

*Amanda Basilio Santos  
Juliana Porto Machado  
Ronaldo Bernardino Colvero  
(Organizadores)*

# *INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS*

**Caminhos da pesquisa contemporânea**

# Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

## Caminhos da Pesquisa Contemporânea





*(Página Intencionalmente deixada em branco)*

**Amanda Basilio Santos**  
**Juliana Porto Machado**  
**Ronaldo Bernardino Colvero**  
(Org.)

# Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

Caminhos da Pesquisa Contemporânea

1ª Edição

Jaguarão  
CLAEC  
2017



© 2017, CLAEC

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

**Editoração e diagramação:** Amanda Basilio Santos e Juliana Porto Machado.

**Capa:** Amanda Basilio Santos. **Fotografia:** Acervo *Canva*.

ISBN 978-85-93548-05-5

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

A484

Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas [livro eletrônico]: caminhos da Pesquisa Contemporânea / Amanda Basilio Santos; Juliana Porto Machado; Ronaldo Bernardino Colvero (Organizadores). 1. ed.- Jaguarão: CLAEC, 2017. 2888p.

PDF - EBOOK

ISBN: 978-85-93548-05-5

1. Ciências Humanas 2. Ciências Sociais

CDU 303

CDD 300

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

# ORGANIZAÇÃO DO I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

## **Realização:**

Centro Latino-americano de Estudos em Cultura (CLAEC), Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)

**Financiamento:** CAPES e FAPERGS

**Presidente da Comissão Organizadora:** Dr. Ronaldo Bernardino Colvero (UNIPAMPA).

## **Comissão Organizadora:**

Dr. Adhemar Lourenço da Silva Júnior (ICH - Universidade Federal de Pelotas)

Dr. Ronaldo Bernardino Colvero (UNIPAMPA / Universidade Federal de Pelotas)

Dr.<sup>a</sup> Elisabete da Costa Leal (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Mestra Amanda Basílio Santos (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Mestranda Juliana de Oliveira Plá (ICH – Universidade Federal de Pelotas/IFSul)

Mestranda Juliana Porto Machado (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

Mestrando Ícaro Vasques Inchauspe (ICH – Universidade Federal de Pelotas)

## **Site e Facebook:**

<https://eipch2017.wixsite.com/ieipch>

<https://www.facebook.com/IEIPCH/>

### **Como referenciar o trabalho (conforme ficha catalográfica)**

SOBRENOME, Nome. Título. In: SANTOS, Amanda Basilio; MACHADO, Juliana Porto; COLVERO, Ronaldo Bernardino. *Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas: caminhos da Pesquisa Contemporânea*. Jaguarão: Editora CLAEC, 2017, p. x-x.



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	01
 <b>TECNOLOGIA E PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS</b>	
 O USO DO NEARPOD NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Alessandra Lange Marten</i> .....	04
 NOSEDIVE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PÓS MODERNA: QUANDO A FICÇÃO APONTA QUESTÕES DO REAL	
<i>Gabriel Alves Bresque e Juliana dos Santos da Rosa</i> .....	14
 APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES DOCENTES	
<i>Daiane Leal da Conceição</i> .....	25
 A TUTORIA PRESENCIAL EM UMA LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	
<i>Juliana Lübke Castro e Miguel Alfredo Orth</i> .....	36
 PATRIMÔNIO CULTURAL NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O PATRIMÔNIO BRASILEIRO VIA INTERNET	
<i>Marina Gowert dos Reis e Juliane Conceição Primon Serres</i> .....	46
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TDIC: O PROINFO INTEGRADO EM QUESTÃO	
<i>Renan Cardozo</i> .....	60
 A AULA DE HISTÓRIA MEDIADA PELA UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS	
<i>Tiago Maciel Mastrantonio e Glaucius Décio Duarte</i> .....	75

## **ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA VISUAL**

### **LEMBRANÇAS DE SEPTUAGENÁRIAS A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DO PASSADO**

*Andréia Nara Leonardo Sartorelli*.....91

### **SONORIDADES DO TREM NA CIDADE DE PELOTAS-RS: SINAIS E RUÍDOS COMO OBJETO DE ESTUDO**

*Andressa Porto Pereira*.....100

### **MAR DE POSSIBILIDADES: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR SOBRE A OBRA DE EDOARDO DE MARTINO**

*Barbara Tikami de Lima*.....113

### **ANÁLISE DE IMAGEM: UM PERCURSO MEMORIAL**

*Carolyne Farias Azevedo e Andressa Silveira da Silva*.....124

### **BONECAS FEIAS: BRINCANDO COM PADRÕES CULTURAIS DO CORPO NA ARTE E NA CONTEMPORANEIDADE**

*Cláudia Da Silva Paranhos e Alice Jean Monsel*.....137

### **UMA ANÁLISE DA AÇÃO DO ORIGAMI NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**

*Elisane Strelow Gonçalves e Jaqueline Silva*.....150

### **CULTURA VISUAL E GÊNERO – REPENSANDO A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS**

*Fabiana Lopes de Souza*.....160

### **IMAGEM, DIMENSÃO E SIGNIFICADO: MANIFESTAÇÃO E APROPRIAÇÕES DA IMAGEM E SEU MEIO MATERIAL**

*Laura Giordani*.....174



RITUAIS, IMAGENS E SONS DA ESCOLA: CONFLUÊNCIAS ENTRE ANTROPOLOGIA,  
EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

*Lisandro Lucas de Lima Moura*.....185

CULTURA VISUAL E O TRAJE DE CENA: CONTRIBUIÇÕES À UMA PESQUISA

*Mariana Rockenback*.....199

CULTURA VISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS – UM FOCO NA  
PRODUÇÃO CIENTÍFICA

*Maristani Polidori Zamperetti e Alessandra Gurgel Pontes*.....209

REFLEXÕES ACERCA DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE: UMA ANÁLISE  
DE IMÁGENS ACERCA DO MEIO AMBIENTE

*Marta Moro Palmeira e Romeu Osvaldo Pacheco*.....224

ENTRE PERITAGEM DE OBRAS DE ARTE E ARQUEOLOGIA DA IMAGEM: DESAFIOS  
DO ESTUDO DE ARTE DO PASSADO RECENTE

*Pedro Luís Machado Sanches*.....239

COLONISMO SOCIAL DOS TERREIROS AFRO-GAÚCHOS: SOCIABILIDADES,  
COMENSALIDADES E RELAÇÕES DE PODER

*Sílvia Gonçalves Mateus*.....252

O SONHO DE UM HOMEM RIDÍCULO” DE FIÓDOR DOSTOIÉVSKI À LUZ DO CURTA-  
METRAGEM DE ALEKSANDR PETROV

*Suellen Cordovil da Silva e Karla Alessandra Nobre Lucas*.....267

O HISTORIADOR DIANTE DA FOTOGRAFIA – O SENTIDO NAS NOVAS MÍDIAS

*Tomaz Castrillon*.....278

## **EDUCAÇÃO, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E CULTURA**

### **FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COM PESQUISA FORMATIVA SOB A PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL**

*Álvaro Veiga Júnior e Ana Lúcia Almeida*.....292

### **RE-EXISTIR: A EDUCAÇÃO PELA ARTE COMO POTÊNCIA HUMANIZADORA**

*Ana Claudia Safons Soares*.....302

### **A EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E VASSILI SUKHOMLINSKI: EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DO HOMEM CIVIL**

*Ana Lúcia Koga*.....317

### **ESTAMOS TRILHANDO O CAMINHO DA EXAUSTÃO? UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE A SOCIEDADE DO CANSAÇO**

*Antônio Madalena Genz*.....329

### **TEMPO E EXPERIÊNCIA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA**

*Celoi Pereira*.....339

### **CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DE SALAS UNIVERSITÁRIAS DE CINEMA**

*Cíntia Langie e Carla Gonçalves Rodrigues*.....353

### **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CRISE NA EDUCAÇÃO**

*Claudia Cristina Zanela*.....369

### **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: A CULTURA COMO FOCO**

*Cristiane Bartz de Ávila e Maria de Fátima Bento Ribeiro*.....385



REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

*Daiane Monique Pagani Lopes e Ana Cristina Rodrigues*.....395

DESAFIOS DO PIBID: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA

*Debora Cristina Vieira de Simas*.....406

TEMPO COMO REGULADOR SOCIAL E PERFORMÁTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

*Dejacy de Arruda Abreu e Jucilene Oliveira de Moura*.....420

GERENCIALISMO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*Edna Coimbra da Silva*.....436

A LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

*Ellem Rudijane Moraes de Borba*.....450

TURISMO CULTURAL E ENSINO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

*Érica Souza Ramos e Rita de Cássia Grecco dos Santos*.....462

A FORMAÇÃO HUMANA E A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E TRABALHO NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI

*Evandro Santos Duarte*.....476

NARRATIVAS DA EVASÃO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO À LUZ DO MÉTODO DE MARIE-CHRISTINE JOSSO

*Fabrizia Borges Duarte*.....487

LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA: REFLEXÕES SOBRE UMA  
CONSTRUÇÃO SOCIAL

*Felipe Nunes Nobre*.....503

O PROGRAMA APRENDIZ LEGAL EM DISCUSSÃO: ANÁLISES BIOPOLÍTICAS

*Fernanda Salvador Pereira e Bárbara Hees Garré*.....519

A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

*Fernanda Pons Madruga*.....530

ENCONTROS ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO  
ENSINO DE ARTES VISUAIS EM PORTUGAL

*Flávia Demke Rossi e Maristani Polidori Zamperetti*.....539

INTERLOCUÇÕES COM AS NARRATIVAS DA PERSONAGEM XOROCA NA  
CONSTITUIÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO

*Francine Furtado Vieira Mohammed*.....550

DESAFIO DE PENSAR IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: O HAITI À ERA DA  
OCUPAÇÃO AMERICANA

*Frantz Rousseau Déus*.....559

CARTOGRAFIAS DO LIMIAR: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UM ARQUITETO E  
URBANISTA ERRANTE

*Gustavo de Oliveira Nunes e Carla Gonçalves Rodrigues*.....574

ENTRE PERMANECER E SAIR: UM ESTUDO COM JOVENS RURAIS DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU/RS

*Henrique Müller Priebbernow e Maria Regina Caetano Costa*.....585

A FIGURAÇÃO DO SOCIOPOLÍTICO-CULTURAL EM DONOS DO ORVALHO, DE JACQUES ROUMAIN

*Dieumettre Jean*.....601

ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

*Joana Elisa Röwer*.....617

ENSAIO SOBRE A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA: DIÁLOGO ENTRE AS PERSONAGENS DE LOBATO E ROUSSEAU

*Kátia Aparecida Poluca Proença e Neiva Afonso Oliveira*.....628

POÉTICA NA DOCÊNCIA [TERRITÓRIO]: UMA PROPOSIÇÃO REFLEXIVA PARA O ENSINO DA ARTE

*Lislaine Sirsi Cansi e Renata Azevedo Requião*.....644

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS DE ALUNOS DE 5º ANO DE UMA ESCOLA NO CAMPO: INTERPRETAÇÕES E ESCOLHAS

*Lucas Gonçalves Soares e Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior*.....655

CRIAÇÃO MUSICAL NO BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR DA UFPEL: AMPLIANDO CONCEITOS A PARTIR DO CURRÍCULO

*Marcelo Barros de Borba e Carla Gonçalves Rodrigues*.....669

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NA CARREIRA

*Michel Hallal Marques*.....679

O DESAPARECIMENTO DO SENSO COMUM E A CRISE NA EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT

*Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior*.....689



ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS QUILOMBOLAS ALUNOS DA FURG: HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

*Paulo Gutemberg de Noronha e Silva*.....705

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

*Raquel Casanova dos Santos Wrege e Ursula Rosa da Silva*.....719

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NAS ESCOLAS DO CAMPO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA LEI 10/639

*Rocheli Regina Predebon Silveira e Marilda Aparecida Lachovski*.....732

AUTOCRIAÇÃO PELA REBELDIA: A FORMAÇÃO HUMANA NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO MORAL

*Rodrigo Avila Colla*.....748

EXPERIÊNCIAS DE AULA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO

*Ronaldo Luís Campello e Cynthia Farina*.....764

UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE JAGUARÃO-RS

*Rosa Maria Carvalho Dutra e Ana Cristina da Silva Rodrigues*.....777

AGRICULTURA URBANA E ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO PROMOTORES DA SEGURANÇA ALIMENTAR E DO DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL

*Sérgio Murilo Ramada Júnior*.....792

OPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS NA SEÇÃO QUESTÃO DE ENSINO DA REVISTA NOVA ESCOLA

*Simone da Cunha Farias e Angela Dillmann Nunes Bicca*.....807

JUVENTUDES SECUNDARISTAS E PROCESSOS EDUCACIONAIS:  
PROBLEMATIZANDO A ESTRUTURA ESCOLAR

*Sofia Rodrigues Ferreira*.....822

A FORMAÇÃO EM SERVIÇOS PENAIS NO BRASIL – A MATRIZ CURRICULAR  
NACIONAL

*Stephane Silva de Araujo*.....838

O ENTRELAÇAMENTO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE:  
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

*Suvaria Acosta de Oliveira Pureza e Elaine Corrêa Pereira*.....853

**PANORAMA POLÍTICO E PESQUISA**

‘NÃO AVISARAM A POLÍCIA’: VIOLÊNCIA DE ESTADO E DEFESA DOS DIREITOS  
HUMANOS NO BRASIL PÓS-DITADURA

*Betina Dias Torriani*.....867

ELEIÇÕES SUPLEMENTARES NO BRASIL: A JUSTIÇA ELEITORAL SOB A ANÁLISE DO  
ART. 224 DO CÓDIGO ELEITORAL

*Bruno Souza Garcia*.....880

POLÍTICA PÚBLICA PATRIMONIAL: O PROGRAMA MONUMENTA E O RETORNO DO  
INVESTIMENTO NA CIDADE DE PELOTAS

*Dary Pretto Neto e Fábio Cerqueira Vergara*.....893

UM NOVO OLHAR SOBRE A POLÍTICA GAÚCHA: A REDEMOCRATIZAÇÃO DE 1945-  
1947 E SEUS DESDOBRAMENTOS

*Everton da Silva Otazu*.....908

A BUSCA DE UMA NOVA NARRATIVA: O CASO DAS ESQUERDAS LATINO-AMERICANAS

*Fábio H. M. Silva*.....922

VIDA DE MILITARES NO EXÉRCITO BRASILEIRO: CARREIRAS E REVOLUÇÕES (1900-1937)

*Fabiola Peres de Souza*.....938

RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA NOS CONTOS DE ONDJAKI

*Guilherme Marques Ferreira*.....948

EQUADOR E VENEZUELA: “ONDA ROSA” E AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Luis Felipe Ribeiro*.....959

INVISIBILIDADE E LUTA NO CAMPO EDUCACIONAL DO BAIRRO RESTINGA (PORTO ALEGRE, RS)

*Mirelle Barcos Nunes e Mónica de la Fare*.....974

TOLERÂNCIA E POLÍTICA, HOJE? ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT

*Sônia Maria Schio*.....986

CIÊNCIA POLÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DA POLÍTICA NO BRASIL

*Suliane Cardoso e Taiane Bringhenti*.....996

ENSINO PÚBLICO COM IGUALDADE E LIBERDADE PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ESCLARECIDOS EM CONDORCET

*Vanderlei Gularte Farias*.....1009

UM RECORTE TEMPO-ESPACIAL DO TERRITÓRIO POLÍTICO/URBANO DE SÃO JOSÉ DO NORTE – RS

*Vanderli Machado Mackmillan e Diego Miranda Nunes*.....1022

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AS INFLUÊNCIAS DO TERCEIRO SETOR NAS TRÊS VERSÕES PRELIMINARES

*Vanessa Silva da Silva*.....1039

### **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO OBJETO DE PESQUISA**

A POTENCIALIZAÇÃO DO GÊNERO FEMININO COMO UMA ESTRATÉGIA DISCURSIVA EM PROL DA TRADIÇÃO

*Adriana Duarte Leon*.....1055

INTERSECÇÃO E COLONIALIDADE: (IN)VISIBILIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA LEI MARIA DA PENHA

*Ana Paula Chamorro Bonow e Juliano Oliveira Pizarro*.....1067

IMAGENS DO FEMINISMO: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET

*Ana Paula Freitas Margarites*.....1078

UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA FEMINISTA DA NARRATIVA MASCULINA EM 13 REASONS WHY

*Ana Paula Penkala*.....1088

OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

*Ani Camila Barcellos Pereira*.....1104

RELAÇÕES DE PODER CAVALHEIRO/DAMA NA CONDUÇÃO NA DANÇA DE SALÃO: NOVOS PAPÉIS, NOVAS INTERPRETAÇÕES

<i>Bruno Blois Nunes e Márcia Froehlich</i> .....	1115
ENTRE ORGASMOS OU A FALTA DELES: O FEMININO EM MASTER E HITE	
<i>Carolina Abelaira</i> .....	1124
APONTAMENTOS SOBRE O ABORTO E O INFANTICÍDIO NO BRASIL, NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX	
<i>Deise de Siqueira Pötter</i> .....	1134
AGRESSORES DE MULHERES JULGADOS NO JUIZADO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM PELOTAS-RS	
<i>Elisiane Medeiros Chaves</i> .....	1144
RACISMO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS ADOLESCENTES NEGRAS EM SANTANA DO LIVRAMENTO – RS	
<i>Flavia Giribone Acosta Duarte</i> .....	1158
A CONTRACULTURA E (DES)CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM ONDE ANDARÁ DULCE VEIGA?	
<i>João Pedro Wizniewsky Amaral</i> .....	1169
A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO IFRS	
<i>Letícia Schneider Ferreira</i> .....	1183
SINDICATOS DE TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL	
<i>Luciano Pereira dos Santos</i> .....	1195
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E A DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS DO GÊNERO FEMININO NO JORNALISMO E NA PUBLICIDADE	
<i>Margareth de Oliveira Michel e Jerusa de Oliveira Michel</i> .....	1211



GÊNERO, CORPO E BELEZA NO DISCURSO PUBLICITÁRIO

*Paula Rickes Viegas*.....1229

REFLEXÕES SOBRE MANIFESTO DE RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM  
CORREDORES DE FACULDADE DE DIREITO

*Rita de Araujo Neves e Maria Cecilia Lorea Leite*.....1245

AS RELAÇÕES DE PODER E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Rocheli Medianeira Bariani Chiappa e Roselene Moreira Gomes Pommer*.....1260

DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Shirlei Alexandra Fetter e Daniel Luciano Gevehr*.....1268

**MÍDIAS: ENSINO E PESQUISA**

O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E SUAS INTERAÇÕES COM O ENSINO  
A DISTÂNCIA

*Antonio Carlos Benetti*.....1281

DA LITERATURA AOS MONSTROS DIGITAIS FROM LITERATURE TO DIGITAL  
MONSTERS

*Cassius André Prietto Souza*.....1299

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS MULTIMÍDIAS NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA COM ÊNFASE NO CONSUMO

*Cibele Stefano Saldanha e Mauro Kumpfer Werlang*.....1311

A IMPORTÂNCIA DO USO DAS MÍDIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

*Crislaine de Anunciação Roveda e João Alberto da Silva*.....1320

DEFICIENTES VISUAIS E ACESSIBILIDADE DIGITAL EM SÍTIOS DE BIBLIOTECAS

*Cristina de Oliveira Jorge e Glaucius Décio Duarte*.....1330

PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS INTERATIVAS: PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA

*Gabriel Souza Germann da Silva*.....1340

INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA NO ESTUDO DO TURISMO: O COUCHSURFING E O AIRBNB

*Gabriel Godoi e Rodrigo Lages Lakman*.....1356

JORNAIS: FERRAMENTAS OU COMUNIDADES? JORNAIS COMO OBJETOS DA HISTORIOGRAFIA

*Gilson Moura Henrique Junior*.....1369

INTERNET E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS DO SUL DO BRASIL

*Jennifer Azambuja de Moraes e Matheus Müller*.....1378

A PRODUÇÃO DE VÍDEO EXPRESSANDO A CULTURA E INTEGRANDO A EDUCAÇÃO DA ESCOLA RURAL

*Josiane de Moraes Brignol e Adriana Nebel Kovalscki*.....1396

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS MULTIMODAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

*Jossemar de Matos Theisen e Cleide Inês Wittke*.....1405

AS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS NA MÍDIA COMO FORMA DE GOVERNAMENTO DAS POPULAÇÕES

*Lorena Santos*.....1420

## EXPERIMENTAÇÕES COM A TECNOLOGIA

*Luciene Silva dos Santos e Roselaine Machado Albernaz*.....1435

## MUITO MAIS DO QUE MEROS ‘SUBPRODUTOS DO ROCK’: O ROCK COMO AÇÃO POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980

*Luís Felipe Fernandes Afonso*.....1449

## FRITZ LANG E A DIFUSÃO DA IDEOLOGIA ESTADUNIDENSE

*Maicon Alexandre Timm de Oliveira*.....1464

## “VERDADEIROS CIDADÃOS BRASILEIROS” DO DISCURSO DA NOVA DIREITA

*Michele Diana da Luz e Letícia Baron*.....1479

## DEVIDO PROCESSO PENAL MUDIÁTICO: ANÁLISE DA OPINIÃO PÚBLICA FRENTE À PUNIÇÃO

*Roberta Eggert Poll e Aline Pires de Souza Machado de Castilhos*.....1491

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA PROFESSORES: O USO DO FACEBOOK NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL

*Valdirene Hessler Bredow*.....1507

## **CULTURA MATERIAL E PATRIMÔNIO CULTURAL**

### PATRIMÔNIO IMATERIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENTRO DE INTERPRETAÇÃO DO PAMPA

*Alexandre dos Santos Villas Bôas*.....1525

## HOTÉIS COLONIAIS EM PELOTAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

*Caroline Beskow Quintana*.....1537

PATRIMÔNIO CULTURAL E SABERES INDÍGENAS: A DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO A PARTIR DO SUL GLOBAL

*Cláudia Samuel Kessler e Márcia Samuel Kessler*.....1547

A FONTE IMPRESSA SOB PERSPECTIVA PATRIMONIAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO IMPRESSO JORNAL (1925-1935)

*Daiana Dillmann Zarnott, André Rodrigues da Silva e Eduardo Arriada*.....1561

MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO, UM PATRIMÔNIO A CONTRAPELO

*Daniele Borges Bezerra e Juliane Conceição Primon Serres*.....1574

A PARTICIPAÇÃO DA ETNIA ITALIANA NA FORMAÇÃO DA VILA NOVA – 7º DISTRITO – PELOTAS-RS

*Eliana Menezes de Souza*.....1589

AS REPRESENTAÇÕES DA PONTE INTERNACIONAL MAUÁ PARA A POPULAÇÃO FRONTEIRIÇA

*Fatiane Fernandes Pacheco*.....1603

A EXTERNALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUIVÍSTICO BRASILEIRO: ESTUDO INTRODUTÓRIO

*Francisco Alcides Cougo Junior*.....1616

MUSEU FAMILIAR E O PAPEL DA GUARDIÃ DE OBJETOS E MEMÓRIAS

*Frantieska Huszar Schneid e Francisca Ferreira Michelin*.....1627

A ORIGEM DA FESTA DA BICHARADA DO ARI NA CIDADE DE PIRATINI/RS

*Gisele Dutra Quevedo e Juliane Conceição Primon Serres*.....1642

ALMA DOS OBJETOS: MEMÓRIA E BIOGRAFIA DO ACERVO DO MUSEU CLÁUDIO OSCAR BECKER

*Helen Kaufmann Lambrecht e Daniel Maurício Viana de Souza*.....1654

ESCOLHAS EXPOGRÁFICAS DO MEMORIAL HCI

*Helena Thomassim Medeiros e Juliane Conceição Primon Serres*.....1664

CEMENTERIO VERA CRUZ: LECTURA SOCIAL DE PASSO FUNDO DESDE EL EPITAFIO (1970-1990)

*Jenny González-Muñoz*.....1677

TOLERÂNCIA E POLÍTICA, HOJE? ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT

*Liara Fagundes Echart e Dalila Müller*.....1693

GEO-HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E TEMPO APLICADAS À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

*Maqueni Barreto Pureza e Rita de Cássia Grecco dos Santos*.....1704

MEMÓRIAS DO BAR DO ZÉ – PELOTAS/RS

*Marina Berton e Dalila Rosa Hallal*.....1716

VIVÊNCIAS ENTRE A CULTURA MATERIAL E IMATERIAL: O QUE SE PRESERVA EM UM MUSEU-CASA?

*Micheli Martins Afonso e Juliane Conceição Primon Serres*.....1726

LUGARES DE MEMÓRIA: PATRIMÔNIOS AFETIVOS DE MORRO REDONDO-RS

*Milena Behling e Diego Ribeiro*.....1737

MULHERES LANEIRAS: A DUPLA JORNADA DE TRABALHO

*Mirella Moraes de Borba*.....1747

OS PESCADORES ARTESANAIS SINDICALIZADOS DE JAGUARÃO: O RESGATE DO PASSADO E OS DESAFIOS DO HOJE

*Pedro Hiago V. Dias e Carlos Hermelino. M. Cardoso*.....1758

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE LAGUNA/SC: SUA CONSTITUIÇÃO E O TOMBAMENTO FEDERAL

*Priscila Maria Dias Bertoncini e Carlos Alberto Ávila Santos* .....1772

MANUTENÇÃO DO TECIDO SOCIAL E CULTURAL DA AGRICULTURA FAMILIAR NA LOCALIDADE DA GLÓRIA - CANGUÇU/RS

*Queli Rejane da Silva Konzgen e Giancarla Salamoni*.....1784

"SOMOS PATRIMÔNIO": AS CARTILHAS DO MONUMENTA PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS – 2009

*Raryana Duarte Marth e Carla Rodrigues Gastaud*.....1797

(RE)CONHECENDO VIRTUALMENTE AS EDIFICAÇÕES DO CENTRO HISTÓRICO DE SANTA MARIA

*Renan Somavilla Uliana e Caryl Eduardo Jovanovich Lopes*.....1807

CULTURA MATERIAL ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

*Renata Brião de Castro e Elias Kruger Albrecht*.....1818

PATRIMÔNIO INDUSTRIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE CANDIOTA/RS

*Rosilene Oliveira Silva*.....1831

LA PAYADA – PRIMEIRO BEM IMATERIAL DECLARADO PATRIMÔNIO CULTURAL DO MERCOSUL

*Rossana Marina Duro Sparvoli*.....1842

DINÂMICAS DO PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DO MERCADO PÚBLICO DE PELOTAS – RS

*Tanize Garcia*.....1858

PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA ATRAVÉS DOS TOMBAMENTOS:UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS

*Thaíze Ferreira Da Luz*.....1874

UM ESTUDO ETNOARQUEOLÓGICO DOS CHARRUA CONTEMPORÂNEO: CULTURA MATERIAL, HISTÓRIA E MEMÓRIA

*Viviane Pouey Vidal e Jeremyas Machado Silva*.....1890

EL CHIPÁ EN LA CIUDAD DE EUSEBIO AYALA, PARAGUAY: TRABAJO, MEMORIA, GÉNERO Y PATRIMONIO

*Zulma Inés Masi Godoy*.....1906

***APROXIMAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS: INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS***

LITERATURA COMPARADA E LITERATURAS AFRICANAS

*Alfeu Sparemberger*.....1919

DIAGONAIS POSSÍVEIS: O DIREITO CRIMINAL ATRAVÉS DO MÉTODO GENEALÓGICO DE NIETZSCHE

*Alianna Caroline Sousa Cardoso*.....1933

AS CIÊNCIAS HUMANAS EM TEMPOS DE FRAGILIDADE: ENSAIOS SOBRE A  
EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

*Camila Paula de Souza e Darlan de Farias Rodrigues*.....1950

ENTRE A SOCIOLOGIA E A ANTROPOLOGIA: VANTAGENS NAS PESQUISAS SOBRE  
ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS

*Carla Michele Rech*.....1959

PIPAS NO CERRO: O LAZER QUE PODE CONTRIBUIR COM O TURISMO DA CIDADE  
DE JAGUARÃO NO RIO GRANDE DO SUL

*Davi Oliveira Bento*.....1971

FOUCAULT E AS CIÊNCIAS HUMANAS: AS PALAVRAS E AS COISAS E O QUADRO  
“LAS MENINAS”

*David I. Nascimento*.....1987

LEITURA E INTERPRETAÇÃO NOS ESTUDOS LITERÁRIOS: O CASO DAS  
HUMANIDADES DIGITAIS

*Francieli Daiane Borges e Pedro Telles da Silveira*.....2002

CRITÉRIOS DA CAPES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓSGRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINARES: UM ESTUDO DE CASO

*Gabriel Bandeira Coelho e Alice Hubner Franz*.....2015

ANÁLISE DE REDES DE COMPADRIO NA FREGUESIA DE VIAMÃO (SÉCULO XVIII)

*Israel da Silva Aquino*.....2027

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM  
ALUNOS TDAH: VANTAGENS E BENEFÍCIOS

*Janaína Quintana de Oliveira*.....2046



UMA ABELHA NA CHUVA: O ROMANCE SOB A PERSPECTIVA DE SOBRE O  
CONCEITO DE HISTÓRIA, DE BENJAMIN

*Jehnifer Penning*.....2056

DOCÊNCIA ANIMAL NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESTILO PEDAGÓGICO EM  
ESCRILEITURAS

*Josimara Wikboldt Schwantz e Carla Gonçalves Rodrigues*.....2067

AS ARTES-IRMÃS: RELAÇÕES POSSÍVEIS EM HENRY JAMES E CIMABUE

*Larissa Garay Neves e Lenine Ribas Maia*.....2077

MEMÓRIAS QUILOMBOLAS E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA

*Leandra Ribeiro Fonseca*.....2089

O DIREITO ENTRE A FILOSOFIA E A POLÍTICA

*Lilian Velleda Soares*.....2103

ARENDT E O DIREITO: SOBRE A PROMESSA E A IMPREVISÃO

*Louise Moscareli*.....2114

O PROCESSO DO ACADÊMICO DE CONSTITUIR-SE EM DOCENTE

*Lúcia Maria Vaz Peres e Luciana Martins Teixeira Lindner*.....2131

A RELAÇÃO GEOGRAFIA-LITERATURA PELA LEITURA DO AMBIENTE DE “O TEMPO  
E O VENTO”

*Luciano Martins da Rosa*.....2146

ARGUMENTAÇÃO E ETHOS DISCURSIVO NA MODALIDADE ESCRITA: A  
CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DE SI POR MEIO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

*Rafael Severo Schiites*.....2162

HANNAH ARENDT: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOS CIDADÃOS NA ESFERA PÚBLICA

*Rossana Padilha*.....2174

### **CIÊNCIAS, EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E MULHERES**

BENZEDEIRAS NEGRAS: A BENZEDURA PERCEBIDA COMO A MANIFESTAÇÃO DO AMOR

*Ana Paula Melo da Silva*..... 2185

A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA LUTA SINDICAL

*Carmen Beatriz Lübke Ücker*.....2197

ARTESANATO E MST: UMA LIBERTAÇÃO POSSÍVEL

*Carla Negretto e Márcia Alves da Silva*.....2208

TUDO MUNDO TEM UM LADO DEVASSA: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO GÊNERO PROPAGANDA

*Eduardo Soares da Cunha*.....2219

EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS, EDUCAÇÃO POPULAR E AS MULHERES DE POVOS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: OUTRAS SUJEITAS, OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

*Graziela Rinaldi da Rosa e Adriana da Silva Ferreira*.....2229

INFLUENÇA DA IMAGEM CORPORAL NAS RELAÇÕES PESSOAIS E NA ADAPTAÇÃO À NOVA ESCOLA EM MULHERES ADOLESCENTES

*Mariana Gamino da Costa e Rose Meri Silva*.....2246

ALÉM DAS QUATRO LINHAS: RELATOS DE UMA QUASE ANTROPÓLOGA ACERCA DO FUTEBOL FEMININO

*Martina Burch e Mariana Teixeira da Silva*.....2260

AS ARTISTAS DO SUL EM EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E EDUCATIVAS

*Nadia da Cruz Senna e Luiza Alves de M. Tavares*.....2274

A AGROECOLOGIA SOB A PERSPECTIVA DO ECOFEMINISMO: ATO POLÍTICO PARA A AUTONOMIA DE MULHERES

*Roberta do Espírito Santo Luzzardi e Adriana Lessa Cardoso*.....2287

**JOVENS PESQUISADORES**

UMA LENDA DA FRONTEIRA: A HISTÓRIA DO NEGRO DO RASTILHO

*Alef Franco Caldeira e Alessandra Buriol Farinha*.....2300

GÊNERO E SEXUALIDADE: A TENTATIVA DE QUEBRA DE TABUS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE PELOTAS

*Alessandra Duarte Matoso e Priscila Brock Barbosa*.....2314

O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO SOCIAL, CRÍTICA E ESTÉTICA

*Alessandra Gurgel Pontes e Maristani Polidori Zamperetti*.....2329

A REDE DE MUSEUS DA UFPEL E A PESQUISA NOS ACERVOS UNIVERSITÁRIOS: COMUNICANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL

*Aline Regiane de Jesus Mota, Lisiane Gastal Pereira e Noris Mara Pacheco Martins Leal*.....2343

PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A CULTURA LOCAL

*Ana Paula Ogliari Casagrande e Josias Pereira*.....2354

RELATOS IMAGINÁRIOS: INVENTANDO NARRATIVAS PARA ANTIGOS RETRATOS DE MULHERES

*Ana Carolina Tavares Sousa*.....2365

A RELEVÂNCIA DAS ARTES E SEUS MODELOS: VALORIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NEGRA E FEMINISTA

*Andy Marques Real e Amanda Delgado Ribeiro de Souza*.....2377

“FESTIVAL PIBID- TERRITÓRIO SOB ATAQUE”: UMA FERRAMENTA PARA QUESTIONAR AS TERRITORIALIDADES

*Anita Maria de Lima Sifuentes e Gustavo Zanini Dalcol*.....2394

TRANSGÊNEROS EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS: ALÉM DE POLITICAMENTE CORRETO, É JUSTO?

*Breno Berny Vasconcelos e Fabrício Boscolo Del Vecchio*.....2406

SOBRE O USO DAS FONTES: A CRÍTICA SATÍRICA NA IMPRENSA DE 1870

*Bruno Giovane da Silva*.....2416

JORNALISTAS CONTRA O ASSÉDIO: O CIBERATIVISMO ALIADO À CIDADANIA

*Carina dos Reis e Sílvia Porto Meirelles Leite*.....2429

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SANTA MARIA: INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ATRAVÉS DO PIBID

*Cristian Conterato Rodrigues e Lidianara Barbosa Fagundes*.....2439

MAGLIANI: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LIVRO INFANTIL

*Eduarda Gonçalves Schuster, Luiza Alves de M. Tavares e Matheus Saraçol Folha*.....2450

AS DIFERENTES NOÇÕES DE INFERNO E DEMONIO ATRAVÉS DOS MANUAIS DE INQUISIÇÃO

*Eduardo Leote de Lima*.....2460

“BICHAS, GARDEI NO ARMÁRIO”: YOUTUBE E DIVERSIDADE SEXUAL EM SALA DE AULA

*Felipe Aurélio Euzébio e Vagner Barreto Rodrigues*.....2475

INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO: A PERCEPÇÃO DOS COLEGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

*Gabriela Amaral Leal e Gilsenira de Alcino Rangel*.....2485

SUPER-HERÓIS E SUPER-HEROÍNAS NEGROS/AS EM HQ'S: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Gabrielle de Souza Oliveira*.....2496

REFÚGIO: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

*Gabriela Schmitt*.....2507

A ROMANTIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO: O DESRESPEITO A IMATERIALIDADE E A MEMÓRIA

*Helora Ataydes Dilelio Ávila e Renan de Lima da Silva*.....2521

SENTINELAS DA FRONTEIRA: A CARTO/FOTO/GRAPHIA COMO PRÁTICA DA PESQUISA EM FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO

*Ítalo Franco Costa e Cláudia Mariza Mattos Brandão*.....2531

POSSIBILIDADES E FONTES PARA O ESTUDO DA ÍNDIA NO BRASIL

*João Gomes Braatz*.....2543

DO VÉU DA IGNORÂNCIA AO RETORNO ÀS VESTES DA FILOSOFIA

*Josiana Barbosa Andrade*.....2555

AS QUATRO ESTAÇÕES DE VIVALDI À LUZ DA SEMIÓTICA FRANCESA: O DUELO DE VALORES ARCÁDICOS E BARROCOS

*Juliano Giambastiani Rech*.....2567

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UM FATO HISTÓRICO COMO INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE UMA COLEÇÃO DE MODA

*Laiana Pereira da Silveira*.....2582

A ROTATIVIDADE DE PROPRIETÁRIOS NOS ESTABELECIMENTOS HOTELEIROS DO SÉCULO XX EM PELOTAS

*Larissa Plamer Teixeira*.....2594

O PAPEL DOS SINDICATOS NOS PROCESSOS DA JUSTIÇA DO TRABALHO (1940-1950)

*Leonardo Silva Amaral*.....2609

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UM BUSCA ATRAVÉS DOS TEMPOS

*Lilian Simone Souza Pires, Taciane Neres Moro e Ronaldo Bernadino Colvero*.....2619

FANZINES E FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA

*Gabriel Pinto de Bairro e Messias de Lira*.....2632

O CASO DE DINORA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA CIA. FIAÇÃO E TECIDOS DE PELOTAS NOS ANOS 1950

*Luana Schubert Ledermann e Caroline Cardoso da Silva*.....2645

A VIDA COTIDIANA E O CONSUMO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

*Luiz Henrique Campos Pereira*.....2654

PRÉ-CONCEITOS MATEMÁTICOS NA SÍNDROME DE DOWN

*Maiara Kath Kringel*.....2667

CENTRO PORTUGUÊS RIO GRANDE: ESPAÇO DE FRUIÇÃO DA CULTURA, LAZER E APRENDIZADO

*Manuela Serra Soares e Silvia Porto Meirelles Leite*.....2676

ARTESANATO E VISIBILIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE DOCUMENTÁRIO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA

*Mariana dos Santos Escobar e Henrique Rockenbach de Almeida*.....2692

TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E PARTIDOS POLÍTICOS

*Matheus Pinto Furtado e Danilo Pedro Jovino*.....2703

A UTILIZAÇÃO DO CAMPING MUNICIPAL DE PEDRO OSÓRIO/RS, ENQUANTO ESPAÇO DE LAZER

*Mirelle Torres*.....2717

A CONDIÇÃO DE DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO PARA COMERCIÁRIAS DA CIDADE DE PELOTAS/RS

*Nathalia de Oliveira, Kaliup Dias e Elaine Garcia dos Santos*.....2732

PODER LOCAL EM ÁREA DE SEGURANÇA NACIONAL: UMA ANÁLISE LEGISLATIVA EM RIO GRANDE (RS)

*Nilton Sainz*.....2743

SÍNDROME DE DOWN: A VIDA NA SOCIEDADE E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NA CIDADE DE PELOTAS

*Priscila Brock Barbosa e Gilsenira de Alcino Rangel*.....2759

ARTISTAS MULHERES E A CRÍTICA DE ARTE NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO RS <i>Rafaela Inácio Jaques e Úrsula Rosa da Silva</i> .....	2770
ARTE E POLÍTICA: ANÁLISE DA SÉRIE SUDÁRIO DO ARTISTA CHRISTUS NÓBREGA <i>Renan Soares</i> .....	2780
USO PEDAGÓGICO DE CAMPANHAS SEXISTAS DE MARKETING PARA O EMPODERAMENTO DE ALUNAS NO ENSINO MÉDIO <i>Stefany Beltrão de Castro, Kawany Vieira Garcia e Caroline Casali</i> .....	2791
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: RESISTÊNCIA ESCRAVISTA NO PERÍODO COLONIAL E JOGO DA MEMÓRIA DE PALAVRAS <i>Taiane Anhanha Lima</i> .....	2806
AS ACEPÇÕES CRÍTICAS JURÍDICO-FILOSÓFICAS DA ANTÍGONA DE SÓFOCLES <i>Tatiana Afonso Oliveira</i> .....	2818
O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS EM AULAS DE HISTÓRIA <i>Theo Rosito Machado</i> .....	2829
A ESTANCIA DE SAN JAVIER <i>Tiara Cristiana Pimentel dos Santos e Edson Romário Monteiro Paniagua</i> .....	2840
OS FESTIVAIS DO GRUPO ESCOLAR CRUZEIRO DO SUL NO CINETHEATRO CENTRAL (1948-1964) <i>Venine Oliveira dos Santos</i> .....	2855
MURMÚRIOS NA SOMBRA: POSSIBILIDADES DE UM CINEMA JOVEM CONTEMPORÂNEO <i>Wagner Ferreira Previtali</i> .....	2867



A EDUCAÇÃO EM PELOTAS DURANTE O PERÍODO BRIZOLA

*Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt*.....2877

## APRESENTAÇÃO

Ao iniciar esta fala, gostaria de relatar, de forma explícita e sucinta, a minha imensa e indescritível satisfação em ser convidado para fazer parte da organização deste evento e de ter acompanhado esta equipe que organizou este momento tão especial como foi o *I Encontro Internacional de Ciências Humanas*. A determinação desta equipe mostrou que quando se busca algo se alcança porque este grupo teve Responsabilidade, Persistência e Competência desde o ato de pensar ao escrever o projeto para buscar junto a FAPERGS e CAPES os recursos necessários para a realização do mesmo. Para tais instituições financiadoras que permitiram a execução do evento os nossos mais profundos agradecimentos.

Além disso, resalto e faço jus ao orgulho de ter participado de um encontro como este, cuja amálgama girou em torno do saber, do conhecimento. Mas não de qualquer conhecimento, um conhecimento idôneo, que agrega e que une. “Um saber científico”, nas palavras do Boaventura de Souza Santos (2010).

Os reflexos de um evento desta magnitude são imediatos e vão além das salas de aula; eles mudam a realidade local, efetivamente, aliás, do local ao global, como disse Boaventura Santos (2010). Ao lançarmos os olhos para a situação da educação no Brasil, temos mais certeza que estamos no caminho certo em realizar um evento desta natureza em que possamos discutir temas extremamente importantes para a produção do conhecimento.

Aos palestrantes, Fábio Vergara, Caio Boschi, Gerardo Garay e José Lopes Mazz que com suas falas nos proporcionaram excelentes reflexões, aos coordenadores dos GTs, aos que enviaram seus trabalhos; em nome de toda a equipe de organização o Nosso Muito Obrigado! Isso é fruto de uma união pelo saber e pelo conhecimento.

Nesse sentido, também há a necessidade de repensar o desenvolvimento regional para além dos interesses econômicos. Vale mais uma igualdade social e cultural bem desenvolvida do que o mero porte de capital econômico, e pior ainda se mal distribuído. É por isto que acreditamos ser função da universidade fazer esta reflexão do desenvolvimento humano. As Ciências Humanas! Este Evento o fez, e, neste sentido, também será possível pensar sobre o papel que a Universidade brasileira exerce em relação à sociedade.

Esta é uma região, que também serviu como espaço de contato de culturas, identidades e interesses. Neste sentido, concordo com Stuart Hall (2003, p. 38) ao se referir sobre formação da identidade. Observou o autor que a identidade “é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”, e complementa que “ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’,

sempre ‘sendo formada’. Eventos como estes resultam da nossa identidade comum, da nossa preocupação e dedicação para com as Ciências Humanas.

Neste sentido, concordo com a premissa de Boaventura de Souza Santos, quando se refere ao processo de aprendizagem, com foco nas identidades regionais, pois, segundo o autor, o “conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces” (SANTOS, 2010, p. 76). Há, portanto, uma possibilidade imensa de se discutir termos tão interessantes quanto os relacionados a uma das mais nobres áreas do conhecimento humano, qual seja, as Ciências Humanas.

Tenhamos, para isto, em mente a vasta interdisciplinaridade presente neste evento, que, como disse no começo, é tão esperado por toda a comunidade acadêmica e de interessados no assunto. Seguindo as palavras de Boaventura de Souza Santos, nós “duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro” (SANTOS, 2010, p.92).

O nosso papel está intrinsicamente comungado com a educação, com o comprometimento em relação à Humanidade. De nada nos adianta sermos profissionais capacitados se nos esquecermos de que trabalhamos diretamente com pessoas. Devemos ser, acima de tudo, humanos; humildes em nosso conhecimento. Referindo-se ao senso comum, nos alerta Boaventura de Souza Santos que, “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade”.

“Uma racionalidade feita de racionalidades” (SANTOS, 2010, p.90). Finalizo minha fala com as notáveis palavras de Boaventura de Souza Santos: “Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2010, p.85).

Parabéns a todos que participaram deste Evento. E que venha o II EIPCH!

Muito obrigado pela presença de todos,

**Prof. Dr. Ronaldo Bernardino Colvero**  
**Coordenador Geral do I EIPCH**

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Tecnologia e Pesquisa em Ciências  
Humanas*

# O USO DO NEARPOD NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## *THE USE OF NEARPOD IN EDUCATIONAL PRACTICES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Alessandra Lange Marten  
Mestranda da Universidade Federal de Pelotas  
alelangemarten10@ gmail.com

### RESUMO:

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma prática educativa com o uso de recurso tecnológico digital a partir da utilização da plataforma *Nearpod*, para ser aplicado com alunos da Educação Infantil de cinco e seis anos, as quais ainda não estão alfabetizadas. Sabendo o fascínio das crianças pelos aparatos digitais procuro planejar as aulas utilizando esses recursos. O mundo tecnológico da informação parece tomar conta de todo ou pelo menos de parte do mundo infantil (BONA, 2010). A escola deve estar sempre orientando o aprendizado do educando, à altura das necessidades que a sociedade manifesta, na visão de Vigotsky (2001) o ser humano deve estar em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e oferece novos significados para vida em sociedade. Ao longo da década de 1980, a internet que conhecemos hoje foi se expandindo (LÉVY, 1999), como diz Prensky (2001) nossos alunos são os nativos digitais e para o professor surge o desafio à tarefa de conciliar o planejamento de suas aulas com o auxílio desses aparatos tecnológicos que são atrativos para as crianças, tornando as aprendizagens prazerosas, de forma lúdica. As crianças chegam a nossa escola com comportamento bastante ativo, direto, impaciente, incontrolável e, de certa forma indisciplinado (VRACKING, 2009). O *Nearpod* é uma ótima ferramenta pedagógica, é muito usado nas escolas, nos EUA uma em cada dez. Ele vem transformando o engajamento da sala de aula, está disponível em versão gratuita e paga. O professor tem opção de criar lições digitais de alta qualidade, enriquecendo a aprendizagem do educando.

**Palavras Chaves:** Criança; Educação; TDIC; *Nearpod*

### ABSTRACT:

The aim of the present work is to present an educational practice using digital technological resources based on the use of the *Nearpod* platform, to be applied with pre-school students of five and six years old, who are not yet literate. Knowing the fascination of children with digital gadgets, I try to plan the lessons using these resources. The technological world of information seems to take over all or at least part of the childish world (BONA, 2010). The school must always be orienting the learning of the student, to the height of the needs that the society manifests, in the vision of Vigotsky (2001) the human being must be in constant construction and transformation that, through the social interactions, conquers and offers new meanings for life in society. Throughout the 1980s, the Internet we know today has been expanding (LÉVY, 1999), as Prensky (2001) points out. Our students are the digital

natives, and for the teacher, the challenge arises to reconcile the planning of their classes with the aid of these technological devices that are attractive for the children, making the learning pleasurable, in a playful way. Children come to our school with very active, direct, impatient, uncontrollable and somewhat undisciplined behavior (Vracking 2009). Nearpod is a great pedagogical tool, it is widely used in schools, in the USA one in ten. It has been transforming the engagement of the classroom, it is available in free and paid version. The teacher has the option of creating high-quality digital lessons, enriching the learner's learning.

**Keywords:** Child; Education; DICT; Nearpod

Este artigo apresenta o uso da plataforma *Nearpod* com alunos da Educação Infantil, os quais ainda não estão alfabetizados, tornando as aulas mais interativas e permitindo que a criança envolva-se em todas as etapas da lição. Atualmente, a difusão de informações e comunicações ocorre de forma acelerada, intensa, em função dos avanços tecnológicos digitais, aparecendo, assim, grandes desafios aos educadores na educação das crianças. Na perspectiva de Vigotsky, a criança, desde muito pequena, estabelece relações com o mundo que a cerca, explora objetos que a rodeiam e aprende de modo a desenvolver-se como um ser humano capaz de resolver seus problemas, enfrentando os desafios que a vida lhe apresenta. Nessa relação com o meio estamos sabendo do fascínio das crianças pelos aparatos digitais. O mundo tecnológico da informação parece tomar conta ou pelo menos parte do mundo infantil (BONA, 2010).

Ao longo da década de 1980, a internet que conhecemos hoje foi se expandindo (LÉVY, 1999), conforme Prensky (2001) nossos alunos são os nativos digitais e para o professor, o migrante digital, surge o desafio à tarefa de conciliar o planejamento de suas aulas com o auxílio desses recursos tecnológicos digitais que são atrativos para as crianças, tornando as aprendizagens prazerosas, de forma lúdica. O professor deixa de ser um informador para ser um formador; caso contrário o uso da tecnologia terá apenas aparência de modernidade (GABRIEL, 2012). Não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos (MOSÉ, 2013).

Ele interrompe a tradição do falar/ditar e constrói um conjunto de territórios a serem explorados pelos alunos e disponibiliza co-autoria e múltiplas conexões, permitindo que o aluno também faça por si (SILVA, 2002).

As informações que passamos para nossos educandos, como as adquirimos em qualquer espaço informativo, não podem ser super valorizadas, pois as informações que adquirimos envelhecem depressa.

Segundo Bauman (2013, p.210) :

[...] não devemos esquecer é que o conhecimento que adquirem é eminentemente descartável, bom apenas até segunda ordem e de utilidade apenas temporária; e que a garantia do sucesso é não deixar passar o momento em que o conhecimento adquirido não se mostrar mais útil e for preciso jogá-lo fora, esquecê-lo e substituí-lo.

No mundo líquido-moderno, atualmente, um dos deveres do professor é de ser mais dinâmico e de superação constante, suas ideias distendidas as transformações, suas considerações de que nada nesse mundo se destina a durar, que nada tem prazo de duração, muito menos diremos que é para sempre. (BAUMAN, 2013).

Conforme Gabriel ( 2012, p. 110):

As tecnologias de comunicação e informação atuais provocam uma vertiginosa necessidade de superação constante do saber, de modo que devemos buscar novos caminhos de abertura e fluência do conhecimento para encontrarmos pontos de equilíbrio dinâmicos tanto para alunos como para professores.

Quando nos referimos a crianças da educação infantil, notamos que o bombardeio de informações constantes que chegam até elas através da televisão, da internet, do rádio; a troca de ideias com os colegas, assim é preciso ter o cuidado em filtrar e monitorar esses dados. Necessitamos aprimorar em nossos educandos a capacidade de discernimento e de perceber o sentido de uma mensagem, levando em conta os valores éticos e suas aspirações. Mesmo pequenos eles adquirirão essa habilidade, por isso é necessário o apoio do educador juntamente com a família.


Assim sendo, diante da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), torna-se cada vez mais necessário que famílias e professores se preocupem em analisar os efeitos e preparar as crianças para se defenderem das ciladas, perigos e armadilhas da internet e de saber respeitar o tempo disponibilizado para essas atividades.

Para Bauman (2013, p.22) “se queres colher em uma década, deves plantar árvores, mas se queres colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano”, e esse é o compromisso dos educadores com seus educandos, prepara-los para serem capazes de se posicionarem frente aos acontecimentos diários com dignidade e respeito.

É constatado, nos últimos cinco anos, que as crianças, além de assistirem a programas infantis na televisão (desenhos animados, filmes, comerciais de produtos infantis etc.), escutam histórias, contadas por familiares, manuseiam livros infantis e fantoches, elas também estão em contato com *Smartphones, Tablets, notebooks*.

Tal constatação altera o modo como estamos entrando em contato com as imagens. Pode-se ousar dizer que hoje, em 2017, todos nós estamos sendo afetados por estímulos audiovisuais.

O modo de interação entre as pessoas, a partir da disseminação do uso da internet, desde os anos 80, seja na modalidade fixa ou móvel, potencializou o acesso ao contato com as imagens. Tal mudança decorre pela propagação do uso das mídias digitais, as imagens parecem ter uma espécie de fluxo contínuo, invadindo os espaços de trabalho, estudo, entretenimento, festividades, lazer; podemos dizer que se fazem presentes em vários momentos da nossa vida. O mesmo acontece com as crianças, mesmo com as ainda não alfabetizadas, pois elas codificam imagens, identificando logotipos, placas, marcas, rótulos, tornando-se um receptor constante de comunicação visual e comunicando-se com imagens (desenhos) e nas redes sociais através dos

emoticons.<sup>1</sup> 

A primazia social da imagem na nossa vida cotidiana serve como fonte de informações, a quantidade e a qualidade dos estímulos visuais são imensos, podemos dizer que vivemos na era da cultura visual, onde imagens substituem palavras. Nossos olhos estão o tempo todo recebendo informações por meio de estímulos visuais (ALVES, 2008).

Os diferentes recursos tecnológicos nos ajudam a ver, através das imagens, muitas coisas que não estão em nossa abrangência, como visitar lugares, no mundo todo, ter a possibilidade de conhecer objetos, locais, animais, veículos...

Em um clique, um toque na tela e as portas do mundo virtual se abrem. A internet é um mar de informações, imagens, diversão e comunicação; a tecnologia digital dá tudo em tempo real e de forma simultânea.

As crianças habitam o virtual, fazem escritas com os polegares, elas não falam mais a mesma língua; manipulam várias informações ao mesmo tempo (SERRES, 2013).

Na educação Infantil a preocupação de acompanhar esses avanços é de grande relevância tanto como entretenimento ou aprendizagem. Como as crianças ainda não estão alfabetizadas, não sabem ler, elas acabam enfrentando dificuldades em compreender algumas atividades quando estão conectadas, precisando de auxílio. O professor observa obstáculos para a efetuação dos jogos online pelas crianças, a partir dessa dificuldade se buscou o recursos na

---

<sup>1</sup> Emoticons - traduz ou quer transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem os emprega, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoticon>. Acesso em: 11/10/16. Emoticon é um termo criado a partir das palavras inglesas emotion (emoção) e icon (ícone). Em outras palavras, eles servem para expressar emoções, o que se dá essencialmente por meio de caracteres tipográficos. Atualmente os internautas utilizam também os emoticons com imagens, que são inspiradas nos rostos criados a partir de sequências de caracteres do teclado padrão, tais como:-),:-(ou:'. Disponível em <http://www.techtodo.com.br/noticias/noticia/2014/07/entenda-diferenca-entre-smiley-emoticon-e-oji.html>. — Acesso em: 22/09/17.





plataforma *Nearpod*<sup>2</sup>, com o objetivo de usar o aplicativo para tornar as aulas mais interativas, permitindo que a criança participe ativamente, durante a apresentação do tema trabalhado e ao mesmo tempo desenvolvendo atividade, jogando e tendo o feedback do professor simultaneamente.

O *Nearpod* é uma ótima ferramenta pedagógica que vem transformando o engajamento da sala de aula, está disponível em versão gratuita e paga.

Dentro da ferramenta, além de permitir a criação de materiais próprios, o *Nearpod* também oferece conteúdos pagos que são produzidos por editoras ou professores aprovados no seu programa de autores.



Figura1: Página da plataforma *Nearpod*. Fonte: <https://app.Nearpod.com/home> Acessado: 16/06/2017

<sup>2</sup> *Nearpod* – é um aplicativo que surge no momento em que as salas de aula se tornam mais tecnológicas e o aprendizado mais vinculados as novas ferramentas. Surge nesse contexto este app, que promete ajudar professores a criar aulas interativas na internet e apresentá-las por meio do iPad ou iPhone. Com *Nearpod* os professores podem criar quizzes, atividades de perguntas e respostas, enquetes e apresentações de conteúdos e os alunos têm condições de interagir em tempo real. O também rendimento pode ser monitorado de forma instantânea. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/Nearpod.html> Acessado em 21/09/17. *Nearpod* é um aplicativo interativo para para professores e palestrantes que desejam usar os novos recursos disponíveis na rede mundial de computadores para elaborar aulas e apresentações com atividades que funcionam de maneira síncrona. É criada uma espécie de sala virtual, onde com uma conta gratuita, até 30 pessoas podem se conectar a sala. O professor monta a apresentação e compartilha por meio da internet com os alunos e no meio da apresentação pode colocar atividades que gerarão dados que podem ser usados para o professor avaliar o ensino-aprendizagem dos seus alunos. Disponível em: <https://storify.com/luizricardo/o-que-e-e-como-usar-o-Nearpod>. Acessado em 22/09/17.



Funciona em dispositivos Android, iOS, Windows Phone, app Windows 8, app Google Chrome e qualquer navegador Web com o flash atualizado. Pelo Google, que solicita e-mail e senha e importa as informações cadastrais automaticamente.

É preciso estar conectado à internet para utilizar a ferramenta, tanto para criar as apresentações quanto para disponibilizar aos alunos.



Figura 2 : Início da sessão em dispositivo Android. (2017). Fonte arquivo pessoal da autora.

O professor tem opção de criar lições digitais de alta qualidade, enriquecendo a aprendizagem do educando. A apresentação multimídia ocorre de forma mais dinâmica que o habitual, permitindo que a criança interaja.

Esta interação ocorre a partir das seguintes etapas:

- 1º: O educador cria a apresentação multimídia, mistura imagem, texto, áudio, vídeo e atividades;

A cada apresentação criada, o *Nearpod* gera um código automático. Ao iniciar uma aula, o professor disponibiliza este código aos alunos.

Somente o professor precisa realizar o cadastro no *Nearpod* para preparar suas apresentações. O aluno precisa somente do código para acessar a aula, o professor deve compartilhar este código.



Figura 3: Código gerado automaticamente. Fonte: <http://aulaincrível.com/nearpod/> Acessado: 27/09/17.



Figura 4: Atividade criada no *Nearpod*. Fonte <https://pt.slideshare.net/AliceCRIS/historia-das-vogais> Acessado 16/06/2017.

- 2º: Partilha o conteúdo em tempo real e controla as atividades de cada criança;



Figura 5: Atividade criada no Nearpod. Fonte <https://pt.slideshare.net/Alicecriis/historia-das-voais> Acessado 16/06/2017.

- 3º: A criança interage com o conteúdo, resolve as atividades e envia a resposta, o mais interessante de tudo é que a sequência da apresentação nos dispositivos dos alunos muda automaticamente só na medida em que o professor avança no seu dispositivo;





Figura 6: Crianças realizando as atividades no *Nearpod* (2017). Fonte arquivo pessoal da autora.

- 4º: O educador avalia simultaneamente as respostas de todos ao mesmo tempo e imediatamente dá o retorno aos alunos do trabalho realizado.

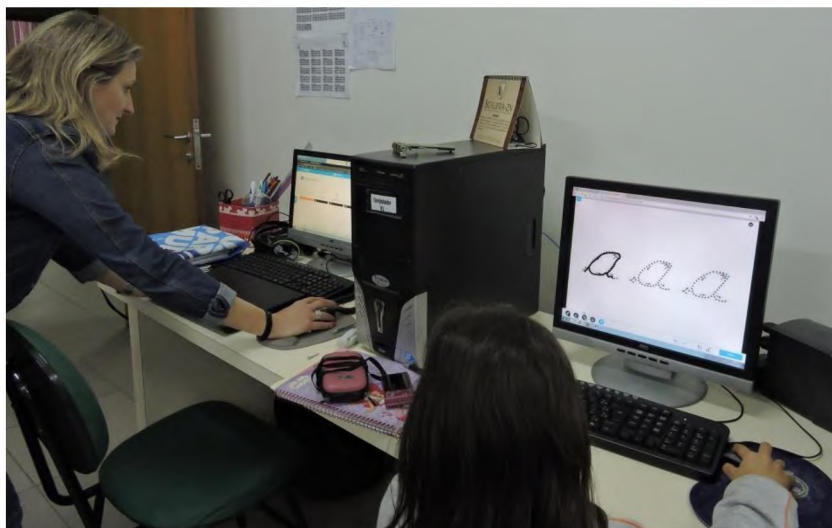


Figura 7: A educadora avaliando as atividades no *Nearpod* (2017). Fonte arquivo pessoal da autora.

### **Avaliação:**

A experiência da utilização da plataforma *Nearpod* nas aulas do Pré B, da Educação Infantil foi extremamente positiva e produtiva, visto que, as crianças costumam sentir dificuldade em realizar atividades e jogar nos computadores porque precisam ler as instruções e elas ainda não estão alfabetizadas. A professora sentia-se numa situação angustiante, pois se deparava com a dificuldade de atender simultaneamente a todas as crianças que solicitavam sua ajuda, a turma é composta de 20 educandos e tornava-se difícil atendê-las rapidamente. Com a utilização dessa plataforma o educador tem a possibilidade de apresentar os conteúdos

aproveitando recursos como vídeos, imagens, áudios, textos, em que ela pode ler para todos ao mesmo instante e disponibilizar atividades logo após as explicações, descrevendo passo a passo das atividades, onde todos as crianças vão realizando ao mesmo instante, o educador controla o passar dos slides, assim a turma termina o trabalho junto e de imediato é dado o feedback, promovendo o aprendizado num ambiente participativo e cooperativo.

Conclui-se que esse recurso digital é de grande valia para o ensino nas turmas da Educação Infantil, uma vez que a criança encontrou um modo de realizar as atividades e os jogos sem precisar pedir para alguém ler os enunciados e as regras individualmente.

### **Referências bibliográficas:**

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BONA, Viviane de. **Tecnologia e Infância: Ser criança na contemporaneidade.** Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010. Disponível em: [http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008\\_Viviane%20de%20](http://www.gente.eti.br/edumatec/attachments/008_Viviane%20de%20) Acesso em : 06 de jan 2016.

GABRIEL, Martha. **educ@r a (r)evolução digital na educação.** São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 34ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKY, I. S. Tradução Maria da P. Villalobos **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** Tradução do artigo Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: [http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf) Acesso em 06 de janeiro de 2016.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 3ª edição, 2002.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens - educando na era digital.** Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2009.

## NOSEDIVE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PÓS MODERNA: QUANDO A FICÇÃO APONTA QUESTÕES DO REAL

*NOSEDIVE AND THE CONSTRUCTION OF POST-MODERN IDENTITY: WHEN FICTION  
POINTS REAL ISSUES*

Gabriel Alves Bresque  
Bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal de Pelotas  
gabrielbresque@gmail.com

Juliana dos Santos da Rosa  
Bacharela em Jornalismo pela Universidade Federal de Pelotas  
julianasantosdarosa@gmail.com

### RESUMO

Estudos socioculturais acerca da transmutação humana frente a tecnologia ocupam cada vez mais espaço nas pesquisas acadêmicas. O assunto é complexo e ajuda na compreensão da sociedade que deixaremos para as próximas gerações. Neste cenário, a série *Black Mirror* chamou atenção por sua visão crítica ao retratar a subordinação humana aos aparelhos e como eles forjam adaptação a um molde que deveria ser seguido como de padrão de vida em uma nova sociedade baseada em likes. Dentro da antologia criada pela Netflix, as colocações online dos indivíduos definiriam sua posição dentro do grande funcionamento social. Deve-se considerar que o sucesso dessas ferramentas não seria possível sem a existência humana para controlá-las. Assim, tomando como base o contato da sociedade com o online e como essa junção modifica a identidade individual e coletiva, o estudo pretende, através de aspectos técnicos e sociais, compreender o processo de transmutação identitária do indivíduo pós-moderno. Com base nas teorias da pós-modernidade e da sociedade cibernética dos autores Stuart Hall e Pierre Levy respectivamente, a pesquisa aponta as mudanças consideráveis de comportamento no novo momento da relação humana com as tecnologias. Assim, através da trama apresentada no primeiro episódio da terceira temporada, *Nosedive*, a pesquisa buscará apresentar essas possibilidades culturais e entender como o que é apresentado na ficção pode ser comparado dentro do mundo real.

**Palavras-chave:** Identidade. Tecnologia. Virtual. *Black Mirror*. Cultura.

### ABSTRACT

Socio-cultural studies of human transmutation versus technology are taking up more and more space in academic research. The subject is complex and helps in the understanding of the society left for the next generations. In this scenario, the series *Black Mirror* caught attention for its critical vision by portraying human subordination to appliances and how they forged adaptation to a mold that was to be followed as the standard of living in a new society based on *likes*. Within the anthology created by Netflix, individuals' online settings would define their position within the larger social functioning. Thus, based on the contact of society with online and how this junction modifies individual and collective identity, the study intends, through technical and social aspects, to understand the process of identity transmutation of the postmodern individual. Based on the theories of postmodernity and the cybernetic society of the authors Stuart Hall and Pierre Levy respectively, the research points out the considerable changes of behavior in the new moment of the human relation with the technologies. Through the plot presented in the first episode of the third season, *Nosedive*, the research will seek to present these cultural possibilities and understand how what is presented in fiction can be compared within the real world.

**Keywords:** Identity. Technology. *Black Mirror*. Culture.

### Introdução

A identificação de um ser dentro de sociedade é um processo constante, estruturado por suas experiências e posições reconhecidas dentro do todo. No século passado, essa teoria foi definida como uma representação da relação do ciclo familiar com as experiências, o local em que elas foram vividas e como esses fatores se relacionam. Stuart Hall (2005) define esta forma de criação da identidade cultural como algo nunca pronto, um substrato que se forma ao longo do tempo, conforme as situações apresentadas ao indivíduo.

Antes, a família e o local de crescimento eram fundamentais na criação dessa identidade, pois eram os principais influenciadores da formação da estrutura. O sociólogo que trouxemos até aqui aponta que a pós-modernidade entrou de maneira completa e difusa na “fase do espelho,” período em que a identidade cultural da criança é desenvolvida. Além da própria família, esse indivíduo recebe, ao longo de sua vivência, novos estímulos e relações culturais que redefinem, de forma constante, sua identificação, seja através da televisão, internet ou outras mudanças tecnológicas como telefones e computadores.

O que Hall e outros teóricos baseados por sua vertente apontam é que as pessoas vivem em constante mutação e relocação de sua posição e identificação, se moldando a partir das novas experiências. É natural que as modificações tecnológicas da sociedade pós-moderna tragam renovações poderosas na forma como o homem se identifica com o mundo e com o resto de sua sociedade.

A globalização também impactou o homem moderno ao mudar seu espaço. Atualmente, o outro lado do mundo está próximo pela internet e todo o espaço cultural é compartilhado por pessoas de diferentes origens e objetivos. Tal cenário muda completamente a forma como o homem se relaciona com o mundo, principalmente em momentos de questionamento social e distanciamento de suas raízes. Essa modificação do espaço causa efeitos poderosos na estrutura de como o indivíduo enxerga-se no local que acredita pertencer.

Este câmbio de realidade é apontado por Hall (2005) como o causador de uma sensação de deslocamento dentro do sistema e de seu posicionamento cultural. Para ele, os efeitos da globalização são importantes agentes influenciadores nesse processo:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha... No interior do



discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como 'homogeneização cultural. (HALL, 2005, pg. 75).

É sobre esse deslocamento da identidade que a análise deste artigo se volta ao questionar as novas formas de relação entre homem e mundo e avaliar de que maneira a apresentação de uma nova realidade a este universo fere ou aproxima os problemas e questionamentos do indivíduo moderno.

A ascensão das tecnologias e principalmente da internet proporcionou uma relação de evolução da civilização. Para o teórico Pierre Levy (1999), a sociedade está condicionada à cultura que advém de suas técnicas, que, por sua vez, são fundamentais para moldar a identidade individual e coletiva de uma população. Desta forma, não existe uma técnica boa ou má, pois essa relação depende diretamente do cenário de possibilidades e finalidades que a pessoa é submetida. Para o autor, quando a instabilidade se torna irreversível o virtual passa a decidir os novos costumes da sociedade.

A inclusão da tecnologia no dia a dia das pessoas vem modificando suas identidades e a própria vida em sociedade. Assim, para tratar alguns conceitos e aplicar no objeto de análise, este artigo parte de conceitos de identidade e pós - modernidade de Hall mas também passa por definições da identidade de Douglas Kellner e da ascensão da mudança constante da sociedade por conta da tecnologia, através de Pierre Levy.

### **O espelho negro**

Produzida inicialmente em 2011 pela emissora britânica Channel 4, a série Black Mirror chamou a atenção por sua visão crítica da tecnologia, ao retratar a subordinação humana aos aparelhos e como eles mudam a vida e a relação que a geração atual tem com as formas de contato e comunicação pela internet. Em sua versão inicial foram produzidas duas temporadas de seis partes cada. Seus episódios contam histórias individuais, sempre com personagens e contextos diferentes, possibilitando discussões maiores quando analisadas individualmente.

Sua renovação pela empresa de streaming online Netflix, trouxe mais 12 episódios, e entre eles, o potente "Nosedive", que abriu a terceira temporada. A história acompanha a

jovem Lacie que tenta se adaptar dentro de uma sociedade em que as pessoas são avaliadas por suas interações, através de um aplicativo virtual, ganhando de 1 a 5 estrelas. Estas notas definem a posição dos indivíduos dentro do grande funcionamento social. Pessoas com uma avaliação abaixo de 4 sofrem graves restrições, pois o convívio com elas pode reduzir a avaliação dos outros. Isso significa que elas não podem entrar em certos lugares, como clubes e parques.

Lacie vive sua vida em torno dessa avaliação e, quando decide comprar um apartamento novo, descobre que precisa fazer seu valor passar de 4.2 para 4.5, pois apenas com uma nota maior que essa é possível completar a aquisição. Isso a obriga a modificar ainda mais sua forma de agir e cria uma forte alteração em sua identidade naquele momento. Seu irmão, que tem uma avaliação bem mais baixa, surge como uma voz de controle, dizendo a irmã que ela está desperdiçando sua vida pelo virtual.

Esse episódio teve grande repercussão mundial por evidenciar uma série de pequenas situações em que a avaliação digital modifica a vida real - o que já é possível verificar em 2017, seja na forma de curtidas nas redes sociais ou através das avaliações aos estabelecimentos. Ver uma versão extrema do que já é vivido atualmente escancarou como essa realidade virtual mudou de fato a forma como a identidade cultural se manifesta no mundo pós-moderno.

Na tradução literal para a língua portuguesa, o título do seriado poderia ser interpretado como “espelho negro” – algo que remete às telas dos computadores, smartphones, tablets e televisores. A antologia em questão exalta a tecnologia, evidenciando-a como peça central de cada episódio. Porém, o que deve-se ter atenção ao observar é que o sucesso dessas ferramentas não seria possível sem o controle humano. Assim, tomando como base o contato da sociedade com o virtual e como essa junção modifica a identidade individual e coletiva, o estudo pretende, através de aspectos técnicos e sociais, compreender o processo de transmutação identitária.

### **Empatia disfarçada**

Stuart Hall (2005) aponta que a identidade cultural sofreu uma mudança considerável nesse novo momento da relação da sociedade com o tempo e as tecnologias. Ele afirma que o homem pós-moderno é mais isolado e as estruturas básicas de sua identidade, como família, classe e sexualidade, foram modificadas por novas estruturas apresentadas pela tecnologia. Ele apresenta esse homem como:

(...) indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal. Exemplos disso incluem a famosa descrição do poeta Baudelaire em 'Pintor da vida moderna', que ergue sua casa 'no coração único da multidão, em meio ao ir e vir dos movimentos, em meio ao fugidío e ao infinito' e que 'se torna um único corpo com a multidão', entra na multidão 'como se fosse um imenso reservatório de energia elétrica'; o *flaneur* (ou o vagabundo), que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole, que Walter Benjamin celebrou no seu ensaio sobre Paris de Baudelaire, e cuja contrapartida na modernidade tardia é, provavelmente, o turista (cf. Urry, 1990); 'K', vítima anônima, confrontado por uma burocracia sem rosto, na novela de Kafka, O Processo; e aquela experiência singular da modernidade" (HALL, 2005, pg.32).

Se a definição do flaneur é uma representação do mundo moderno criado pelo surgimento e a migração das sociedades para as cidades, a série Black Mirror apresenta Lacie como o exemplo perdido de uma pós-modernidade focada no virtual. Essa situação se manifesta no episódio com uma potência gritante e sua forma de apresentar nossa separação dentro de uma sociedade de constante comunicação passa pelas dificuldades e pela revolta com o sistema de Lacie, principalmente em seus momentos de dificuldade.

Quando Hall (2005) coloca que "a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, existentes na consciência no momento do nascimento", (p.38) subtende-se que a identidade permanece sempre incompleta por ser algo em constante formação. Se analisarmos estes parâmetros e a colocarmos como um processo em andamento, podemos dizer que o ambiente virtual gera, além de uma brusca e instantânea mudança, uma ansiedade em completar-se, em alimentar-se de conteúdos que somem à sua condição já pré-estabelecida para que, desta forma, um "novo eu" surja a cada novo contato neste cenário cibernético.

Tal pensamento indiretamente ativa algo como que uma blindagem do self, um pensar só em si. A população do universo da série, quase que em sua totalidade, posta e interage no virtual ao dar e receber notas a qualquer atividade banal do dia a dia. Por vezes as personagens nem precisam postar nada, pois a cada interação que o indivíduo tem pessoalmente com outro avaliam-se online. Desta forma, todos necessitam tratar-se de forma uniformemente positiva, gerando uma empatia disfarçada ao almejar o estímulo, em forma de avaliação em busca de uma percepção de satisfatório.

Para compreender a forma com que a intimidade do indivíduo moderno ocorre, Kellner (2001), traz algumas vertentes da identidade pessoal dividindo-as em termos de a) eu substancial, algo que é construído com sua própria essência, idêntica a si e b) não-substancial, que trata do "eu existencial", frágil e com necessidade de elos e ações para manter-se, fazendo

da criação dessa identidade um processo de formação particular a cada um. Com isso, podemos compreender a necessidade de aparentar ser ou ter algo para sentir-se parte do todo.

As personagens ficam presas a um jogo onde os laços reais são praticamente inexistentes, onde parece não haver possibilidade de mudança. O autor vê uma problemática ao considerar o indivíduo em um limbo onde sua identidade está circulando entre o ser e o aparentar de forma que ele já não se reconheça mais.

Na busca para alcançar o 4.5 necessário, Lacie aceita ser madrinha de casamento de uma amiga de infância, cuja personalidade é muito diferente da protagonista, mas tem uma nota de 4.8 - quase uma aprovação total em seu convívio social. Sabendo que a amiga, Naomi, só convidaria pessoas com notas muito altas, percebeu a oportunidade perfeita para crescimento - avaliações de "avançados no score" valem mais que as obtidas através de pessoas com notas mais baixas, nesse universo.

Então, a protagonista sofre uma modificação das características de sua personalidade para servir suas necessidades de respeito e aceitação na comunidade em que está inserida, criando uma realidade que modifica sua personalidade dentro das amarras do virtual.

Os sentidos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado tinham um lugar fincado dentro do indivíduo social não existem mais - pelo menos não em um sentido imutável. Existe algo transformador das sociedades modernas mudando nossas identidades, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos "integrados" (HALL, 2006). Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento sujeito.

### **Consumo que gera laços em comum**

Nas sociedades de consumo e de predomínio da mídia, surgidas depois da segunda guerra mundial, a identidade tem sido cada vez mais vinculada ao modo de ser, à produção de uma imagem, à aparência pessoal. É como se cada um tivesse de ter um jeito, um estilo e uma imagem particulares para ter identidade, embora, paradoxalmente, muitos dos modelos de estilo e aparência provenham da cultura de consumo; portanto, na sociedade de consumo atual, a criação da individualidade passa por grande mediação.

Neste cenário, a modernidade provoca uma necessidade constante de aprovação a partir do consumo. Somos o que consumimos e nossa identificação com esse tipo de sociedade passa pela constante construção de uma imagem. Kellner (2001), aponta como essa constante transitoriedade da identidade passa pelo outro: uma pessoa só existe, socialmente, quando identificada e percebida pelo outro.

A geração que cresceu com a internet e os constantes avanços tecnológicos - *millenials* - interpreta de forma diferente essas relações de convívio e reflexão no outro. Os que nasceram entre os anos 1950 e 1970 foram criados em uma realidade em que um carro, uma casa própria, o trabalho e todas essas questões materiais eram fundamentais na criação da identidade segundo essa visão de Kellner. A posição social desses homens e mulheres passava pelo status financeiro.

Para os *millenials*, os objetivos são diferentes. O verdadeiro status está nas relações virtuais, como seguidores nas redes sociais e a capacidade de gerar fluxo em um site ou perfil virtual. A aproximação entre o que o episódio Nosedive apresenta e a avaliação de status dessa geração é um apontamento muito claro de possíveis sensações de confusão e distorção dessa realidade.

Por isso, pode se enxergar que, assim como no episódio, já se vive uma realidade em que a o dinheiro social foi substituído por uma moeda de troca virtual, balanceada no resultado de interações mediadas ou não, por redes sociais e influenciadores virtuais.

Tanto Hall (2006) como Kellner (2001) apontam para a diferença de interesses entre essas duas gerações como um resultado natural da pós-modernidade, em que a necessidade de ser avaliado por outros, no processo de espelho, se torna constante e presente em todos os momentos.

### **A experiência e a consciência**

A cena em que Lacie senta-se ao ar livre para consumir os produtos que acabara de comprar é icônica. O “consumir”, na cena em questão, toma um sentido diferente do que se está acostumado ao se falar em alimentos. A protagonista não come o biscoito ou bebe o café: sua primeira ação é criar uma cena perfeita para postar a foto do que acabara de consumir. Seu prazer não vem do sabor do produto, mas sim das avaliações positivas que entram no mesmo

instante em seu aparelho. O distanciamento entre o prazer e o real é um sinal de uma tomada completa do virtual nessa realidade e aponta de forma fundamental como a identidade, ou a necessidade de constante reforço dela, pode provocar uma sensação de deslocamento entre o homem e a máquina.

O Kellner (2001) aponta como na pós-modernidade a consciência de si passa a ser reconhecida; tornou-se possível refletir continuamente sobre os papéis e as possibilidades sociais disponíveis e distanciar-se da tradição. Pode-se escolher e criar uma identidade à medida que as possibilidades de vida mudam e se expandem ou se contraem. Com a modernidade, porém, também se viu um aumento da necessidade do outro na criação dessa identidade, pois a fuga da tradição abriu todas as possibilidades. Nas sociedades antigas, a identidade de cada um em relação a seu ambiente social já estava definido, logo após o nascimento. Hoje, todas as relações sociais estão abertas à interpretação, ao subjetivo.

Kellner (2001) deixa claro que a crise de identidade pessoal ocorre quando criam-se expectativas demais com as relações sociais. A pessoa pode ficar presa a papéis tão diferentes e, às vezes conflitantes, que já não sabe mais quem é. Lacie passa por isso tentando chegar ao casamento, ao se prender a essa realidade quase que inventada em busca da sua liberdade de comprar o apartamento que quer a nota alta.

Quando o virtual toma conta da vida dela e a personagem não consegue mais se livrar da constante preocupação com avaliações, acontece uma mudança real do ambiente à sua volta. Lacie acaba não conseguindo lidar com nenhuma relação real nesse momento: o seu irmão, alguém com os pés altamente fincados no mundo real e com uma nota assumida e orgulhosamente baixa, se torna um incômodo para Lacie.

Ela não consegue aceitar que alguém possa simplesmente viver a vida sem a constante preocupação com as avaliações. A perda da conexão de Lacie com sua própria realidade e identidade reflete muito bem o conceito de ansiedade na pós-modernidade.

Uma conversa com o irmão faz Lacie se atrasar para pegar o voo para o casamento e a partir daí a vida dela vira do avesso. No universo em que notas são tudo, a protagonista passa a perceber que rastros de empatia e desejo legítimo de ajudar o próximo são quase inexistentes. Sua nota começa a cair com os imprevistos no caminho e ela não consegue alugar o carro que queria, nem carregar a versão simples que adquiriu com a nota abaixo de 4 - ela havia perdido um ponto e meio dentro do aeroporto.



Nesse momento, fica claro que nenhuma de suas relações são reais e que ninguém é genuíno. É neste cenário que a protagonista encontra uma caminhoneira que lhe ajuda dando carona.

### **A experiência moldando o real**

Hall (2006) explica que a identidade surge fundamentalmente das experiências vividas pelo caminho e como elas se relacionam com a história de vida da pessoa. Susan, a caminhoneira que Lacie encontra no caminho ao evento, possui nota um pouco acima de 1, considerada baixa para o universo do seriado. Durante a conversa entre as personagens, surge o motivo da avaliação inferior: a personagem perdeu o marido por uma doença que não foi tratada corretamente graças a sua nota de 3.6 naquele momento. Toda a devoção ao complexo de notas construída pela mulher que auxiliou a protagonista, some, e ela acaba por criar uma revolta natural ao sistema.

O momento leva o universo a um ponto real, muito localizado dentro de emoções puramente humanas e que não podem ser identificadas por nenhum aparelho digital. No instante em que o sistema de notas e todo seu peso é colocado em cheque para Lacie, a personagem da caminhoneira coloca os pés da história no mundo real.

O conceito de *Modernité* apresentado por Kellner (2001) funciona para explicar como a novidade, o que surge e transforma a realidade, pode provocar mudanças muito claras na identidade e até na forma como os indivíduos lidam com o outro. O distanciamento do homem com o real por conta do virtual é algo notável dentro da pós-modernidade e Lacie é uma representação perfeita desse desencontro. Por outro lado, Susan sofreu uma aproximação muito brusca do real, que a retirou completamente do ciclo do virtual.

A protagonista acaba passando pelo mesmo quando Naomi, sua amiga que a convidou para o casamento, impediu que ela entrasse na festa ao descobrir sua nota baixa. Depois de sofrer tanto para chegar ao local, e de fato receber apoio e suporte realmente humanos, ela não mais consegue se conectar com o jogo de aparências que todos seguiam na sociedade fictícia e acaba tornando-se uma versão extremamente humana da personagem apresentada inicialmente.

O episódio termina com Lacie completamente revoltada e desconstruída em relação ao jogo de aparências tão predominante nesse universo. O sistema havia falhado com ela, fazendo

com que restasse apenas a experiência real de rejeição e traição que sentiu por Naomi e o carinho da empatia caminhoneira. Como Hall (2006) aponta em sua obra, as experiências humanas ainda têm papel fundamental na realização de uma identidade pessoal, mesmo com a adição da ansiedade, já comum da pós-modernidade.

Dentro do espelho negro, da tela de Hall (2006), Lacie enxergava o mundo e convivia com pessoas que não pareciam existir fora dela. No momento que percebe esse "outro mundo", é como se assumisse uma nova personalidade. No casamento a personagem é presa e impossibilitada de ter qualquer contato com o virtual. Lá também existe um homem confinado que, ao que parece, também está em processo de libertação da sua experiência com o virtual.

Livres, ambos sofrem algo muito similar à “morte simbólica”, aspecto também trazido por Hall (2006) ao comentar acerca do sujeito não se identifica mais com a sociedade em que está inserido e não é mais reconhecido como parte desse ambiente de inserção. Ambos podem agora ser desrespeitosos um com o outro, sem medo de avaliações ruins ou entraves sociais.

### **Considerações finais**

A ansiedade constituindo a experiência do homem moderno é parte fundamental do que foi visto neste estudo, apontando como a protagonista se aproxima de inquietações reais, vividas por pessoas reais. Kellner (2001) diz que nunca estamos certos das escolhas tomadas em relação a definição de identidade e, por isso mesmo, é uma questão em constante modificação e flutuação, como aponta Hall (2006).

Quanto mais a vida social for mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, mais desvinculadas no tempo e no espaço se tornam as identidades e mais forte se torna a sensação de “flutuar livremente”, aspecto de Hall (2006), que aponta diretamente para as dificuldades de localização e integração do homem pós-moderno em um ambiente de desconcentração social e constantes evoluções digitais.

A nova realidade virtual tem apenas expandido essas mesmas dificuldades e ansiedades, criando moedas sociais instauradas nas relações virtuais como *likes* e seguidores. As incertezas são cada vez maiores e seguem o ritmo de uma gama de informações que mudam na mesma velocidade com que as tecnologias deslocam-se de patamar em um universo de relações cada



vez menos voltadas para o outro e mais atenta ao consumismo pós-moderno em espelhos negros conectados 24 horas por dia.

## **Referências**

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006

KELLNER, Douglas. **Cultura da Mídia**. 1 Ed. Da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 7 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?**. 1ed. Rio: Editora 34, 1996.

## APLICATIVOS EDUCACIONAIS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: REFLEXÕES DOCENTES

### APLICACIONES EDUCACIONALES EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA: REFLEXIONES DOCENTES

Daiane Leal da Conceição  
Mestranda em Educação / Universidade Federal de Pelotas  
daianilealc@hotmail.com

#### RESUMO

Esse trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de formação de professores, com o objetivo de investigar as concepções dos docentes frente ao uso dos Aplicativos Educacionais no ensino da Matemática. A disseminação do uso das Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF), como *tablets* e *smartphones*, em países desenvolvidos ocasionou um crescimento no mercado empresarial de criação de aplicativos educacionais, entretanto, embora dados de pesquisas apontem o crescimento do uso desses *softwares* pelos estudantes, ainda se observa uma resistência dos professores em utilizar essas tecnologias como um recurso pedagógico na sala de aula e a proibição do uso dos smartphones no espaço escolar. Hoje vários aplicativos voltados a Matemática estão disponíveis para download gratuitamente, onde mostram passo a passo como resolver determinados problemas e desafios, permitindo uma aprendizagem individualizada, em que os estudantes têm a flexibilidade de realizar tarefas no seu próprio ritmo. Assim, a proposta desse trabalho é apresentar o minicurso “O Uso de Smartphones no Ensino da Matemática”, ofertado aos professores cadastrados no Programa Rede Colabora da UFPEL, via plataforma Moodle. O minicurso teve objetivo de abrir um espaço para discutir as potencialidades desses aplicativos educacionais no ensino a partir da criação de atividades pedagógicas com esses recursos.

**Palavras-chave:** Aplicativos. Educacionais. Formação. Professores. Matemática.

#### RESUMEN

Este trabajo es una sección transversal de una investigación de maestría en curso, por el Programa de Postgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Pelotas (UFPEL), en la línea de la formación de profesores, con el objetivo de investigar las concepciones de los estudios los profesores el uso de enseñanza educativa en enseñanza de la matemática. La difusión del uso de tecnologías móviles inalámbricas (TMSF), como *tablets* y *smartphones*, en países desarrollados ha llevado a un crecimiento en el mercado de negocios para la creación de aplicaciones educativas, sin embargo, aunque los datos de la encuesta apuntan al crecimiento del uso de estas tecnologías por parte de los estudiantes. Los profesores son resistentes al uso de esas tecnologías como recurso pedagógico en el aula y la prohibición del uso de smartphones en el espacio escolar. Hoy en día, varias aplicaciones orientadas a la matemática están disponibles para descarga gratuita, que muestran paso a paso cómo resolver ciertos problemas y desafíos, permitiendo el aprendizaje individualizado en el que los alumnos tienen la flexibilidad para realizar tareas a su propio ritmo. Así, el objetivo de este trabajo es presentar el mini-curso "El uso de Smartphones en la Matemática de Enseñanza", ofrecido a los profesores matriculados en la Red de Colaboración del Programa de la UFPEL, a través de la plataforma Moodle. El mini-curso tuvo como objetivo abrir un espacio para discutir el potencial de esas aplicaciones educativas en la enseñanza de la creación de actividades pedagógicas con esos recursos.

**Palabras clave:** Aplicaciones. Educación. Formación. Profesores. Matemática.

## **Introdução**

As Tecnologias Digitais Móveis incluem qualquer tecnologia portátil e conectada, que estão em constante evolução. A diversidade de aparelhos que se encontra no mercado é imensa, e inclui, em linhas gerais, telefones celulares, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*), aparelhos portáteis de áudio e controles manuais de videogames. A UNESCO (2013), ainda adota uma definição mais ampla para esses aparelhos, reconhecendo-os simplesmente como digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, possuem um grande número de tarefas, particularmente direcionadas a comunicação.

No contexto brasileiro, segundo dados do IBGE (2015), o uso dos aparelhos celulares, cresceu muito nos últimos anos. Mais de 75% da população brasileira possui esse aparelho, incluindo crianças na faixa etária escolar. Observa-se no Brasil que muitos professores ainda apresentam resistência e outros tipos de dificuldades para utilizar computadores, *notebooks*, *tablets*, e *smartphones*. Ainda é muito comum a ideia de que esses dispositivos tecnológicos atrapalham o aprendizado por desviarem o foco do aluno do suposto conteúdo (UNESCO, 2014). Ainda hoje, temos pais e educadores compartilhando a preocupação de que os dispositivos móveis causam distração nos alunos, levando a outros comportamentos prejudiciais como trapacear em avaliações, e o acesso ao conteúdo sexual explícito.

Porém, qualquer Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), incluindo as tecnologias digitais móveis podem ser utilizada para acessar materiais impróprios. Cabendo a família e a escola fornecerem orientação sobre o uso adequado e produtivo desses aparelhos, de modo a conscientizar os estudantes sobre o uso seguro. Assim, “Não cabe mais discutir se os celulares serão ou não utilizados na sala de aula. Eles já estão lá! Queiramos ou não. Trata-se agora de termos pesquisas, que apontem as potencialidades da utilização dos celulares inteligentes no cenário educacional” (BORBA; LACERDA, 2015, p. 15).

A *Mobile Learning*, campo das TIC, é possibilitada a partir da interação das pessoas com as Tecnologias Digitais Móveis, que são dispositivos computacionais portáteis que utilizam redes sem fio. Ela vem sendo traduzida no Brasil como “Aprendizagem Móvel” ou como “Aprendizagem com Mobilidade” por Meirelles, Tarouco (2005) e Schlemmer (2007). Baseados na visão de Naismith (2004), Meirelles, Tarouco e Silva (2006) podemos defini-la como qualquer tipo de aprendizagem que acontece quando o aprendiz não está em um local fixo, com localização predeterminada, ou a aprendizagem que ocorre quando o aprendiz explora

vantagens de aprendizagem oferecidas por tecnologias digitais móveis. Portanto, incorporar esse tipo de tecnologia no ensino da Matemática, tem por objetivo principal minimizar as dificuldades encontradas na aprendizagem dessa disciplina escolar, de forma que os estudantes possam se utilizar de todas as potencialidades de interação e visualização que essas tecnologias podem vir a proporcionar.

A disseminação do uso das tecnologias digitais móveis em países desenvolvidos ocasionou um crescimento no mercado empresarial de criação de aplicativos educacionais, pois ao reconhecerem o potencial dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem passaram a desenvolver produtos a partir de uma visão comercial com uma intencionalidade lucrativa, porém carecendo de uma proposta pedagógica relevante.

Os aplicativos (Apps) educacionais são *softwares*, programas com funcionalidades específicas executados em sistemas operacionais criados para os dispositivos móveis (*tablets e smartphones*), possuem licenças para o uso, ficando disponíveis em repositórios de empresas como, por exemplo, Google, Apple, Mozilla e Microsoft, entre outras, podendo a grande maioria serem instalados pelos usuários de forma gratuita. Diante da variedades de aplicativos disponíveis no mercado, cabe ao professor, realizar uma seleção, embasando suas escolhas em função dos objetivos que se pretende atingir pedagogicamente e das concepções de conhecimento e aprendizagem que orienta o seu processo.

Delimitar critérios de qualidade para a escolha de aplicativos implica, em saber analisar de que forma essa tecnologia poderá ter um uso educacional, refletindo se a aprendizagem poderá ocorrer em um contexto de mobilidade e como vai possibilitar ao sujeito a construção de conhecimentos de formas individuais ou coletivas. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), destacam que os aplicativos devem instigar as habilidades cognitivas de seus alunos e, acima de tudo, proporcionar situações para que possam utilizar seus novos conhecimentos para a solução de problemas.

Um modelo de sucesso na América do Norte “vira as salas de aula de cabeça para baixo”, pedindo aos estudantes que assistam a aulas expositivas fora da escola, normalmente em seus aparelhos móveis que eles podem levar para todos os lugares de forma a otimizar o tempo em sala de aula dedicado à aplicação de conceitos ao invés de sua mera transmissão. Tarefas que antes eram realizadas na escola tornaram-se deveres de casa, e o trabalho em sala de aula enfatiza mais os aspectos sociais da aprendizagem (UNESCO, 2013).

O potencial das Tecnologias Digitais vindo sendo freado pelo modelo de educação geralmente praticado, baseado no acúmulo de conhecimentos, o qual vem se intensificando com exames de avaliação de âmbito nacional e internacional. Para que seu potencial possa ser aproveitado, os autores Maltempi e Mendes (2016) defendem que a sala de aula deveria ser um espaço de experiências e sentidos, um local de encontros onde o aluno possa vivenciar a matemática de forma mais conceitual, relacional e prática. Desta forma, é possível repensar o ensino de determinados conteúdos matemáticos, em que o foco das atividades propostas pelo professor deixe de ser somente a busca por uma resposta única e definitiva com resolução do cálculo a partir de um problema exposto, e passe a ser uma aula mais interativa com abertura para diálogos e discussões sobre as resoluções dos problemas.

A inserção das TIC nas escolas ao longo dos anos não foi um processo fácil, algumas dificuldades enfrentadas são enumeradas por Alves et al (2012), Porto (2009) e Zamperetti e Rossi (2015) em suas pesquisas, como a falta de preparo pedagógico dos docentes para integrar as TIC aos seus conteúdos; falta de recursos financeiros para a manutenção e compra das tecnologias; laboratórios fechados com equipamentos sem instalação; e falta de tempo para dedicação ao trabalho docente. Assim, em 2014 surgiu o projeto Rede Colabora da UFPel, com o objetivo principal de atender as necessidades de formação e demandas dos professores da rede pública de ensino de modo a amenizar essas dificuldades de inserção.

### **Metodologia**

A Rede Colabora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), surgiu em 2014 como um projeto de extensão financiado pelo ProExt, e foi sendo prorrogado nos anos seguintes, sendo reformulado a cada ano para atender as demandas que surgiram, oferecendo cursos gratuitos de formação continuada aos professores da educação básica da rede pública de ensino, para motivá-los e orientá-los na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula. No ano de 2015, consolidou-se a Rede Colabora como um Programa de Extensão, com uma infraestrutura organizada, em um laboratório de criação e edição de vídeos de aulas e tutoriais.

No início de 2017, a Rede possuía em seu cadastro professores oriundos de 43 municípios do Estado do Rio Grande do Sul, que ao realizarem inscrições para participarem de um determinado curso ou oficina respondem a um questionário *online* sobre seus dados pessoais, área e nível de ensino em que atuam e deixam sugestões de cursos e temáticas que gostariam que fossem disponibilizados futuramente. Nos últimos questionários respondidos

foram observadas sugestões de oficinas pedagógicas que utilizassem aparelhos celulares (*smartphones*) em sala de aula. E assim, a coordenação da Rede, viabilizou a ideia de se vincular uma pesquisa de mestrado em andamento sobre as tecnologias digitais móveis para oferecer um minicurso sobre o uso de celular em sala de aula, atendendo uma demanda de curso a pedido dos professores. Surgindo assim, a colaboração entre as áreas de pesquisa e extensão da mesma instituição.

### **Minicurso**

Utilizou-se o ambiente da Rede Colabora para oferecer o minicurso intitulado, “*O uso do smartphone no ensino da Matemática*”. O minicurso teve por objetivo principal auxiliar os professores na utilização das tecnologias digitais móveis (*smartphones*) através da exploração de aplicativos educacionais gratuitos, como um recurso pedagógico a ser utilizado em sua prática docente, um caminho alternativo para aqueles professores que desejam promover uma educação coerente com a contemporaneidade.

O minicurso foi dividido em quatro módulos, e foi desenvolvido em cinco (05) semanas, com carga horária total de 40hs, totalmente a distância via plataforma moodle da UFPel, com o seguinte conteúdo programático: Introdução ao uso de dispositivos móveis na educação; Conhecimento de experiências nacionais e internacionais que utilizaram as tecnologias digitais móveis na escola; Apresentação das funcionalidades de Aplicativos Educacionais matemáticos, e atividades práticas com esses aplicativos educacionais. De forma que utilizando o ambiente da Rede Colabora, foi possível estabelecer uma colaboração dos professores em atuação na educação básica, com uma pesquisa de pós - graduação em andamento.

No decorrer do minicurso foram apresentados cinco aplicativos educacionais: *Photomath*, *Mathematics*, *Calculadora Gráfica Geogebra*, *Mathway* e *Truques Matemáticos*. Para que os professores pudessem explorar suas potencialidades, e compartilhar suas opiniões com os colegas no fórum de discussões via plataforma moodle. Ao final do curso, a atividade final consistiu em realizar um plano de aula utilizando o aplicativo que mais lhe agradou, realizar uma prática em sala de aula com seus alunos e apresentar uma narrativa digital contando como foi essa prática de ensino com o uso de *smartphones*.



	<p><b>Photomath</b> - Aplicativo que funciona como uma câmera calculadora, possuindo uma base de dados com inúmeros conteúdos matemáticos. Basta que o usuário aponte a câmera do seu smartphone para a operação matemática, que o app apresenta instantaneamente o resultado e o desenvolvimento detalhado do cálculo.</p>
	<p><b>Mathematics ou Matemática</b> - É uma calculadora complexa, que permiti o usuário realizar além das operações básicas, operações sofisticadas. Possui um menu na interface lateral de conteúdos como funções (plota gráficos), álgebra, probabilidade, conversão de medidas, teoria dos números e ainda a opção de compartilhamento via Bluetooth.</p>
	<p><b>Calculadora Gráfica Geogebra</b>- um aplicativo ideal para explorar conteúdos de cálculo, álgebra e geometria. Permite plotar gráficos de funções, resolver equações, visualizar figuras geométricas, experimentar transformações através dos controles deslizantes, além da opção de salvar e compartilhar as construções realizadas no app.</p>
	<p><b>Mathway</b> - um app que resolve instantaneamente problemas matemáticos, da álgebra básica a cálculos complexos. Com a interface de uma calculadora, basta que o usuário digite o seu problema recebendo as soluções detalhadas passo-a-passo e um menu lateral com conteúdos de álgebra, trigonometria, cálculo, estatística, além da opção de plotar de gráficos.</p>
	<p><b>Truques Matemáticos</b> - é um aplicativo ideal para os usuários praticarem a matemática, através do cálculo mental. Possui a opção de treinamento com os conteúdos de adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, radiciação e porcentagem, divididos em níveis de dificuldades. Além da opção de jogos para testar o conhecimento adquirido individualmente ou entre dois jogadores.</p>
<p>Os <b>cinco aplicativos são gratuitos</b> e estão disponíveis para download para <b>Android</b> na <b>Google play</b> e para dispositivos <b>iOS</b> da Apple na <b>App Store</b>, com exceção do <b>Aplicativo Mathematics</b> disponível apenas na versão para <b>android</b>.</p>	

Tabela 1: Aplicativos Educacionais. Fonte: autoral

## Resultados e discussões

Dentre os princípios da Educação Superior está a colaboração entre as áreas de Pesquisa, Ensino e Extensão nas universidades públicas, porém na prática, tal ação ainda aparece incipiente.

De acordo com a Constituição Federal, a Educação Superior deveria obedecer ao princípio da “*indissociabilidade*, a qualidade de indissociável, ou seja, aquilo que não se pode dissociar, que não é separável em partes” (FERREIRA, 1986, p.938), ou seja, conforme afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), a Universidade:

[...] tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicando-os por meio do ensino. Objetiva-se estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, incentivando o trabalho de pesquisa e a investigação científica e promovendo a extensão (p. 259).

Portanto, a universidade não existe de maneira isolada, ela pertence ao ambiente educacional onde está inserida, em que além de promover o ensino, de forma integrada deverá realizar pesquisas, ou seja, produzir novos conhecimentos e promover a “*extensão*” em conjunto. Para Saviani (1987) a extensão, significa a articulação da universidade com a sociedade com o objetivo de que o conhecimento novo que ela produz pela pesquisa e difunde pelo ensino não fique restrito aos seus muros, cabendo a ela a socialização de seus conhecimentos.

A inserção da extensão como atividade obrigatória e característica das universidades, surgiu em 1996, como complemento ao ensino e a pesquisa, em decorrência da nova Constituição brasileira de 1988, foram feitos debates acerca da necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que se adequa-se à nova realidade do país. Assim, surgiu a Lei nº 9.394/1996, artigo 43, que estabeleceu também que a educação superior tem por finalidades: promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Porém, segundo estudos de Botomé (1996), uma das crises da universidade reside no fato de que sempre se confunde seu objetivo com as atividades pelas quais ela realiza suas funções, “é como se ensino, pesquisa e extensão fossem fins (em si mesmos?) e não meios para um objetivo mais significativo e definidor da instituição” (BOTOMÉ, 1996, p. 37). Pois somente, a partir da conexão desses três eixos, a universidade se concretiza de forma mais plena.

O minicurso oferecido pela Rede Colabora em parceria com uma pesquisa de mestrado na área de formação de professores, contribuiu para unir os eixos de pesquisa e extensão da instituição, de forma que os professores participantes não eram meros sujeitos da investigação educacional e sim colaboradores com a pesquisa, que durante o minicurso puderam além de aprender sobre as tecnologias digitais móveis, compartilhar histórias da sua prática docente e da sua realidade escolar entre seus pares (professores de matemática) de diferentes regiões do país.



Por ser um minicurso oferecido totalmente à distância e gratuito, o convite se expandiu por todo o território nacional, ocasionando no total de 662 inscrições, sendo 241 de professores de escolas municipais, 385 de escolas estaduais e 36 de institutos federais. Porém, do total de inscritos apenas 450 professores participaram da primeira edição do minicurso.



Figura 1: Inscrições nacionais. Fonte: autoral.

Nesse momento, a pesquisa encontrasse no período de análise de dados coletados no decorrer do minicurso. O número elevado de professores participantes se deveu ao fato de estarem buscando alternativas para trabalhar em sala de aula com os celulares inteligentes (smartphones), um recurso tecnológico que já faz parte do material do aluno, e que muitas vezes é o principal motivo de distração dos discentes ou desencadeador de confrontos e discussões entre professor e aluno decorrentes do uso inadequado dessa tecnologia no espaço escolar.

Ao observarmos a identificação dos alunos com essas tecnologias digitais móveis, podemos refletir que ao invés de combater o uso dos smartphones em sala de aula, temos a possibilidade de dar a esse instrumento uma utilização adequada nesse espaço, transformando-o numa ferramenta que possa vir a auxiliar tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. O posicionamento do professor nesse contexto é importantíssimo, para que o uso dos dispositivos

móveis, não seja justificado por uma moda temporária, mas sim, por um objetivo definido e com estratégias pedagógicas claras.

### **Considerações finais**

Como vimos além da produção de conhecimento novo, a universidade tem como função a disseminação desses conhecimentos para a comunidade. Dessa forma tanto o Programa de Extensão Rede Colabora quanto à pesquisa de mestrado em andamento, foram beneficiados com a colaboração dos professores. O primeiro por oferecer um novo curso, bastante solicitado pelos professores e o segundo por beneficiar-se de toda a infraestrutura já existente da Rede, podendo a pesquisadora dedicar-se à preparação de materiais e ao acompanhamento dos participantes (professores colaboradores).

O princípio da indissociabilidade entre a pesquisa e a extensão refletiu na qualidade do trabalho acadêmico, favorecendo a aproximação entre universidade e sociedade. Acreditando que esse espaço para experimentação, diálogos e reflexão sobre as práticas de ensino da Matemática com o uso de tecnologias digitais móveis entre os professores que estão em atuação na educação básica nas redes públicas de ensino do país, no contexto de diferentes realidades é a chave para o início de mudanças.

### **Referências**

ALVES, R.; MATTOS, D.; MARTINS, C.; SANTOS, L. **A utilização das TIC no ensino das escolas públicas: Refletindo sobre fatores que influenciam seu uso.** In: II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2. 2012. Lisboa, Portugal. p. 2600 -2610.

BORBA, M. C.; LACERDA; H. D. G. **Políticas públicas e tecnologias digitais: um celular por aluno.** In: III Fórum de Discussão: Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil. v.17, p.490-507, 2015.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

FERREIRA, Aurélio B de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

GEOGEBRA CALCULADORA GRÁFICA - Disponível em:  
<[https://play.google.com/store/apps/details?id=org.geogebra.android&hl=pt\\_BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=org.geogebra.android&hl=pt_BR)> Acesso em: Set. 2017.

GRAZIOLA, P. G. J. **Aprendizagem com mobilidade na perspectiva dialógica:** reflexões e possibilidades para práticas pedagógicas. In: *Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, V. 7 N° 3, dez, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio:** Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2013. Rio de Janeiro: 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v.2.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: a construção da escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MATHEMATICS - Disponível em:

<<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.daboapps.mathematics> > Acesso em: Set. 2017.

MATHWAY - Disponível em:

<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bagatrix.mathway.android>> Acesso em: Set. 2017.

McKINSEY & COMPANY Y; GSMA. *Transforming learning through mEducation*. Mumbai, India: McKinsey&Company, 2012. Disponível em:

<<http://mckinseysociety.com/transforming-learning-through-meducation/>> Acesso em: jan. 2017.

PHOTOMATH - Disponível em: < <https://itunes.apple.com/br/app/photomath-calculadora-de-c%C3%A2mera/id919087726?mt=8>> Acesso em: Set. 2017.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 24, Caxambu, MG, 2001. Anais... Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. p. 1-21.

PORTO, T. M. E. **Inserções de Tecnologias Meios de Comunicação em Escolas Públicas do Ensino Fundamental:** uma realidade em estudo. *Linhas*, v. 10, n.2, 2009, p.34- 59. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1875/1468> Acesso em: mar. 2017.

PORTO, T. M. E. **Inserções de Tecnologias Meios de Comunicação em Escolas Públicas do Ensino Fundamental:** uma realidade em estudo. *Linhas*, v. 10, n.2, 2009, p.34- 59. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1875/1468> Acesso em: jul. 2017.

SANTOS, J.O; SANTOS, R. M. de S. O uso do celular como ferramenta de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, 4, 2014. out.- dez. pp. 1-6.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985. *Tendências e correntes da educação no Brasil*. In: MENDES, Durmeval Tri gueiro (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p.19-47.

SCHLEMMER, E. **A aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais:** Viver e Conviver na Virtualidade. *Série-Estudos (UCDB)*, Campo Grande, v. 1, n. 19, p. 103 -126, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed.,. São Paulo, Cortez. 2003.

TRUQUES MATEMÁTICOS - Disponível em:

<<https://play.google.com/store/apps/details?id=example.matharithmetic>> Acesso em: Set. 2017.

UNESCO. ICT in Education. **Mobile Learning Week 2017**. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-week/> Acesso em 20 mar. 2017.

UNESCO. Policy Guidelines for Mobile Learning. **O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas**. Brasília: UNESCO, 2014. p.64

ZAMPERETTI, M. P; ROSSI, F.D. **Tecnologias e ensino de artes visuais** – apontamentos iniciais da pesquisa. Holos, Ano 31, Vol. 8, 2015. Disponível em: 54

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2031/1321>> Acesso em: jul. 2017.

## A TUTORIA PRESENCIAL EM UMA LICENCIATURA A DISTÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

### LA TUTORÍA PRESENCIAL EN UNA LICENCIATURA A DISTANCIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES

Juliana Lübke Castro  
Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
julianacastro.ufpel@gmail.com

Miguel Alfredo Orth  
Doutor em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
miorth2@yahoo.com.br

#### RESUMO

Percebendo a relevância da tutoria presencial nos cursos oferecidos na modalidade a distância, este estudo objetiva pesquisar as ações desempenhadas pelos tutores presenciais de um curso de Licenciatura em Letras a Distância, ofertado pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), bem como os conhecimentos necessários para se desempenhar tal função. A pesquisa, de cunho qualitativo, faz uma revisão de literatura e na pesquisa de campo se utiliza de questionários *online* para a obtenção dos dados. Os sujeitos desta pesquisa são os tutores presenciais, que atuam nos polos de apoio presencial. Como resultados parciais obtém-se que há uma multiplicidade de ações realizadas pelo tutor presencial e os conhecimentos necessários para a sua atuação são os mais diversos, visto que este profissional é o mediador dos encontros presenciais de todas as disciplinas do curso e o responsável pela aplicação das avaliações presenciais. Além disso, a literatura mostra que a tutoria presencial faz-se mister para que as atividades acadêmicas possam ser desenvolvidas em cursos na modalidade a distância. A sua importância também é apontada como necessária para a qualidade no processo de ensino e aprendizagem na EaD (Educação a Distância), assim como para a motivação dos discentes e para a permanência destes no curso.

**Palavras-chave:** Tutor presencial. Formação de professores. Educação a Distância. Ensino-aprendizagem.

#### RESUMEN

Considerando la relevancia de la tutoría presencial en los cursos ofrecidos en la modalidad a distancia, esta investigación tiene por objetivo buscar las acciones desempeñadas por los tutores presenciales de un curso de Licenciatura en Letras a distancia ofrecido por la UAB (Universidade Aberta do Brasil), así como los conocimientos necesarios para desempeñar la función. La investigación, de abordaje cualitativo, hace una revisión de literatura y en la investigación de campo utiliza cuestionarios online para obtener los datos. Los sujetos de la investigación son los tutores presenciales, que actúan en los polos de apoyo presencial. Los resultados parciales obtenidos apuntan que hay una multiplicidad de acciones realizadas por el tutor presencial y los conocimientos necesarios para su actuación son diversos, visto que este profesional es el mediador de los encuentros presenciales de todas las asignaturas del curso y el responsable por la aplicación de las evaluaciones presenciales. Además de eso, la literatura muestra que la tutoría presencial se hace necesaria para que las actividades académicas puedan ser desarrolladas en los cursos de la modalidad a distancia. Su importancia también es apuntada como necesaria para la cualidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la EaD (Educación a Distancia), así como para la motivación de los alumnos y para la permanencia de estos en el curso.

**Palabras clave:** Tutor presencial. Formación de profesores. Educación a Distancia. Enseñanza-aprendizaje.

#### Introdução

A Educação a Distância (EaD), nos últimos anos, tem auxiliado de forma significativa a formação de professores, oportunizando o acesso à graduação em licenciaturas. A oferta de cursos através da modalidade a distância teve sua expansão, principalmente, com a criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual oferta cursos de nível superior para a população que tem dificuldade de acesso à formação universitária.

A partir desse novo cenário da educação, tratando-se da EaD como uma modalidade de ensino, surgem novas funções como, por exemplo, a da tutoria. Esta engloba o trabalho do tutor presencial e o do tutor a distância, ambos necessários para a qualidade da EaD segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) do MEC.

Desse modo, os fatos anteriormente mencionados motivaram o estudo que está sendo realizado, o qual tem o intuito de investigar as ações que os tutores presenciais de uma licenciatura em Letras a distância desempenham no curso. Além disso, há o interesse em pesquisar sobre os conhecimentos que tais tutores necessitam obter para que possam desempenhar a tutoria presencial.

Este trabalho é composto desta primeira parte introdutória, seguido por uma breve explanação sobre a Educação a Distância. O capítulo seguinte trata da tutoria na EaD, enfocando na tutoria presencial. A sequência apresenta a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, seguindo para resultados, que apresentam os resultados parciais obtidos até o presente momento, e encerra com as considerações finais.

### **A educação a distância (EaD)**

Muito antes de conhecer a EaD que se tem acesso hoje, já existiam outras formas – que foram evoluindo – de ensinar e aprender a distância, conforme apontam Schulter e Pieri (2012) sobre o início dessa modalidade que foi

[...] por meio de correspondência, depois via rádio e TV, até chegar à estrutura que atualmente temos, com suporte tecnológico como computadores em redes e *softwares* que alicerçam formas diversas de comunicação por meio de plataformas como o *moodle* (SCHULTER; PIERI, 2012, p.2).

Dessa forma, é possível perceber que o avanço da tecnologia, principalmente a internet, proporcionou ampliação da modalidade a distância, além de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Dando sequência sobre a EaD, destacam-se as palavras de Moran (2012, p.1):



“Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Indo ao encontro dessa ideia de Moran (2012), Gonzalez (2005, p.33) também afirma que “na EAD, professor e aluno estão separados no espaço e/ou tempo [...]”. Este autor ainda aponta que “A Educação a Distância (EAD) é uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares” (GONZALEZ, 2005, p.33).

A EaD possibilitou e continua possibilitando acesso da população a cursos superiores. Cabe ressaltar que a insuficiência de professores formados e a existência de políticas públicas foram muito importantes para a expansão da EaD. Entre as políticas é relevante salientar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>3</sup>, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferta cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Segundo Mattar (2011),

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EaD. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende oferecer cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdade na oferta de ensino superior e criar um amplo sistema nacional de educação superior a distância (MATTAR, 2011, p.71).

Desta forma, a capacitação da população ganha maiores dimensões e atinge novas áreas, chegando a regiões afastadas dos grandes centros, melhorando o desenvolvimento das regiões deficitárias historicamente de qualificação educacional. É possível devido a essa nova filosofia, a mudança de pensamento gerada pela UAB. Alves (2009) argumenta sobre essa vertente da seguinte forma:

O termo aberta se aplica a nova universidade e vários sentidos. Primeiramente no sentido social, pois se dirige a todas as classes sociais, permitindo que as pessoas possam completar seus estudos em suas próprias casas, sem exigência de frequência às aulas [...]. Entendemos como legítima a iniciativa brasileira, tendo em vista que poderá permitir maior acesso à educação superior (ALVES, 2009, p. 12).

---

<sup>3</sup> Mais informações acerca da UAB estão disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/uab>>. Acesso em: 10.09.2017.



Como afirmado por Alves (2009), a UAB, modelo brasileiro adotado, legitima-se pelo potencial de democratização gerada no acesso à educação superior, o que vem suportado por diversos objetivos, os quais são enumerados por Santos (2011):

Dentre os objetivos prioritários da UAB, destacam-se: a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada dos professores da educação básica, a oferta de cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, oferta de cursos nas diferentes áreas do conhecimento, a redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões e o fomento ao desenvolvimento institucional para a modalidade EAD e suas pesquisas metodológicas e métodos baseados nas TIC (SANTOS, 2011, p.3).

Assim, para a consecução dos objetivos prioritários da UAB, um extenso número de pessoas necessita ser envolvido, e, dentre eles, elemento importante é o tutor, o qual será tratado no capítulo seguinte.

### **A tutoria na Educação a Distância**

A função de tutor surgiu pela necessidade da atuação desse profissional nos cursos da modalidade a distância. De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), considera-se fundamental a função do tutor no processo educacional dos cursos superiores a distância. Tais Referenciais também afirmam que “Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial” (BRASIL, 2007, p.21). Desse modo, constata-se que na modalidade EaD ambas funções são importantes.

Ao buscar na literatura referências sobre o tutor, encontram-se autores que tratam o tutor como professor, inclusive na denominação, sendo assim tratado de professor-tutor ou tutor-professor. Belloni (2006), ao tratar acerca das múltiplas funções do professor, aponta que o tutor, o qual chama de professor-tutor, é aquele que “orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação” (BELLONI, 2006, p.83).

Cabanas e Vilarinho (2007) destacam que na EaD há a necessidade de um tutor-professor que desempenhe com competência, funções que abranjam os conhecimentos pedagógicos, os de disciplina e os específicos em Tecnologias da Informação e Comunicação.



Para Kaminski e Stoltz (2015, p.572), “[...] o tutor deve ser compreendido como um mediador do conhecimento [e por isso] deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, disciplinas e atividades” (KAMINSKI; STOLTZ, 2015, p.572). Essas autoras também destacam que o tutor deve levar em consideração o contexto em que o discente está inserido, a realidade em que vive, as limitações e o potencial que possui.

Lapa e Teixeira (2014) comentam que o tutor – seja presencial, seja a distância – é, sim, um educador, que trabalha com o professor da disciplina. Essas autoras ainda acrescentam que “Ele pode e deve ter um papel ativo, atuando de forma a articular conteúdos, interagir nas discussões, ensinar e acompanhar a aprendizagem” (LAPA; TEIXEIRA, 2014, p.206).

Seguindo nas denominações sobre o tutor, Gonzalez (2005) também faz suas considerações sobre o professor-tutor: “Profissional docente que conta simultaneamente com duas características essenciais: domínio do conteúdo técnico científico e habilidade para estimular o participante a buscar respostas” (GONZALEZ, 2005, p.21).

A partir dessas explanações sobre o tutor, é possível notar que é um profissional que desempenha funções docentes, pelos conhecimentos que deve possuir e também pelas atividades que deve executar.

### **A tutoria presencial**

A tutoria presencial é aquela que atua juntamente com os alunos do polo de forma presencial. Assim, o tutor presencial é aquele que se encontra em contato direto com os alunos nos polos de apoio presencial, fazendo a mediação dos conteúdos nas aulas presenciais das disciplinas, aplicando as avaliações presenciais, além de auxiliar os alunos nas dúvidas quanto ao uso dos recursos tecnológicos utilizados no curso. Segundo Mill (2014), os tutores presenciais

[...] são geralmente educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Sua função é dar atendimento local para os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais. Por não serem especialistas nos conteúdos das disciplinas, esses tutores presenciais atendem a dificuldades técnicas do ambiente virtual, auxiliam os docentes-formadores em atividades presenciais diversas (avaliativas ou não) etc. (MILL, 2014, p.38).

Por conseguinte, percebemos algumas das funções desse agente segundo a literatura e, ainda, acrescentamos que os tutores presenciais complementam outros papéis da docência nos polos presenciais (LIMA et al. 2014). Nas palavras de Rosseti e Alves (2007), o tutor presencial

[...] é o profissional responsável por atender os alunos face a face. Sua atuação é realizada nos polos de apoio presencial, em dias e horários estabelecidos para atendimento, cuja agenda é definida de acordo com levantamento de necessidades feito entre os estudantes e de acordo com determinação do coordenador do polo (ROSSETI; ALVES, 2007, p.6 apud SOUSA; NOGUEIRA, 2014, p.5).

Além disso, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que é um documento elaborado pelo MEC, traz alguns apontamentos sobre as funções da tutoria presencial, a qual

[...] atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p.21-22).

Desse modo, pode-se constatar que as atividades que os tutores presenciais devem desenvolver são variadas e complexas, pois devem ter o domínio de diversos conhecimentos para que possam atuar nessa função.

Cabe frisar que há autores que relatam em seus estudos que há relação entre a atuação do tutor presencial e a permanência dos alunos no cursos. Nesse sentido, Sousa e Nogueira (2014, p.3) destacam que “é possível inferir que a permanência e eficácia nos cursos a distância estão atreladas à qualificação e bom desempenho dos profissionais envolvidos, bem como ao envolvimento profissional e afetivo entre tutor e estudantes”. Ainda ressaltam que ao tutor presencial “cabe elaborar estruturas e alternativas dinâmicas para fortalecer o vínculo entre o grupo, ajudando minimizar e até sanar as diversas dificuldades encontradas no percurso da EAD, a fim de garantir a permanência dos alunos no curso” (SOUSA; NOGUEIRA, 2014, p.3).

Assim, a partir do que foi destacado sobre a função de tutoria presencial na literatura, é possível verificar a importância e a necessidade desse profissional nos cursos da modalidade a distância.

## **Metodologia**

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, visto que não tem o intuito de mensurar os dados, conforme afirma Triviños (2001). No entanto, esse mesmo autor comenta que é possível quantificá-los de forma a auxiliar na análise.

De acordo com Minayo a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2007, p.21).

O campo de pesquisa é um curso de Licenciatura em Letras ofertado através da UAB e os sujeitos participantes são os tutores presenciais de uma das turmas, que compreendem um total de oito tutores. Tais profissionais estão distribuídos em diferentes cidades-polo localizadas no estado do Rio Grande do Sul.

Para a coleta dos dados está sendo utilizado o questionário, que “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.201). Esse instrumento, conforme Chizotti (2010, p.55), “consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa [...]”.

A forma de aplicação desse questionário está sendo *online*. E dentre as questões estão as que versam sobre os conhecimentos necessários para atuar na tutoria e sobre as atividades desenvolvidas.

## **Resultados**

Os resultados aqui apresentados ainda são parciais, pois a pesquisa está em andamento. A partir dos dados já coletados pode-se perceber que são múltiplas as ações que os tutores presenciais realizam em seus polos de atuação juntamente com os alunos, pois atendem desde demandas mais técnicas como auxiliar os discentes no usos das tecnologias, ou seja, das ferramentas necessárias para o desenvolvimento das atividades do curso, até às demandas referentes a atividades docentes.

O tutor presencial é um professor, pois é o responsável por mediar as aulas presenciais de todas as disciplinas do curso, o que faz com que tenha que possuir diferentes conhecimentos para que possa ministrá-las. Por isso, Mill (2014) já destacava que o tutor presencial seria um educador que deveria possuir um conhecimentos mais generalista. Dentre esses conhecimentos estão os pedagógicos, os disciplinares, os tecnológicos e os curriculares. Também é função do tutor auxiliar na aplicação das avaliações, que já era apontado por Belloni (2006).

Além dos dados que estão sendo obtidos na pesquisa de campo, a literatura aponta que o tutor presencial é necessário para o desenvolvimento das atividades acadêmicas nos cursos ofertados por meio da EaD. A tutoria é importante e necessária para a qualidade de EaD, pois para os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), ambas as tutorias – presencial e a distância - são necessárias para que haja qualidade nos cursos dessa modalidade de ensino.

Outro ponto abordado na literatura e que a pesquisa de campo tem convergido é a questão da motivação dos alunos em realizar o curso possui ligação com a relação entre professor tutor presencial e o seu grupo de alunos. O vínculo entre professor tutor e alunos resulta em alunos motivados e isso faz com que estes permaneçam no curso, o que diminui os índices de evasão.

### **Considerações finais**

Este trabalho apresentou algumas considerações sobre as ações que o tutor presencial desempenha no curso de Letras a distância ofertado pela UAB. A partir dos dados percebe-se que este profissional é, sim, considerado um professor pois desenvolve ações pertinentes à docência. Suas atividades, na prática, são de ministrar os encontros presenciais, colaborar para o ensino e aprendizagem dos alunos e também para o desenvolvimento em geral do curso. Por isso, torna-se fundamental a função de tutoria presencial nos cursos a distância.

Para que o tutor, ou melhor dizendo, o professor-tutor possa exercer sua função de forma adequada, é necessário que possua conhecimento em diversas áreas. Nesse sentido, como já foi mencionado anteriormente, Mill (2014) aponta que esse profissional é o que possui um conhecimento mais generalista.

A literatura também demonstra que o tutor presencial tem importante papel na EaD, visto que é ele quem colabora para a permanência dos alunos no curso, sendo o tutor o responsável pela motivação desses alunos.

Portanto, mesmo que de forma breve, pode-se perceber que a tutoria presencial tem papel significativo nos cursos superiores da modalidade a distância, pois é o tutor o responsável por colaborar com o desenvolvimento do curso e, principalmente, por auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

## **Referências**

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: O estado da Arte**. Ed: ABEB, 2009, p. 09-13.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Educação Superior a Distância**. MEC, 2007.

CABANAS, Maria Inmaculada Chao; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Educação a distância: Tutor, Professor ou Tutor-Professor? In: V E-TIC, **5º encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação**. Universidade Estácio de Sá, 12 e 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<https://etic2008.files.wordpress.com/2008/11/unesamariainmaculada.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. Editora Avercamp: São Paulo, 2005.

LAPA, Andrea Brandão; TEIXEIRA, Graziela Gomes Stein. Tutor é docente da EaD? In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel Ribeiro Silva. **Educação a Distância e Tecnologias Digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 199-213.

LIMA, Valéria Sperduti; OTSUKA, Joice Lee; MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de. Formação docente para a modalidade a distância na UAB-UFSCar: Um olhar sobre o professor-coordenador de disciplina na polidocência. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). **Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques**. 2.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.151-173.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2012.

MILL, Daniel. Sobre o conceito polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Org.). **Polidocência na Educação a distância: múltiplos enfoques**. 2.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.25-42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.9-29.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 10.03.2017.

KAMINSKI, Christiane; STOLTZ, Tânia. Educação a Distância: discutindo o papel do tutor. In: **Revista Intersaberes**. vol.10, n.21, p. 561-576, set./dez. 2015.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. UAB como política pública de democratização do ensino superior via EAD. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e administração da Educação**. Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo, 2011.

SCHULTER, Cléder; PIERI, Marlise de Medeiros Nunes. EAD: a função do tutor presencial em suas diversas dimensões. In: Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP. IV, Tubarão/SC, 2012, **Anais do IV Simpósio sobre Formação de Professores – SIMFOP**. 2012. Disponível em: <[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigo\\_IV%20sfp/\\_CI%C3%A9der\\_Schulter.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigo_IV%20sfp/_CI%C3%A9der_Schulter.pdf)>. Acesso em: 10.03.2017.

SOUSA, Geany Pereira de; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Qualidade em Educação a Distância: uma análise da relação entre tutoria presencial do polo UAB/UNB de Carinhonha/BA e a permanência do aluno nos cursos. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância – SIED, 2014. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância – EnPED, 2014**. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Base teórico metodológica da pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Porto Alegre: Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis. V. 4, 2001.



## PATRIMÔNIO CULTURAL NA ERA DIGITAL: UM ESTUDO SOBRE O PATRIMÔNIO BRASILEIRO VIA INTERNET

*PATRIMONIO CULTURALE EN LA ERA DIGITALE: UN ESTUDIO SOBRE EL  
PATRIMONIO BRASILEÑO VIA INTERNET*

Marina Gowert dos Reis  
Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (2015), doutoranda do  
PPGMP – UFPEL  
marinagowertdosreis@gmail.com

Juliane Conceição Primon Serres  
Doutora em História pela UNISINOS (2009), mestre em Museologia - Universidad de Granada - Espanha  
(2010), mestre em História pela UNISINOS(2004). É professora no Curso de Museologia, Conservação e  
Restauração da UFPEL  
julianeserres@gmail.com

### RESUMO

Em pesquisa ainda em andamento desenvolvemos um estudo sobre os usos da internet para fins de preservação patrimonial no contexto brasileiro. Explorando o termo preservação patrimonial, trabalhamos com o binômio difusão –preservação. A partir dessas duas categorias classificatórias definimos os três possíveis modelos de uso da internet para preservar ou difundir patrimônio cultural: público, misto e privado, todos apontando a realidade brasileira. O modelo público, já estudado, é centrado nas ações digitais do Ministério da Cultura em especial na figura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o misto em instituições de preservação que estão entre o público e projetos onde é praticada uma maior participação social; e o modelo privado, atentando ao uso descentralizado e social que é feito da internet para buscar preservação de bens patrimoniais, em especial em grupos da rede social Facebook. Discutimos acerca do patrimônio cultural na era digital, incluindo a digitalização de acervos. Conceituamos o período do patrimônio digital no qual as ações de maior nível participativo estão localizadas, que chamamos de Patrimônio Digital 3.0. Considerando as etapas já desenvolvidas da pesquisa, afirmamos que o poder público brasileiro faz uso da internet que pende para a difusão sobre informações patrimoniais, não explorando possibilidades desta como ferramenta de preservação.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural na era digital. Difusão e preservação via internet. Patrimônio cultural brasileiro na internet.

### RESUMEN

En investigación aún en marcha desarrollamos un estudio sobre los usos de internet para fines de preservación patrimonial en el contexto brasileño. Explorando el término preservación patrimonial, trabajamos con el binomio difusión -preservación. A partir de esas dos categorías clasificatorias definimos los tres posibles modelos de uso de internet para preservar o difundir patrimonio cultural: público, mixto y privado, todos apuntando a la realidad brasileña. El modelo público, ya estudiado, se centra en las acciones digitales del Ministerio de Cultura en especial en la figura del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional; el mixto en instituciones de preservación que están entre el público y los proyectos donde se practica una mayor participación social; y el modelo privado, atentando al uso descentralizado y social que se hace de internet para buscar preservación de bienes patrimoniales, en especial en grupos de la red social Facebook. Discutimos sobre el patrimonio cultural en la era digital, incluyendo la digitalización de acervos. Conceptuamos el período del patrimonio digital en el cual las acciones de mayor nivel participativo están localizadas, que llamamos Patrimonio Digital 3.0. Considerando las etapas ya desarrolladas de la investigación, afirmamos que el poder público brasileño hace uso de internet que pende para la

difusión sobre informaciones patrimoniales, no explorando posibilidades de ésta como herramienta de preservación.

**Palavras-clave:** Patrimônio cultural en la era digital. Difusión y preservación vía internet. El patrimonio cultural brasileño en internet.

## **Introdução**

Atualmente, e já a aproximadamente 20 anos quando consideramos o contexto nacional, as novas tecnologias de informação permeiam as técnicas de preservação patrimonial. Isso acontecem tanto na digitalização de acervos documentais e de bens culturais móveis e imóveis, tanto a nível de instituições de preservação ou em projetos financiados por órgãos governamentais, como no que diz respeito à organização comunitária em defesa do patrimônio local.

Pensando na conceituação e registro dessas práticas, comentamos primeiramente a documentação em cartas de organizações internacionais, como a UNESCO, que desde 1992, com o estabelecimento do programa Memória do Mundo, inclui a digitalização de acervos como uma forma necessária de preservação, tanto no fato de conservar originais ao mesmo tempo que possibilita visitação virtual e digital, como na difusão do patrimônio para um maior número de pessoas. Já pensando no processo de digitalização da preservação no Brasil, comentamos o projeto do Ministério da Cultura Rede de Pontos de Cultura, que já em 2004 previa a digitalização e difusão via internet de patrimônios antes deslocados dos eixos centrais de preservação.

As tecnologias digitais, presentes em diversas áreas de nosso cotidiano, também modificam os meios de guardar e acessar bens patrimoniais, mudanças que provocam a necessidade de novas estruturas institucionais. Buscamos com o estudo aqui apresentado compreender os possíveis usos da internet para fins de preservação patrimonial, e os desdobramentos que essas novidades trazem no que se relaciona com o estabelecimento de novos processos objetivos de preservação e do patrimônio como uma categoria social de pertencimento. Postulamos, a partir do trabalho de Adisson (2008), que descreve os períodos do patrimônio cultural digital, e Ridge (2014), que estuda o cenário atual de integração entre instituições de preservação e o público em geral através da internet, algumas características do que chamamos de Patrimônio Cultural Digital 3.0. Observamos, ainda, o cenário governamental



de preservação digital, analisando o uso que o Ministério da Cultura na figura do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) faz da internet como meio de comunicação digital de suas ações preservacionista.

### **Patrimônio Cultural na era digital: muito além da digitalização de acervos**

Com a discussão que traçamos aqui buscamos definir o que entendemos por Patrimônio Cultural na era digital. Para tanto, fazemos algumas digressões sobre o patrimônio cultural digital, a prática de digitalização de acervos, percorrendo diretrizes propostas por cartas oficiais sobre o tema e autores que tratam do mesmo. Dessa forma perpassamos alguns conceitos que são periféricos ao nosso mote, mas que corroboram ao nosso intuito de falar sobre ideias e práticas que circundam o nicho que pesquisamos.

A Carta sobre a Preservação do Patrimônio Digital, adotada a partir da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 17 de Outubro de 2003, é um dos primeiro documentos a ser publicado por uma instituição cultural consagrada à discutir a conceito de patrimônio digital. Nesse documento é comentado o patrimônio digital, e não o patrimônio cultural digital, sendo que o primeiro trata de informações digitais quaisquer e o segundo trata de bens patrimoniais salvaguardados que passam por processo de digitalização. Nesse documento são apontadas diretrizes e referências de preservação para um patrimônio que é *born digital*, ou seja, que tem sua criação no ambiente digital, sem um referencial analógico.

Essa declaração é atualizada em 2012, com a Declaração Unesco/UBC Vancouver, A memória do mundo na era digital: Digitalização e preservação. Tal documento trata do patrimônio cultural digital de maneira específica. Assim, o patrimônio cultural digital nomeia a prática de transformar em bens patrimoniais analógicos em informação digital. É a digitalização de acervos documentais, a transposição de monumentos para modelos tridimensionais, a possibilidade de visitar um museus através da internet, experienciando até seu espaço físico. Destacamos ainda que: “Para documentos analógicos, a digitalização pode proteger os documentos valiosos da deterioração, reduzindo o manuseio” (UNESCO, 2012, p. 1), ponto de extrema relevância, e que vai acarretar em uma “moda” entre os acervo, que é a duplicação digital dos mesmos.

Nos dois documentos da UNESCO (2003, 2012) está afirmado que a responsabilidade pela execução da preservação do patrimônio cultural digital é da **sociedade** como um todo, de instituições de preservação, do setor privado, dos meios de comunicação, da sociedade civil, e de organizações não-governamentais. Essa é uma grande mudança de visão sobre as responsabilidades da preservação patrimonial, que antes era ‘dos outros’, e, pelo que é possibilitado pelas tecnologias digitais e pelo contexto social atual, passar a ser de todos. Stuedahl (2009) afirma que a carta da UNESCO de 2003 “define um novo legado [...], onde recursos digitais de informação e expressão criativa produzidos, distribuídos, acessados e mantidos na forma digital definem o patrimônio cultural” (p. 69, tradução nossa ). E com isso não se fala de um fim do patrimônio de “pedra e cal”, mas sim de uma visão que considera as tecnologias digitais como aliadas na preservação patrimonial, e que marca a importância cultural do que é produzido na e para a internet, posto que é, em algumas instâncias, testemunho da vida na atualidade.

É circunstancial falar, ainda, do que entendemos como patrimônio cultural na era digital. Essa ideia versa sobre as novas, ou atualizadas, interações possibilitadas pelo patrimônio cultural levado à internet, sobre as discussões patrimoniais que acontecem no ambiente digital, sobre as novas formas de museu, como o museu virtual, e também sobre a ação de digitalização, entre outras. Fazemos essa separação porque entendemos que essas práticas ultrapassam as barreiras conceituais da simples digitalização de bens patrimonializados, e fazem parte de um entendimento social do que é patrimônio cultural na nossa era, oriundo de tantas mudanças não somente tecnológicas, uma vez que também são comportamentais.

O patrimônio cultural digital é uma nova forma de apresentar o patrimônio cultural, como informação, uma vez que “o registro digital transforma o bem, ‘material ou imaterial’ em informação” (DODEBEI, 2008, p. 8). Um bem digitalizado não deixa de existir no seu original, ainda que passe a existir no “mundo digital”. Já o que aqui chamamos de patrimônio cultural na era digital, a fim de nomear essas novas relações entre comunidades e seus bens, é conceito fortemente conectado à ideia da virtualização do patrimônio, que na rede é desterritorializado, ressignificado, virando vetor de conexão entre pessoas.

Nesse panorama, o patrimônio cultural digital não existe sem que haja uma vontade de produzi-lo, diferentemente do patrimônio material e imaterial. O patrimônio cultural digitalizado também já nasce como patrimônio, pois é realizado na digitalização de um bem cultural já patrimonializado. Aqui nos distanciamos do que defende Dodebei (2005, 2008), pois

para autora o patrimônio digital é uma nova categoria dentro do patrimônio cultural, quanto que, para nós, é tão somente uma nova forma contemporânea de armazenar, preservar, organizar e difundir bens patrimoniais, ainda que essa forma tenha peculiaridades muito específicas. Ainda assim, não conseguimos observar a inauguração, ao menos no estado atual, de uma nova categoria de patrimônio cultural, ao ponto que é muito mais uma forma específica de registro.

Ainda que não seja uma nova categoria, as digitalizações e as novas discussões patrimoniais estão integradas no espectro do patrimônio cultural, em especial pela tradução de bens patrimoniais em informação digital. Podemos entender essas digitalizações como integrantes dos bens patrimoniais quando não às relacionamos com a ideia de colecionismo e acumulação do patrimônio cultural moderno (GONÇALVES, 2009). Isso porque mesmo que o museu ‘acumule’ digitalizações, assim como acumula obras no seu acervo, é necessário ressaltar que o patrimônio digital acontece e existe pela socialização e transmissão de informações. Com isso dizemos que pouco importa o museu ter essas digitalizações como patrimônio sacralizado e como uma nova forma de armazenamento de acervo, se essas informações não estão disponíveis para acesso. Esse paradigma, da necessidade de comunicação do patrimônio para que esse tenha ressonância social, acontece também com o patrimônio não digital, mas muito mais com o digitalizado, que nessa situação perde o seu sentido de existir.

### **Perfil histórico do uso de tecnologias digitais para preservação patrimonial**

Ainda que possamos relatar que hoje existe uma necessidade das instituições de preservação estarem on-line para que sejam relevantes em um contexto comunicacional (SCHWEIBENZ, 2004), e que cada vez mais as tecnologias digitais sejam utilizadas como ferramentas na conservação e preservação de bens culturais, os pontos de interconexão entre essas tecnologias e os fazeres em torno do patrimônio cultural acontecem desde a década de 1970 (ADDISON, 2008; MONFORT & CABRILLANA, 2005). Assim, traçamos o perfil histórico desses usos, processo que faz com que hoje possamos considerar a consolidação da faceta digital do patrimônio cultural. Definidos ainda, em congruência com o que defende Addison (2008), a delimitação de um primeiro, segundo e terceiro momento de evolução técnica e social do patrimônio cultural digital.

Assim, o Patrimônio Cultural Digital 1.0 (ADDISON, 2008) é caracterizado pelo uso de tecnologias digitais para fins de documentação e facilitação na coleta de dados. É o que acontece durante os anos de 1970, 1980 e início da década de 1990. Citamos como características técnicas as estações primitivas de rastreamento, desenho assistido por computador (CAD), sistema de informação geográfica (GIS), e varredura laser 3D.

O fato que vai modificar esse paradigma, das tecnologias para fins técnicos de pesquisa, é a inauguração da internet. Existe um aprimoramento dessas técnicas que comentamos, mas no início da década de 1990 o patrimônio digital vira sinônimo do patrimônio cultural distribuído na rede, momento que é chamado de Patrimônio Cultural Digital 2.0. Essa disseminação não acontece como vemos hoje, quando os websites e aplicativos de instituições de preservação funcionam como uma extensão da exposição, apresentando informações direcionadas para o contexto virtual. Addison fala que é nesse momento que surge o *virtual heritage*, patrimônio cultural virtual, espaços desenvolvidos com uso de tecnologias tridimensionais. Existia uma vontade de experimentar com todas as possibilidades disponíveis, mesmo que essas não fossem as mais adequadas para o resultado esperado.

Traçamos, ainda, um paralelo entre a denominação 1.0 e 2.0, e o conceito de Web 1.0 e Web 2.0. Inicialmente, a internet funcionava a partir do princípio da disponibilidade de informações, com websites pensados como unidades isoladas (PRIMO, 2008). O grande trunfo era a quantidade de informações que eram disponibilizadas, e o fato de que os usuários podiam acessá-las de suas casas. Entretanto, essas informações eram apresentadas de forma estática, não sendo moldadas pela interação de quem acessava. A interação, na Web 1.0, estava focada na troca de e-mails entre usuários (SANTOS & NICOLAU, 2012).

A Web 2.0 é marcada pelo surgimento e a popularização de ambientes colaborativos, onde o conhecimento é construído a partir de esforços coletivos, e que têm como finalidade o compartilhamento de informações. O foco, na internet, não é mais somente a disponibilização de informações, mas sim a interação entre usuários. Tais mudanças acontecem no início dos anos 2000. De certa maneira, com a Web 2.0 tinha-se o objetivo de que os usuários não fossem mais tão somente “usuários”, passando a ter papel de produtor, gestor, editor, e consumidor de conteúdo, e também que essas ações não acontecessem individualmente, mas sim que as pessoas as realizassem de maneira coletiva.

Addison (2008) afirma que no Patrimônio Cultural Digital 2.0, o patrimônio digital passa a ser agregado a outras características, especialmente a da preservação participativa

organizada na internet, em sincronia com a Web 2.0. É nesse ponto que discordamos levemente do autor, dizendo que sim, nesse segundo momento (2.0) começam a pontuar esses novos usos, mas que é possível inaugurar um terceiro momento do patrimônio cultural digital, discordando com o que é defendido por Addison. Compreendemos que existem diferenças circunstanciais entre os projetos organizados nos inícios dos anos 2000 e nos que são realizados atualmente. Chamamos esse de Patrimônio Cultural Digital 3.0, ancorado na internet como uma ferramenta para a preservação patrimonial colaborativa.

Essa afirmação nossa está de acordo com o que é defendido no livro organizado por Mia Ridge (2014), chamado *Crowdsourcing our Cultural Heritage* (ainda sem tradução para a língua portuguesa), que pode ser entendido como a terceirização, no sentido de preservação construída participativamente, do nosso patrimônio cultural. Nessa obra estão reunidos relatos de casos onde a internet foi usada para convidar e integrar cidadãos comuns ao processo de preservação, seja em tarefas de organização de acervos e exposições, digitalização, transcrição, doação de acervo, entre outras, o que mostra a existência e o crescimento desse tipo de ação.

Atualmente, os projetos de patrimônio cultural digital estão fortemente enquadrados nas práticas da Web 2.0, da internet como um espaço de construção coletiva. Raras são as iniciativas de tão somente digitalizam um acervo e disponibilizam o mesmo on-line. É preferível convidar usuários, mesmo que esses não tenham conhecimentos técnicos, que serão treinados para participar da digitalização ou transcrição de um acervo documental, ou então a enviar, ou produzir, documentos que consideram relevantes para as instituições, ou participar da organização de uma exposição, que deixa ser feita para o público, e passa a ser feita com o público. Também comentamos, em tema que será pesquisado nesse trabalho, a organização de grupos de cidadãos que veem na internet uma ferramenta para falar de seu patrimônio cultural, e até, em alguns casos, atingir políticas públicas. E pelo que podemos perceber nos relatos reunidos por Ridge (2014), essas práticas acontecem ao redor do mundo, em instituições dos mais diversos tamanhos.

Na observação dos casos reunidos por Ridge (2014) percebemos que esses tem data de início entre o meio e o fim da mesma década. Assim, dizemos que o Patrimônio Cultural Digital 3.0 inaugura-se entre 2005 e 2010, sendo a prática da preservação participativa e colaborativa na internet influenciada por essa personalização nos serviços digitais, pelo crescente uso de tecnologias digitais pelas pessoas, e pela abertura das instituições para esse tipo de trabalho.

E assim, apresentamos uma tabela (Tabela 1) na qual organizamos os períodos temporais e as etapas que discutimos nesse trecho do texto, colocando lado a lado as duas afirmações de Addison (2008) e a nossa proposição do Patrimônio Cultural Digital 3.0.

PATRIMÔNIO CULTURAL DIGITAL 1.0 (ADDISON, 2008)	PATRIMÔNIO CULTURAL DIGITAL 2.0 (ADDISON, 2008)	PATRIMÔNIO CULTURAL DIGITAL 3.0 (NOSSA PROPOSIÇÃO)
A partir dos anos 1970 até início dos anos 1990	Início dos anos 1990 até meados dos anos 2000	Meados dos anos 2000 aos dias atuais
Internet ainda não era comercial, acesso remoto em universidades, centros de pesquisa	Criação da WWW, diminuição de preços para contratação de serviço de internet	Internet popularizada ao redor do mundo
Anterior à WWW	Web 1.0	Web 2.0
Computador Pessoal, GPS (Global Positioning System - Sistema de Posicionamento Global)	Computador pessoal	Smartphones, Tablets
Tecnologias digitais para fins de pesquisa, medições precisas, coletar dados em locais inóspitos	Folheto do museu digitalizado	Acervos participativos
	Construção de espaços 3D para navegação	Experiências imersivas sem a necessidade de construção de espaços 3D

Tabela 1: Períodos do Patrimônio Cultural Digital

Fonte: organizado pela autora.

**A preservação patrimonial brasileira e o uso das novas tecnologias pelo Iphan**



A análise que apresentamos aqui faz parte de uma pesquisa de doutoramento, e, assim, é somente um excerto da mesma. Nessa pesquisa fazemos um estudo do cenário brasileiro de preservação na atualidade, com foco no uso das novas tecnologias de informação para esse fim. O cenário é analisado a partir de três modelos, sendo que o primeiro, que é apresentado aqui, trata do uso que os órgãos governamentais fazem dessas tecnologias; o segundo trata de instituições de preservação, como museus e acervos, que ainda que ligados aos órgãos relacionados ao primeiro modelo, têm uma atuação diferenciada; já o terceiro versa sobre os grupos comunitários que fazem uso de websites de redes sociais para organizar movimentos em defesa de bens patrimoniais. Consideramos importante comentar que a análise apresentada aqui faz parte desse contexto maior, com estudo ainda em desenvolvimento.

Trazemos, assim, algumas conclusões que chegamos a partir da análise minuciosa que fizemos do website do Iphan, e consideramos que, entretanto, esse não é o espaço para serem esmiuçadas, dado o contexto do artigo, que é muito mais de uma observação de um contexto geral, ainda que embasado em fatos. Defendemos, especialmente, o pioneirismo do governo brasileiro em utilizar tecnologias digitais na preservação patrimonial, e o compromisso institucional com as informações que são dispostas em seu website<sup>4</sup>.

Não é possível afirmar qual foi o primeiro projeto de digitalização ou as primeiras informações que foram levadas à internet pelo Iphan, uma vez que esse não é um processo que está documentado pela literatura. Esse é um problema recorrente quando se estuda tecnologias digitais e seus usos sociais, porque, por vezes, essas práticas são entendidas como banais quando estão acontecendo, o que não gera uma preocupação de documentar as mesmas. Assim, nosso estudo busca o mais próximo aos primórdios.

Podemos ver que já em 2004 o Ministério da Cultura financiava projetos de digitalização, entendendo essa como uma forma de comunidades realizarem a preservação de seu patrimônio, falando aqui da Rede de Pontos de Cultura<sup>5</sup>, e que anteriormente à 2010 o Iphan já realizava (através de superintendências estaduais) e incentivava a digitalização de acervos documentais nacionais, com a Rede de Arquivos Iphan<sup>6</sup>. Essas são iniciativas bastante inovadoras, considerando que o computador pessoal e a internet comercial viraram uma realidade no Brasil somente em meados da década de 1990, popularizando-se fortemente na

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: ago. 2017.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/culturaviva/ponto-de-cultura/rede-de-pontos-de-cultura>. Acesso em: ago. 2017.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://acervodigital.iphan.gov.br/xmlui/>. Acesso em: ago. 2017.



década de 2000. O Ministério da Cultura e o Iphan propuseram, então, esses projetos para uma população que ainda não tinha a internet e o computador pessoal como ferramentas enraizadas no cotidiano, ao menos quando comparamos ao uso que é feito hoje em dia. E mais, que esses projetos estão em sintonia com as recomendações da Unesco no documento publicado em 2003, sobre a preservação do patrimônio digital, o que mostra uma vontade de colocar em prática diretrizes internacionais.

Já nesses primórdios vemos que a internet é usada por esses órgãos governamentais para propor a preservação de forma a integrar comunidades e instituições patrimoniais. A Rede de Arquivos Iphan faz isso integrando superintendências estaduais, museus, acervos, e os Pontos de Cultura une o conhecimento de instituições com acervos e universidades aos bens e a mão de obra de comunidades organizadas. Ampliando a percepção da preservação participativa para os outros projetos que estudamos, o Linha do Tempo do Iphan<sup>7</sup> convida os cidadãos à enviar informações que não estejam apresentadas em seu banco de dados; e o website do Iphan como um todo apresenta conteúdos sobre o patrimônio cultural como informações que podem ser do cotidiano da sociedade, especialmente através da inclusão em sua interface de ferramentas de compartilhamento em redes sociais.

Ainda assim não podemos afirmar que essa participação seja efetuada. Não temos informações se pessoas enviam dados para a Linha do Tempo, e se esses passam por uma curadoria e são adicionados ao banco de dados. A Rede de Arquivos, que desde 2016 está disponível para acesso em website, ainda é mantida conectando instituições ligadas ao Iphan, sem uma abertura para doações digitais feitas por cidadãos, modelo que já é seguido por outros projetos brasileiros, como é o caso do Brasiliana Fotográfica. A Rede de Pontos de Cultura, ao que parece, não é mais um projeto ativo do Ministério da Cultura, ainda que alguns Pontos de Cultura ainda mantenham seus acervos digitalizados online.

Por vezes, parece que a ideia da preservação participativa existe e é praticada por esses órgãos governamentais, contudo os projetos não são pensados com planejamento a longo prazo, o que faz com que esses cheguem a um ponto de estagnação. Outra dúvida que nos surge é se essas ferramentas digitais, especialmente as realizadas pelo Iphan nos últimos anos, são realmente acessadas pela população, se servem aos seus propósitos de serem espaços para educação para o patrimônio. Não temos esses dados disponíveis, o que seria possível somente se o Iphan nos permitisse visualizar o número de acessos às seções do website. A Rede de

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1211/>. Acesso em: ago. 2017.





Arquivos propõe a digitalização, o que cria novas informações digitalmente disponíveis, mas projetos como a Linha do Tempo somente reorganizam conteúdos que já estão disponibilizados, e o faz sem reunir todo o volume que podia ser apresentado. Entendemos que esses projetos são dispendiosos no que diz respeito a verbas públicas, e se tem um baixo acesso, não existem razões para que o Iphan realize-os.

Ainda que existam essas indicações do Iphan utilizar as suas interfaces digitais como pontos de conexão com a sociedade, em abertura à participação na preservação, podemos afirmar de esses projetos são basicamente de difusão de informações patrimoniais na internet. O Iphan não configura suas interfaces como espaço de preservação propriamente dita, mas sim como ferramenta de informação e educação sobre patrimônio. São processos que acontecem fora da internet, com pequenos pontos de conexão, como o envio de candidaturas para registro de patrimônios imateriais, e que depois são apresentados na internet. Conseguiremos explicitar o que queremos afirmar com essa dicotomia difusão – preservação quando chegarmos ao capítulo de esmiuçamento dos grupos digitais para preservação, então exemplificando o que queremos afirmar com uma preservação propriamente dita na internet.

Em congruência à esse fato de classificar essas interfaces como de difusão de informações na internet, afirmamos que o Iphan, com suas práticas digitais, está localizado no momento de Patrimônio Cultural Digital 2.0 (ADDISON, 2008), com algumas tentativas de adentrar o Patrimônio Cultural Digital 3.0. Isso porque não são produzidas ferramentas imersivas, com exceção do Mapa do Patrimônio Cultural do Brasil, somente interfaces que mimetizam a informação que seria impressa. Também não existe uma participação efetiva, somente tentativas e a conexão entre instituições relacionadas ao Iphan, como é o caso das Superintendências Regionais na organização da Rede de Arquivos Iphan. Falta ainda uma maior integração entre as informações dispostas no website do Iphan, pois as interfaces poderiam agrupar informações, como é o caso das imagens e vídeos sobre os bens imateriais, que estão presentes no sistema e não são acessíveis em ferramentas onde os mesmos são discutidos.

Ainda assim não deixamos de afirmar que essas interfaces são interessantes, somente que essas poderiam estar mais adequadas ao público destinado, evitando um desperdício de verbas, e que as equipes do Iphan poderiam investir em iniciativas que elevassem suas práticas ao status de Patrimônio Cultural Digital 3.0, como uma evolução dos projetos que já foram realizados.

O último ponto que iremos comentar aqui é a conexão entre a preservação do patrimônio imaterial e as tecnologias digitais. Podemos perceber, através das análises que realizamos, que essa conexão existe. O Registro de Bens Imateriais, como é apresentado no website faz uso de recursos que não são usados na preservação de bens materiais, como um reflexo do próprio processo de registro, que envolve a feitura de filmagens, entrevistas, fotografias. Na Rede de Pontos de Cultura, a digitalização foi ferramenta para incluir no processo de preservação, comunidades e patrimônios historicamente esquecidos. Entretanto, divergindo de nossa hipótese inicial, essa ligação não acontece tão somente por características dos bens imateriais, como sua efemeridade que prescinde registros através dessas capturas de acontecimentos. Isso porque o digital também é usado também como ferramenta de inclusão de patrimônios e pessoas. Não é sem motivos que a Rede de Pontos de Cultura é idealizada em 2003, um ano após a instituição do registro de bens imateriais. Era um momento de inclusão desses patrimônios esquecidos, e as tecnologias digitais possibilitaram acelerar esse processo, uma vez que incluíram outros agentes ao trabalho. Assim, essa conexão não acontece tão somente pela constituição dos patrimônios imateriais, mas também pelo caráter inclusivo das tecnologias digitais.

### **Considerações finais**

O artigo aqui apresentado reúne um apanhado de informações referentes à tese de doutorado ainda em desenvolvimento. No presente momento essas são algumas afirmações que podem ser feitas e defendidas, baseadas em dados colhidos e analisado. Assim, retomamos essas afirmações.

Primeiramente, a preservação patrimonial hoje é feita de maneira distinta quando comparada à um momento pré-internet. Quando nos deparamos com as informações que são agregadas à um bem patrimonial (já preservada ou em processo de preservação) através de websites de redes sociais, não podemos acreditar que essas não são relevantes em um contexto social. As pessoas estão preservando de maneira não normatizada, agregando informações técnicas, com informações que, por vezes, são mais acessadas do que as publicadas por fontes institucionais. Concluímos isso até a partir de uma breve busca no buscador Google sobre um bem patrimonial edificado de nossa cidade. As informações que são encontradas com essa busca podem fazer com que uma pessoa vá visita-lo, de forma mais efetiva do que os conteúdos publicados pela instituição responsável por esse bem, principalmente pelo fato de serem

oriundas de um usuário padrão, próximo ao visitante. Quem acessa pensa: “se quem visitou gostou, é possível que eu também goste”. As instituições de preservação não podem mais negar esse fenômeno, tanto como forma de divulgação patrimonial, como informação que deve ser preservada.

Outro conceito que aqui postulamos, e que está extremamente relacionado com o que afirmamos no parágrafo anterior, é o período que chamamos de Patrimônio Cultural Digital 3.0. A internet, desde o início dos anos 2000, teve configuração alterada, modificando a postura do usuário, e o uso da mesma para fins de preservação patrimonial também vem sendo modificado. Essas novidades vem tanto de projetos institucionais que convidam o público a participar da preservação, como dos usuários encontrando meios digitais de estar integrado em tal processo.

Por último, defendemos o pioneirismo do governo brasileiro no uso de novas tecnologias para difundir o que é preservado e para integrar comunidades no processo de preservação. A Rede de Pontos de Cultura é exemplo claro desse pioneirismo, pois não só tinha nos aparatos digitais uma ferramenta de democratização da preservação, como alterou a ideia do que era patrimônio para a sociedade brasileira. A descentralização da digitalização, bem como a inclusão desses acervos que antes não eram incluídos no patrimônio nacional, foi um passo no processo de um novo entendimento social do que é patrimônio, quais os sentidos de preservar tais bens, e como todos esses elementos não são salvaguardados somente por e para uma elite, e para a posteridade, mas para que sejam testemunho do que é nosso país, nosso povo, e que tais processo servem para já na atualidade tenhamos um maior acesso à nossa cultura.

## Referências

ADDISON, Alonzo C. Digital Heritage 2.0: Strategies for Safeguarding Culture in a Disappearing World. In: International Symposium on Information and Communication Technologies in Cultural Heritage, 2008, Ioannina. **Proceedings....** Disponível em: <[http://www.academia.edu/2519668/Digital\\_Heritage\\_2.0\\_Strategies\\_for\\_Safeguarding\\_Culture\\_in\\_a\\_Disappearing\\_World](http://www.academia.edu/2519668/Digital_Heritage_2.0_Strategies_for_Safeguarding_Culture_in_a_Disappearing_World)> Acesso em: mar. 2017.

DODEBEI, Vera. Patrimônio digital: foco e fragmento no movimento conceitual. In: VI CINFORM Informação, conhecimento e sociedade digital, 2005, Salvador. **Anais...** Disponível em: [http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi\\_anais/docs/VeraDodebei.pdf](http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VeraDodebei.pdf) Acesso em: mar. 2015

\_\_\_\_\_. Digital virtual: o patrimônio no século XXI. In: DODEBEI, Vera; ABREU, Regina. (Org.). **E o Patrimônio?**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda., 2008, v. 1, p. 11-32.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In. ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, pp. 25-33, 2009.

MONFORT, Cèsar Carreras; CABRILLANA, Glòria Munilla. **Patrimonio digital: Un nuevo medio al servicio de las instituciones culturales**. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2005.

PRIMO, Alex. **Interação Mediada por Computador**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RIDGE, Mia (Org.). **Crowdsourcing our Cultural Heritage**. Surrey: Ashgate Publishing limited, 2014.

SANTOS, Emanuella, NICOLAU, Marcos. Web do futuro: a cibercultura e os caminhos trilhados rumo a uma Web semântica ou Web 3.0. **Revista Temática**, ano VIII, n. 10, 2012. Disponível em: [http://www.insite.pro.br/2012/Outubro/web\\_semantica\\_futuro.pdf](http://www.insite.pro.br/2012/Outubro/web_semantica_futuro.pdf). Acesso em: abr. 2016.

SCHWEIBENZ, Werner. The Development of Virtual Museums. **Icom News** (Newsletter of the International Council of Museums) dedicated to Virtual Museums, v. 57, n. 3, 2004, p. 3. Disponível em: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/ICOM\\_News/2004-3/ENG/p3\\_2004-3.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/ICOM_News/2004-3/ENG/p3_2004-3.pdf). Acessado em: mai. 2016.

STUEDAHL, Dagny. Digital Cultural Heritage Engagement - A New Research Field for Ethnology. **Ethnologia Scandinavica**, v. 39, p. 67-81, 2009. Disponível em: [http://www.academia.edu/1822469/Digital\\_Cultural\\_Heritage\\_Engagement\\_-\\_A\\_New\\_Research\\_Field\\_for\\_Ethnology.\\_Ethnologia\\_Scandinavica\\_39\\_pp\\_67-81](http://www.academia.edu/1822469/Digital_Cultural_Heritage_Engagement_-_A_New_Research_Field_for_Ethnology._Ethnologia_Scandinavica_39_pp_67-81). Acessado em dez. 2015.

UNESCO. **Charter on the Preservation of the Digital Heritage**. 2003. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/charter\\_preservati\\_on\\_digital\\_heritage\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/charter_preservati_on_digital_heritage_en.pdf). Acessado em fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **A Memória do Mundo na Era Digital: Digitalização e Preservação**. 2012. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/images/mow/unesco\\_abc\\_vancouver\\_declaration\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/images/mow/unesco_abc_vancouver_declaration_pt.pdf). Acesso em: mai. 2016.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TDIC: O PROINFO INTEGRADO EM QUESTÃO

*FORMACIÓN DE PROFESORES Y TDIC: EL PROINFO INTEGRADO EM CUESTIÓN*

Renan Cardozo  
Especialista em TIC Aplicadas a Educação/UFSM-UNIPAMPA  
renancardozoo@gmail.com

### RESUMO

Com a emergência das mídias digitais, no íterim da década de 1990, a escola privada agrega em suas práticas o uso das TDIC, acentuando, a disparidade entre a qualidade do ensino público e do privado. Em virtude disso, o Governo Federal implementou o ProInfo Integrado que dentre as atribuições, oferta cursos de formação de professores para profissionais da rede pública. Nesse contexto, tendo por base os cursos de formação docente vinculados ao programa e aplicados no município de Jaguarão-RS, essa pesquisa objetiva discutir de que forma a metodologia empregada pelo ProInfo Integrado proporciona aos professores um novo olhar sob o uso das TDIC. Para o desenvolvimento desta investigação, nos propomos investigar aspectos gerais dos guias dos cursistas, disponibilizados pelo programa. Como embasamento teórico, nos valeremos: de Kerckhove (2009), a fim de discorrer sobre a evolução tecnológica que resultam em uma combinação dos sujeitos com os espaços eletrônicos; além disso, debatemos sobre as políticas educativas pautados em Nóvoa (2009). Ao fim desta pesquisa, constatamos, por meio das observações traçadas sobre os guias, que a metodologia empregada nos cursos capacita os professores a utilizarem as TDIC em classe, porém, denotou-se que essa formação não motiva os docentes a aplicarem os conhecimentos adquiridos em suas práticas escolares.

**Palavras-chave:** Formação de professores. ProInfo Integrado. TDIC.

### RESUMEN

Con la emergencia digitales, en el íterin de la década de 1990, la escuela privada agrega en sus prácticas el uso de las TDIC, acentuando la disparidad entre la cualidad de la enseñanza pública y privada. En virtud de eso, el Gobierno Federal implementó el *ProInfo Integrado* que en sus atribuciones ofrece cursos de formación de profesores para los profesionales de la red pública. En ese contexto, teniendo por base los cursos de formación docente vinculada al programa y aplicados en el municipio de Jaguarão-RS, esa pesquisa objetiva discutir de qué forma la metodología empleada por el ProInfo Integrado proporciona a los profesores una nueva mirada sobre el uso de las TDIC. Para el desarrollo de esta investigación proponemos investigar aspectos generales de los guías de los alumnos, disponibilizados por el programa. Como embasamiento teórico, utilizamos los escritos de e Kerckhove (2009), a fin de discurrir sobre la evolución tecnológica que resultan en una combinación de los sujetos con espacios de los sujetos con los espacios electrónicos; además, debatiremos sobre las políticas educativas pautados Nóvoa (2009). Al fin de esta pesquisa, constatamos, por medio de las observaciones trazadas sobre los guiones, que la metodología aplicada en los cursos capacita los profesores para la utilización de las TDIC en clase, mientras apuntase que esta formación no motiva a los docentes a realizaren la aplicación de los conocimientos adquiridos en sus prácticas.

**Palabras clave:** Formación de profesores. ProInfo Integrado. TDIC.

## **Introdução**

Com a emergência das mídias digitais que integram os diferentes modos comunicação, a escola privada, começa a abranger em seus paradigmas a integração de sistemas eletrônicos, agregando em suas práticas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Em virtude disso, o Governo Federal, em 09 de abril de 1997, sancionou, por meio da Portaria nº 522/MEC, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com o objetivo de equipar e informatizar as escolas de educação básica, de modo que o ensino público não se tornasse tão distante do privado (BRASIL, 1997). Anos depois, a presidência da república, através do decreto nº 6.300, altera o nome do programa para Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado); agregando a esse novas atribuições, tais como: instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, formação continuada para professores e gestores e a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais para auxiliar os professores.

Nosso objetivo geral se centra em discutir de que forma a metodologia empregada pelo ProInfo Integrado capacita os professores para o uso das TDICs em classe. Para logarmos esse objetivo, esboçaremos as influências da Sociedade Conectiva na organização do ambiente escolar; discorreremos a respeito da implementação do ProInfo Integrado; sumariaremos algumas questões referentes à formação de professores em vistas da inclusão digital; assim como investigaremos aspectos gerais dos guias dos cursistas, disponibilizados pelo programa.

A pesquisa foi realizada em caráter qualitativo, tendo como corpo de análise os guias de cursistas, disponibilizados pelo ProInfo Integrado, questionários diretos aplicados pela formadora municipal, aos participantes dos cursos no ano de 2013 e um questionário fechado aplicado à formadora municipal a fim de obter mais informações referentes a aplicação do curso.

Como embasamento teórico nos valem os postulados de Kerckhove (2009), que afirma que os avanços tecnológicos resultam em uma combinação das particularidades dos sujeitos com os espaços eletrônico, denominado *sociedade conectiva*; e as considerações de Nóvoa (2009), que debate as políticas educativas a fim de construir um currículo e uma formação de professores que se adéquem a cada contexto escolar.

Esta pesquisa se dividiu em quatro partes: na primeira, abordamos sobre as particularidades da nova sociedade; na segunda, tratamos do novo modelo de aluno/leitor; na terceira, discorreremos sobre a formação de professores que proporcionam um aprimoramento



das práticas profissionais visando à construção do conhecimento; e, por fim, na quarta parte, desenvolvemos as considerações sobre os guias.

### **Sociedade conectiva**

O campo tecnocultural, em sua disseminação, utilizou a televisão como objeto de alta tecnologia, que até os dias atuais ocupa um grande valor simbólico/social. Com sua disseminação, surgem outros equipamentos que ocasionam um processo de interiorização tecnológica que Kerckhove (2009, p. 175) define como “o primeiro fluxo de fascinação com uma nova tecnologia”.

Com esses constantes avanços, a sociedade sofreu um processo de implosão, ou seja, uma explosão digital controlada, no qual as novas mídias aceleraram o ritmo da nossa cultura, resultando na combinação das particularidades dos sujeitos com os espaços eletrônicos e virtuais, a base do que denominou-se Sociedade Conectiva (KERCKHOVE, 2009).

Com isso, a ascensão das tecnologias, e sobretudo da internet, a sociedade começa a viver os efeitos da informatização e da instantaneidade, ou seja, o período dos *feedbacks* imediatos. Estas implicações, conforme Kerckhove

[...] nos torna nômades eletrônicos: coloca-nos em contato com qualquer ponto do globo e recolhe informação de qualquer ponto do globo instantaneamente. A nossa ubíquida de eletrônica acabará sendo necessária e positiva, mas neste momento está causando um perigoso efeito secundário; antes de termos tempo de reorganizar a vida, de encontrar uma resposta institucional, as conseqüências sociais, políticas e culturais já estão entre nós (KERCKHOVE, 2009, p. 202).

Partindo da Sociedade Conectiva, vemos o quão estamos ligados ao virtual, e quanto esse ocupa um importante papel de instrumento transformador, sendo evidente a sua presença em nosso cotidiano, através das comunidades virtuais, das redes sociais e dos ambientes virtuais de *secondlife*. As tecnologias se tornaram uma ferramenta de convívio.

Diante do ingresso no virtual, surge uma nova forma de cultura que abre espaço para a aquisição de novos saberes, para o levantamento de dúvidas e para a descoberta de espaços, a chamada cibercultura; tal conceito, segundo Lévy (2000, p. 257) é definido como uma nova cultura que deriva das relações entre sociedade e as novas tecnologias, esta cultura forma uma sociedade sem fronteiras que difundem suas relações através das comunidades interativas,

Para compreendermos os impactos das novas tecnologias na cultura e na comunicação contemporânea, devemos dirigir nosso olhar para a sociedade enquanto um processo

(que se cria) entre as formas e os conteúdos (Simmel). [...] Trata-se, a partir da perspectiva formista simmeliana, de mostrar à dinâmica sociotécnica que se instaura nesse final de século misturando, de forma inusitada, as tecnologias digitais e a socialidade pós-moderna, formando a cibercultura (LEMOS, 2010, p. 81).

A cibercultura influencia, sobretudo, os jovens que adentram o virtual. Nesse contexto, a tecnologia, que já foi vista como um instrumento de alienação e individualismo é vista como um ambiente de socialização, compartilhamento e convívio, causando uma grande excitação social. Ainda para Lemos (2010), o local onde se acessa a internet se torna um espaço de armazenamento e disseminação de informações, no qual agentes inteligentes realizam buscas de maneira personalizada a fim de encontrar a informação ou *software* que melhor se encaixa com o solicitante.

Com a expansão das novas tecnologias e a instauração desta grande teia em um espaço desterritorializado, ao que denominamos ciberespaço, é notório a interconexão mundial criada para diversas atividades, dentre ela a comunicação, seja em salas de chat, redes sociais e comunidades virtuais, tornando-se novos modelos de interação. Nesses modelos, os computadores estabelecem ligações do mundo inteiro em uma só rede, estabelecendo uma mediação social entre o ser e o ciberespaço.

A formação destes laços constitui a interação social entre os indivíduos, criando relações de interesses e comunidades virtuais. Para Recuero (2011), a importância destes laços se dá pelas relações mantidas a distância, pois o computador, enquanto mediador e a internet, como meio de interação, proporcionam que as pessoas mantenham contato, anulando as distâncias territoriais impostas. Em consequência, novos espaços de interação virtual e real estão sendo criados/modificados, mesmo que alguns ainda permaneçam estagnados e com poucas mudanças; caso das escolas que ainda, em sua maioria, mantém os padrões normativos e cartesianos, negando, mesmo quando aborda as TDIC em suas práticas, seu caráter comunicativo, dialógico e interacional.

### **Novos alunos, novos leitores**

O espaço escolar, no presente, segue os modelos que despontaram em 1980 influenciado pelas reflexões de pensadores como Paulo Freire, um espaço sociocultural. Nesse modelo perduram as regras de boas condutas, mas percebeu-se que a escola era composta por pessoas que pertencem a diversos lugares, com pensamentos e opiniões que contribuem com a sociedade em que vivem. Logo, devido a informatização desse espaço, vê-se uma grande contribuição para a sociedade, a democratização da leitura. Steven Roger Fischer (2006), no prefácio de seu livro “História da



Leitura”, afirma que os computadores e internet são revoluções no campo da leitura, salientando que “todos que utilizam o PC podem acessar o mundo de casa ou da escola, quase sempre fazendo algum uso da leitura e da escrita” (FISCHER, 2006, p. 281).

Com base em Fischer, vemos que os nossos alunos evoluíram e, determinadas práticas são inviáveis para o contexto que estamos vivendo. Santaella (2004), analisando o perfil social atual sugere que diante de tais práticas surge um novo modelo de leitor, o imersivo, precedido por outros dois modelos, o contemplativo e o movente, sobre os quais discorreremos a seguir.

Incorporado ao modelo escolar de 1850, o modelo contemplativo de leitor se define, conforme Santaella (2004), pela contemplação da leitura silenciosa, individual, privada e de múltiplos textos. Mais adiante, com a instauração do sistema capitalista e o aumento da circulação de pessoas, a sociedade torna-se mais informatizada, levando o homem moderno, o leitor movente, a ler novos elementos, como imagens, propagandas e vitrines, que significavam e, portando, eram passíveis de interpretação.

Devido às influências que a cibercultura exerce nas sociedades, Santaella (2004) traça o modelo do leitor imersivo, estritamente ligado ao ciberespaço, se caracterizando pelo uso que faz das telecomunicações e das TDICs a fim de obter informações, que são, por sua vez, atualizadas a cada segundo. Esse “leitor de tela”, denominação feita por Santaella (2004), conserva características dos outros dois leitores, no entanto é um leitor que “navega em uma tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles” (SANTAELLA, 2004, p. 33); ainda, para a autora,

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. [...] um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, um biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada “clique” do *mouse*. (SANTAELLA, 2004, p.33)

Devido a nossa exposição diante de tantas informações, para abarcar o dito leitor nas escolas, seguimos os postulados de Nóvoa (2009, p. 50) defendendo que o currículo da escola deve ser mais flexível, possibilitando que os professores tenham liberdade de trabalhar com as necessidades dos estudantes; conforme o pensador, a escola “começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no ‘saco curricular’ cada vez mais coisas e nada dele retirando...” (NÓVOA, 2009, p 50).

Devido essa integração no currículo escolar é que nasce a necessidade de haver cursos de formação de professores que incentivem os docentes a levar para suas salas de aula atividades contextualizadas, que incitem a reflexão pessoal e partilhada e que capacitem os alunos a suprir as necessidades e anseios dos alunos. Para Nóvoa (2009, p. 19) essas formações devem ser “baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar”. Deste modo, a seguir, refletiremos sobre tais ações e os processos da formação.

### **Um processo ininterrupto de formação**

A formação de professores é um processo que visa aprimorar a consciência dos profissionais a respeito da sua própria aprendizagem e contexto. Ancorados em Schön (1992), vemos essa prática como um crescente movimento de ações reflexivas que visam três dimensões: a compreensão do conhecimento; as interações interpessoais e a dimensão burocrática da prática.

Num debate mais amplo, agregando as políticas educativas, ao analisar o currículo dos cursos de formação de professores, Kenneth Zeichner e Daniel Liston apud Nóvoa (2002) afirmam que ainda há indícios de tradições que devem ser rompidas, visando uma construção de novos conhecimentos; isso com vistas de criar pontes entre teoria e prática. Valente e Prado (2013) abordam que no processo de formação os professores devem ser impulsionados a relacionar e integrar diferentes conteúdos, (re)significar aquilo que já se sabe, (re)construir um referencial pedagógico em suas práticas, de modo a levar em consideração os aspectos que emergem e se desenvolvem no cotidiano do professor.

Nessa concepção, para que haja uma mudança na formação deve-se, antes de tudo, pensar de maneira coletiva, em sincronia com a equipe escolar. Valente (1999) assegura que essa mudança visando o coletivo (professores e equipe escolar) deve ser desenvolvida dentro do espaço escolar utilizando os equipamentos que a instituição dispõe, bem como desenvolver, juntamente com os participantes do curso, uma formação que vise o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo síncrono facilita o processo de auto formação e a elaboração de projetos que visem às necessidades encontradas pelo corpo docente a que o curso se destina, dado que cada contexto possui suas especificidades a serem exploradas e discutidas por seus organizadores e participantes.

Desta forma, a formação continuada, progressiva e auto formativa, têm o compromisso de proporcionar subsídios para o aprimoramento das metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, direcionando o olhar para o aluno. Segundo Schön,

[...] professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992, P. 82).

Outro aspecto que colabora com a autoformação é o compartilhamento de ideias; tratando, por exemplo, dos conhecimentos referentes às tecnologias, segundo Valente e Prado (2013, p. 22) “é irrealista pensarem primeiro ser um *expert* em informática para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, demandando novas ideias ao outro”; a partir desse compartilhamento o professor pode realizar novas ações com características próprias de seu contexto, como, a título de exemplo, o trabalho com as TDICs, cujo uso deve incentivar a investigação e a predisposição dos alunos para a aquisição de conhecimento.

### **PROINFO Integrado: orientações**

Em 09 de abril de 1997, por meio da portaria nº 522/MEC, o então Ministro de Estado da Educação e Deporto, Paulo Renato Souza, decretou a criação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com o objetivo de disseminar o uso pedagógico das TDIC nas escolas públicas do país, analisando o distanciamento entre o ensino privado e o público.

Os objetivos gerais do programa eram: “fortalecimento da ação pedagógica do professor na sala de aula e da gestão da escola, maior envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 02).

No ano de 2006 o programa beneficiou cerca de 8.819 instituições, chegando, em 2008, ao montante de 32.235 instituições, considerando a utilização dos laboratórios nos 03 turnos, 02 alunos por máquina e dois períodos de aula por semana durante o ano letivo. No entanto,

[...] o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, reunido em 29/10/96, decidiu que os computadores a serem adquiridos pelo MEC serão distribuídos aos estados de forma proporcional ao número de alunos matriculados em escolas públicas de 1º e 2º graus com 150 alunos no mínimo (BRASIL, 1997, p. 04).

Em 2007, por meio do Decreto 6300, no uso de suas atribuições, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, determinou, por meio do art. 1º, que “o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2007), devendo cumprir os seguintes objetivos:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

A partir desse Decreto, foram agregadas ao programa outras responsabilidades, como as de providenciar infra-estrutura para a implementação dos laboratórios de informática; capacitar os agentes educacionais e professores para a utilização pedagógica das TDICs e assegurar boas condições de trabalho e suporte técnico. Nesse contexto, surge o “Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional” – ProInfo Integrado, que se encarrega da formação continuada de professores através de 4 cursos que qualificam e formam professores e gestores para lidar e desenvolver atividades utilizando diversas ferramentas digitais. São eles: primeiro: Introdução à educação Digital (60h); segundo: Tecnologia na educação: ensinando e aprendendo com as TICs (60h); terceiro: Elaboração de projetos (40h); quarto: Redes de Aprendizagem (40h).

### **Sobre os cursos**

Por meio de seus cursos de formação, o ProInfo tem por objetivo geral a promoção da inclusão digital de professores, gestores escolares e comunidade escolar em geral, além de dinamizar e qualificar o ensino e aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade da educação básica. Os cursos ocorrem de modo semipresencial, utilizando o ambiente virtual e-ProInfo para

o cumprimento das atividades à distância. As atividades propostas baseiam-se no processo de ação-reflexão-ação, buscando a articulação entre as atividades, reflexões teóricas e transposição didática, oportunizando o exercício consciente, autônomo e ativo do professor no papel de responsável pela construção de uma nova prática educacional (BRASIL, 2013, p. 06).

O primeiro curso, Introdução à Educação Digital, parte do princípio de que os participantes são indivíduos desfamiliarizados com os recursos e ferramentas disponíveis no computador. Deste modo, busca contextualizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização dos computadores através do sistema Linux (BRASIL, 2013, p. 07); o segundo curso, Tecnologia na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, espera formar profissionais capazes de compreender o papel das TDIC na cultura contemporânea de modo a situar sua importância na educação atual; o terceiro curso, Elaboração de Projetos, tem por objetivo oferecer um aprofundamento teórico e prático do trabalho com projetos relacionados ao currículo e às TDIC na escola; o quarto curso é o Redes de Aprendizagem, que surge do impacto das novas mídias sociais nas escolas visando, assim, incrementar o papel da escola e dos professores frente à cultura digital na sociedade conectiva.

### **O PROINFO Integrado em questão**

Com relação as análises realizadas, vemos que o objetivo central desses cursos é desenvolver capacidades para que os professores que, em tese, não dominam as TDIC construam de novos conhecimentos. Para Valente,

Isso acontece à medida que as pessoas desenvolvem habilidades para acessar e dar significado à informação, refinamento destas habilidades são necessárias ao longo da vida, de modo que elas possam ser ajustadas às novas situações e necessidades. A maneira como esses refinamentos acontecem e a duração deles dependerão das necessidades e estratégias de aprendizagem de cada pessoa. No entanto, este processo de aprendizagem deverá ocorrer continuamente (VALENTE, 2007, p. 57).

Mais detalhadamente, a formação proposta pelo ProInfo Integrado elabora seus materiais didáticos tendo em vista textos que se relacionem com a proposta central do curso, no qual apresentam uma série de informações e conceitos para que, a partir delas, sejam feitas atividades, sobretudo de reflexão, a fim de pensar o contexto social que estamos vivendo e como ele influencia a escola e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ademais das atividades de reflexão, os cursos propõe a criação de um blog que serve como ferramenta para a produção dos projetos finais, no entanto ao realizarmos uma pesquisa no blog da Secretaria



Municipal de Educação de Jaguarão, verificamos que há 24 blogs de professores municipais elaborados de acordo com as orientações do curso *Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*, no entanto esses blogs possuem, em média, 10 publicações cada, e só permaneceram ativos durante execução do curso, salvo um blog foi alimentado algum tempo depois do término do curso. Esses blogs deveriam ser utilizados como ferramenta de auxílio nas salas de aula durante a aplicação dos projetos, contudo a grande maioria dos professores criou blogs de caráter pessoal, expondo reflexões, frases sentimentais, ou seja, desrespeitaram as orientações propostas pelo material didático e invalidaram a proposta central do curso.

No município de Jaguarão, foram aplicados somente os cursos Introdução à Educação Digital e Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, durante os anos de 2012, 2013 e 2014. Em um questionário que foi aplicado a formadora municipal, foi relatado que no ano de 2012, onze alunos foram certificados, pois houve desinteresse por parte dos cursistas e vários desistiram após o início das atividades; no ano de 2013 houve o total de 18 alunos formados, provenientes de duas turmas; e, no ano de 2014, foram ofertados, novamente, os dois cursos, no entanto, houveram apenas dois professores interessados no curso de introdução e, dos que já haviam cursado a introdução, houve apenas um interessado em continuar a formação.

A partir desses dados acreditamos que grande parte das desistências dos cursistas ocorre, como já foi abordado anteriormente, devido à subestimação das competências dos egressos por parte da comissão organizadora dos cursos e pela falta de atividades práticas que possam ser aplicadas na escola, pois grande parte dos professores já possui as competências básicas de manejo da máquina e não necessitam ingressar em um curso que irá ensiná-los a desenvolver essas competências.

No ano de 2013, antes de iniciar as atividades do curso, a formadora responsável pelo município aplicou um questionário a todos os cursistas matriculados, a fim de verificar o perfil profissional dos novos participantes e o que havia mudado na opinião dos participantes que já haviam cursado a primeira edição. Entre as perguntas realizadas a formadora tencionou saber qual a aproximação que os alunos tinham com o computador, se tinham familiaridade com redes sociais e jogos e se dominavam ferramentas digitais como editor de texto, criação de *slides* e planilhas de cálculos; além de questionar a respeito da importância das tecnologias digitais como auxílio na prática pedagógica.

Dentre as respostas coletadas, foram constatados que 96% dos cursistas possuem computador com internet em suas residências, todos utilizam redes sociais, acessam blogs e etc., com relação ao uso de jogos 19% nunca jogou e 48% já jogou durante um determinado

tempo, referente ao desenvolvimento de atividades em editor de textos e *slides*, possuem as competências básicas, salvo os conhecimentos de planilha que 63% não domina, com relação à importância do computador, tendo em vista seus *softwares* e internet, como auxiliar nas práticas pedagógicas todos avaliaram como importante, mas cerca de 19% afirmou nunca utilizar o laboratório de informática da escola e 30% utilizam raramente.

Baseado nesses dados, vemos que os professores dispõem do domínio básico de funcionamento do computador e das referidas ferramentas, ou seja, competências que o primeiro curso se propõe a desenvolver, além disso, já acessam a internet, leem blogs, utilizam redes sociais e etc, fundamentos desenvolvidos no segundo curso. Dadas as circunstâncias, acreditamos que poderia haver a união dos dois cursos de modo que os conteúdos fossem abordados de forma mais reduzida e não tão maçante, com o objetivo de reforçar o que já é de conhecimento dos cursistas, suscitar discussões e criar oportunidades de pensar maneiras de como utilizar tais ferramentas a partir do contexto discente, visando à qualificação dos profissionais, incentivando o aprendizado, o desenvolvimento das capacidades e o aprimoramento de suas habilidades.

Infelizmente não logramos saber por que os outros dois cursos não são aplicados no município, entretanto, acreditamos que eles dariam um incentivo maior para que os professores começassem a utilizar a internet e ferramentas digitais em suas salas de aula, uma vez que eles possuem uma maior dinamicidade, oportunizando o desenvolvimento da autonomia para desenvolver projetos. Conforme Mauri e Onruba (2010, p. 120) “atualmente, entende-se que a formação do professorado, embora deva qualificar o professor no manejo dos meios tecnológicos, deve ir além e incorporar um conjunto muito mais amplo de elementos”.

O papel dos professores nesses cursos, conforme define Valente (2007) é o de puxar toda a informação que possa ser utilizada para contribuir em suas práticas pedagógicas. Para o autor, o conceito de puxar equivale à construção do conhecimento

[...] essa aprendizagem deve estar sob controle do aprendiz – ideia de puxar – e deve ser uma experiência agradável, feita individualmente ou em grupo, com ou sem o auxílio do professor. À medida que os ambientes de aprendizagem passam a operar com base no puxar ao invés do empurrar, os aprendizes terão a chance de escolher o que, quando e como aprender. Aprender deve ser algo realizável por qualquer pessoa, desde o dia em que nasce e o longo da sua vida. (VALENTE, 2007, p. 58)

Acreditamos que o material curricular dos cursos do ProInfo Integrado deva ser reformulado tendo em vista atividades que estimulem os cursistas e sejam utilizados materiais digitais e ambientes de aprendizagem que deem conta do contexto social que os jovens estão

inseridos. Presumimos que o uso de objetos digitais de aprendizagem<sup>30</sup> seria uma opção pois, segundo Audino e Nascimento,

[...] os objetos de aprendizagem podem ser encarados como materiais importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois nos fornece mais capacidade de simular e animar fenômenos, entre outras características, assim como, reutilizá-los em vários outros ambientes de aprendizagem. [...] Além disso, eles surgem como um recurso capaz de potencializar a reestruturação de práticas pedagógicas, criando novas maneiras de refletir sobre o uso da comunicação, da informação e da interação. (AUDINO; NASCIMENTO, 2010, p. 130)

Com o emprego destes materiais, acreditamos que os professores, sobretudo do município de Jaguarão, possam viabilizar a utilização das TDIC nas suas salas de aula, de modo a empregar novos recursos, proporcionando desenvolvimento de novos materiais e ferramentas para a elaboração de conteúdos (MAURI; ONRUBA, 2010).

Finalizando, cremos que a substituição destas ferramentas para uma metodologia ancorada nos objetos digitais de aprendizagem traria para os cursos do ProInfo Integrado uma nova visão de implementação das TDICs nas escolas, estimulando as estratégias necessárias para suprir suas necessidades de acordo com o contexto de cada profissional, além de ampliar o campo de possibilidades para o desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes (SPINELLI, s/d).

### **Considerações finais**

Com essa discussão, desmistificamos os ditos de que as pessoas com mais idade estão sempre à margem da Era da Informação e distantes das constantes atualizações do ciberespaço, bem como constatamos que as dificuldades de acesso ao ciberespaço se dão em todas as faixas etárias, conforme foi apresentado por Santaella (2004).

Bielschowsky (2009, p. 11) evidencia que o “os professores utilizam TIC de forma “tradicional”, para reforçar a aprendizagem passiva de conteúdos, ou seja, o uso de TIC ainda não revolucionou o método de ensino e aprendizagem”. A partir dessa afirmativa é que o ProInfo Integrado organiza seus cursos, idealizando profissionais que possuem pouco contato com as TDICs. Os cursos iniciam as atividades de forma bem incipiente, problematizando indagações e atividades de cunho geral e, ao nos depararmos com essas e outras questões no decorrer das análises, vimos que a metodologia empregada nos cursos capacita os professores a utilizarem as TDICs em classe, mas, de modo simultâneo, vemos que essa formação não estimula os docentes aplicarem o que aprenderam e darem continuidade aos módulos de



formação pois, como foi demonstrado durante os resultados e discussões da análise, há índices de abandono de participantes e um grande desinteresse pela continuação da formação.

Durante a exposição dos resultados e discussões das análises, propomos um trabalho ancorado em objetos digitais de aprendizagem, devido a sua infinita variedade e possibilidades de trabalho que deve ser construída individualmente, no qual cada professor visará suas necessidades e contexto escolar/social. Não denominaremos nessa pesquisa como seria a abordagem e a construção desses, assim como a maneira que eles poderiam ser utilizados; está proposta será apresentada em outro momento, no qual retomaremos esses dados, verificaremos quais são as condições da infraestrutura do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), local de desenvolvimento dos cursos em Jaguarão, e questionaremos os formadores desses cursos a fim de verificar a sua formação e sua opinião frente ao o que está sendo aplicado, da mesma forma como sondaremos as suas avaliações frente às nossas futuras propostas.

Por fim, acreditamos que nossa pesquisa conveio, sobretudo, para demonstrar que as tecnologias estão na escola e dentro das salas de aula, tanto por parte dos alunos como dos professores. É essencial que haja uma formação para professores que os provoque, os faça pensar e elaborar materiais que os alunos possam as utilizar como apoio e construção de conhecimento, pois a disposição a aprender e conhecer ferramentas que sejam úteis e despertem sua curiosidade são fundamentais se voltamo-nos à aprendizagem significativa.

## Referências

AUDINO, Daniel F.; NASCIMENTO, Rosemy F.. **Objetos de aprendizagem:** diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, p. 128-148, jul./dez., 2010.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: o Programa Proinfo Integrado. *Revista e-curriculum*, v. 5 n. 1, nov. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012852.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997.** Domínio Público, Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação e do Deporto. **Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo: Diretrizes**. Documento, 1997.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Introdução à Educação Digital – Guia do Cursista**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Tecnologia na educação: ensinando e aprendendo com as TIC – Guia do cursista**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elaboração de projetos – Guia do Cursista**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Redes de aprendizagem – Guia do Cursista**. Brasília: 2013.

FISCHER, Steven F. Prefácio. In: FISCHER, Steven F. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura**. São Paulo: AnnaBlume, 2009.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier, O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formar professores para o futuro**. 2014. Trabalho apresentado ao I Seminário e III Encontro Pibid Unesp, Matinhos e Paranaguá, 2014.

PRADO, Maria. E. B. B. e VALENTE, José A. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma prática pedagógica. In: VALENTE, José A. (org.) **Formação de professores para o uso da informática na Escola**. Campinas - SP: UNICAMP/NIED, 2003.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.

SPINELLI, Walter. **Os Objetos Virtuais de Aprendizagem: ação, criação e conhecimento**. s/d. Disponível em: <<http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/textoImodulo5.pdf>>. Acesso em: 16 jun de 2014.

VALENTE, José A.(Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

\_\_\_\_\_. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. In: \_\_\_\_\_. **A aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2007. p.48-95.

## A AULA DE HISTÓRIA MEDIADA PELA UTILIZAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS

### *THE HISTORY CLASS MEDIATED BY THE USE OF CONCEPTUAL MAPS*

Tiago Maciel Mastrantonio  
Mestrando em Educação e Tecnologia / IFSul Pelotas  
tiago.mastrantonio@gmail.com

Glaucius Décio Duarte  
Doutor em Informática na Educação / IFSul Pelotas  
glaucius@pelotas.ifsul.edu.br

#### RESUMO

Nos últimos anos, observamos profundas mudanças na educação e no perfil do aluno que se encontra em nossas salas de aula. Um aluno que está inserido em um mundo visual e instantâneo, recebendo milhares de estímulos todos os dias. Paralelo a isso, observamos a sala de aula como um local ultrapassado, desestimulante e que, por característica, não envolve o aluno no processo de aprendizagem, ficando este como um mero participante/ouvinte. No mundo contemporâneo, o professor adquire um papel fundamental na educação de seus alunos. Ele é mediador do conhecimento, pois os alunos, na maioria das vezes, já sabem alguma coisa sobre determinado assunto que está sendo abordado. Porém, necessitam de alguém para auxiliá-los na filtragem, assimilação e organização desses conhecimentos. Esta pesquisa propõe a utilização de Mapas Conceituais, nas aulas de história, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando ao aluno uma maneira diferente de se trabalhar um conteúdo na sala de aula, onde ele terá uma participação mais efetiva. Junto com a utilização de Mapas conceituais, também, pretendemos utilizar, como fundamentação, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968), como uma hipótese para auxiliar o ensino na disciplina de história, tendo em vista todos os avanços tecnológicos que têm ocorrido nos últimos anos e, também, pelos desafios da sociedade atual, complexa, instantânea e globalizada.

**Palavras-chave:** Mapas conceituais. Aprendizagem significativa. Ensino da História

#### ABSTRACT

In the last years we see profound changes in education and the student profile which is in our classrooms. A student who is inserted in a visual and immediate world, receiving thousands of stimuli every day. Parallel to this we observe the classroom like an outdated place, discouraging and that by characteristic does not involve the student in the learning process being this as a mere participant/listener. In the contemporary world the teacher acquires a fundamental role in the education of his students. He is a mediator of knowledge, because the student, in most cases already know something about a certain subject that is being approached. However, they need someone to help them in filtering, assimilation and organization of this knowledge. This research proposes the use of conceptual maps in History class in a seventh grade of elementary school, with the objective of assisting in the process of teaching and learning, giving the student a different way of working a content in the classroom where he will have a participation more effective. Along with the conceptual maps, we also intend to use as theoretical basis the Significant Learning of Ausubel (1968) as a hypothesis for teaching in the History discipline, in view of all technological advances that have occurred in the last years and also challenges of today's society, complex, immediate and globalized.

**Keywords:** Conceptual Maps, meaningful learning, teaching of history

## **Introdução**

Nos últimos anos, temos observado grandes mudanças na educação no Brasil, principalmente no perfil de aluno que temos em sala de aula. Percebe-se a existência de um aluno inserido em um mundo altamente visual e instantâneo, recebendo milhares de estímulos diariamente. Muitas dessas mudanças estão ocorrendo devido aos avanços tecnológicos e científicos que temos presenciado, nas últimas décadas, em um mundo globalizado que exige dos sujeitos novas habilidades cognitivas, visando deixá-los capazes de competir no mundo atual com essas novas demandas.

Nesse contexto, observamos que o professor não é mais a figura principal no processo educativo. O aluno contemporâneo tem a sua disposição um imenso campo de informações disponíveis ao seu acesso. Para agravar mais ainda a situação, temos a sala de aula como um local ultrapassado, com poucos estímulos, um local que na maioria das vezes não envolve o aluno, onde ele não tem uma participação efetiva, onde geralmente é um mero participante.

Teóricos como Moran, Masetto e Behrens (2000), falam sobre as mudanças da sociedade atual, que passa por um período de constantes mudanças em todas as esferas da sociedade, inclusive na educação, e essas mudanças ocorrem simultaneamente. Com esse novo panorama da sociedade, o papel da educação e do professor, acabou mudando, e hoje, esse papel consiste em dotar a humanidade com uma capacidade de garantir o seu desenvolvimento e crescimento sustentável, oferecendo a cada pessoa condições para decidir sobre o seu destino.

Os educadores de hoje precisam estar preparados para a realidade da escola do século XXI. Alarcão (2001) trabalha sobre essa questão, alertando que os sujeitos devem estar cientes dos desafios e das possibilidades da profissão que escolheram, isto é, a profissão de professor. Para isso, precisam internalizar diversos conhecimentos e também aprimorar suas habilidades.

Diante desse contexto, surge uma preocupação com a formação dos professores, pois enfrentar esses desafios da educação atual e ter êxito está relacionado à formação do professor, em estar preparado para exercer o magistério de maneira plena e eficiente. É preciso que o professor conheça os educadores e suas teorias que embasam os processos de ensino e aprendizagem.

Na educação contemporânea, o professor adquire um papel fundamental na formação de seus alunos. Hoje, o sujeito educador é um mediador do conhecimento, pois os alunos, na maioria das vezes, já sabem alguma coisa sobre determinado assunto que está sendo abordado. Porém, necessita de alguém para auxiliá-lo na filtragem e na assimilação desse conhecimento, assim como, na efetiva organização desse conhecimento.

Tavares (2004) afirma que construímos conhecimento relacionando o novo com o que sabemos, e a partir dessa relação, fazemos articulações entre o que conhecemos e a nova informação que estamos recebendo. Ele afirma que esse tipo de relação ocorre ao longo de nossa vida.

Muitos autores já abordaram as teorias cognitivas, como Jean Piaget e Lev Vygotsky. Iniciaram os trabalhos com essa teoria na década de 20 do século passado, “[...] que procuravam explicar o processo de construção do conhecimento humano e desenvolvimento da inteligência [...] que nos leva a conhecer como se processa interiormente a aprendizagem.” (LAKOMY, 2008, p.19)

Por sua vez, a teoria de Ausubel (1968) sobre Aprendizagem Significativa (AS), pode ser empregada de forma a auxiliar o ensino de conteúdos na disciplina de história, no ensino fundamental, tendo em vista todos os avanços tecnológicos que têm ocorrido nos últimos anos e, também, pelos desafios da sociedade atual, complexa, instantânea e globalizada.

Assim, esta pesquisa propõe a utilização de Mapas Conceituais (MC), a partir de conceitos estabelecidos na AS, nas aulas de história, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando ao aluno uma maneira diferente de se trabalhar um conteúdo na sala de aula. Dessa forma, pretende-se que o aluno venha a ter uma participação mais efetiva na sala de aula, a partir da elaboração de MC, para modelagem conceitual de novos conteúdos ministrados pelos professores.

### **Aprendizagem Significativa**

Observamos, na educação contemporânea, a ocorrência de diversas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. A partir de uma análise do contexto educativo atual, torna-se necessário conduzir nosso pensamento no sentido de possibilitar aos alunos uma aprendizagem mais efetiva.

Nesse sentido, a teoria da AS, apresentada por Ausubel (1968), se apresenta como uma nova possibilidade de compreender como o educando constrói significados no processo de aprendizagem. Leva em consideração os conceitos que o aluno já incorporou a sua bagagem cognitiva. Moreira (2011) define AS como um processo onde o novo conteúdo que está sendo trabalhado com o educando se relaciona com algum conceito que este já possua. Essa relação deve ocorrer com conhecimentos que o aluno já possua, mas que sejam “especificamente relevantes, os quais Ausubel chama de subsunçores.” (MOREIRA, 2011, p.26).



Então AS envolve, os conhecimentos prévios que o aluno já possui e também a assimilação e proposições de novos conceitos, formando uma rede cognitiva que estará em constante troca de informações onde o conhecimento preexistente irá servir de ancoragem para a assimilação de novos conhecimentos. Nesse processo, ambos – conhecimentos novos e preexistente – se modificam e formam novos significados à rede cognitiva do aluno, gerando novas interações.

Moreira e Massine (2009, p.25) explicam que assimilação é

Um processo que ocorre quando um conceito ou proposição *a*, potencialmente significativo, é assimilado sob uma idéia ou conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva, como um exemplo, extensão, elaboração ou qualificação do mesmo.

Dessa forma, os autores evidenciam que a assimilação ou ancoragem, provavelmente causam um efeito facilitador na aprendizagem, na retenção e compreensão do conhecimento.

Para Novak (2000, p.18) a ampliação das estruturas cognitivas do aluno no processo de interação, demonstra que “a aprendizagem significativa é eficaz e necessária para o pensamento crítico”.

Moreira e Masini (2006) ressaltam que a estrutura cognitiva aporta e organiza as informações recebidas de qualquer área do conhecimento, e estas são armazenadas pelo aluno e, a partir daí, o leva a aprendizagem cognitiva. Para eles, é muito importante o conteúdo que o aluno já tenha, pois é neste que o novo conhecimento irá se ancorar e as novas informações serão armazenadas.

Sendo assim, os subsunçores são os conceitos relevantes que o aluno já possui e estes irão servir de fixação dos novos conceitos que estão sendo repassados aos alunos, objetivando uma ligação, modificação e/ou associação.

Para Ausubel (1973) os subsunçores são muito importantes para a AS, pois é neles que o novo conhecimento se relaciona com a estrutura cognitiva do aluno e, a partir dessa relação com o novo conhecimento que lhe foi apresentado, pode ocorrer mudanças na sua estrutura cognitiva. Ausubel (1973) chama de subsunçores os conceitos relevantes que o aluno já possui e estes irão servir de fixação dos novos conceitos que estão sendo repassados aos alunos objetivando uma ligação, modificação e/ou associação para que ocorra o que chamamos de AS.

Por exemplo, no ensino de história, trabalhando um conteúdo de idade média, precisamos relacionar com algumas informações que o aluno já tem. Por exemplo, se o tema da aula for feudalismo e as características do regime feudal: é importante que o professor ao



desenvolver esse conteúdo, consiga explicar de uma maneira que o aluno relacione com o que sabe sobre as origens do feudalismo, sobre a decadência do império romano, invasões bárbaras e também sobre o clima de insegurança na europa nesse período, que foram as causas do surgimento do feudalismo, o clima de inseguranças nas cidades levando ao êxodo urbano.

Quando estiver explicando esse conteúdo, se o aluno obtiver êxito na construção dessas relações, ele conseguirá absorver os novos conhecimentos e ancorá-los nos subsunçores, como afirma a teoria de Ausubel, atingindo uma efetiva AS. Os subsunçores da estrutura cognitiva do aluno são relacionados com os novos conhecimentos e são remodelados ou ressignificados e irão se tornar mais importantes, atuando como subsunçores ou conhecimentos prévios, que darão significado aos estudos dos novos conceitos.

Para Lakomy (2008, p.63),

A aprendizagem significiativa está intimamente relacionada com os pontos de ancoragem – que são formados com a incorporação, à nossa estrutura cognitiva, de conceitos, idéias ou informações que são relevantes para a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, para que possamos aprender conceitos novos.

Moreira (2011) considera que o que deve ser ancorado no subsunçor, não são as palavras que foram utilizadas como definição, mas sim, um novo conceito ou ideia, pois afirma que podem ser expressados e divulgados ao educando de diferentes maneiras, ou seja, utilizando diferentes palavras para atribuir ao mesmo conceito.

Ausubel, Novak e Haniensem (1980) alertam que precisamos ficar atentos ao interpretar que tipo de aprendizagem o aluno está vivenciando. AS não é a aprendizagem de material significativo. Na AS os materiais se apresentam significativamente. O professor deve explicar o conteúdo para o aluno e fazer com que este consiga relacionar esse novo conteúdo com sua estrutura cognitiva. Para os autores, é importante que o conteúdo que está sendo desenvolvido com o aluno tenha relações importantes objetivando apresentar uma visão geral do conteúdo.

Outro tipo de aprendizagem, na qual Ausubel define como Aprendizagem Mecânica (AM), consiste em uma aprendizagem de “novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASSINI, 2009, p.18). Não existe interação do novo conhecimento com o que o educando já possuía. Com isso, o conhecimento adquirido fica solto, sem se relacionar com conceitos subsunçores.

Ausubel (1973) trabalha com o conceito de AS e AM. Para ele, a AM ocorre quando um novo conhecimento encontra pouca ou nenhuma informação prévia na estrutura cognitiva do aluno. Com isso, o aluno não consegue fazer uma relação do novo com o conteúdo pré-

existente e, assim, acaba por não promover a interação entre o que já está armazenado e as novas informações. Esse tipo de aprendizagem é aquela em que o estudante decora fórmulas e leis, para realizar uma prova, por exemplo. Depois, acaba esquecendo tudo.

Para Moreira (2009), a aprendizagem se torna mecânica quando a informação que o aluno recebe não consegue ser armazenada e ancorada nos subsunçores. Então, simplesmente, é armazenada isoladamente ou é relacionada de maneira arbitrária na sua estrutura cognitiva. Com isso, não teremos uma AS e esta não terá uma real atribuição de significado.

Assim, esse modelo, denominado AM, é muito comum nas salas de aula de nossas escolas, principalmente, se observar-mos o que Ausubel define como subsunçores, visto que eles são extremamente importantes para se ancorar um novo conceito pelo estudante.

Então, deve-se levar em conta, que a AM também se faz necessária, quando ocorre a apresentação de conteúdos novos, conceitos novos, que *a posteriori* serão colocados em sua estrutura cognitiva e que serão transformados em AS. É importante lembrar, também, que esses conhecimentos servirão de subsunçores para os novos conhecimentos que o aluno irá adquirir. Dessa forma, ele poderá relacioná-los na sua estrutura cognitiva.

### **Mapas Conceituais**

Segundo Moreira (2010, p.11) “mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas”. MC são uma espécie de diagramas que devemos organizar de maneira sistemática, ligando os conceitos e suas respectivas explicações utilizando linhas para fazer essas ligações. Por sua vez, o MC deve ser considerado um instrumento capaz de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos no contexto de um corpo de conhecimento, de uma disciplina, ou de uma matéria de ensino. Então, com base em Moreira (2010), podemos deduzir que o indivíduo que faz um MC deve ser capaz de explicar o significado da relação que vê entre os conceitos incorporados.

Novak e Gowin (1996) afirmam que o MC é uma ferramenta que ajuda estudantes e educadores no processo de aprendizagem. MC ajudam a ver significados na aprendizagem. Também, ajudam o aluno a refletir sobre o conhecimento e as relações que foram feitas com os conceitos apresentados. A utilização de MC tem como objetivo auxiliar na construção de relações significativas entre os conceitos apresentados na forma de proposições.

Dutra, Fagundes e Cañas (2004), nos falam que um MC, baseado na teoria de Ausubel, passa a ser uma representação gráfica dos conceitos que o aluno constrói fazendo uma relação entre eles, entre os conceitos novos e os conceitos que ele já possuía.

Por sua vez, a educação contemporânea se apresenta com grandes desafios. Nessa perspectiva, a utilização de MC se apresenta como uma estratégia capaz de aprimorar a aprendizagem do aluno, melhorando a AS. Sobre essa preocupação, Novak (2000, p.8) afirma que se faz necessária a utilização de “uma teoria polivalente na educação para dar visão e orientação para novas práticas e investigações, que levem a um melhoramento firme da educação”.

A utilização de um MC tem a contribuir muito com o processo de aprendizagem, pois o aluno irá organizar os conceitos compreendidos na explicação do professor e deverá também fazer a ligação entre eles.

Na elaboração de um MC, é necessário iniciar pontuando vários conceitos de um texto ou de um determinado conteúdo. Após isso, deve-se iniciar o mapa com o conceito que for considerado como o principal ou central e, a partir dele, realizar as ligações com os demais conceitos, utilizando linhas para ligar esses conceitos. Entre eles, deve-se colocar uma frase de ligação. Quando estamos construindo um mapa conceitual, segundo Moreira (2010), é importante que ele possa explicar a relação entre os conceitos incluídos.

No MC, a frase de ligação é extremamente importante, pois tem a função de conectar os conceitos que estamos trabalhando. Mesmo com a frase de ligação, segundo Moreira (2010), o MC não é autoexplicativo. Para ele, o MC deve ser explicado por quem o fez, e ao fazer isso, a pessoa externaliza significados. Ao externalizar significados, o MC mostra o seu maior valor, justifica sua utilização como técnica para se desenvolver e ensinar os mais variados conteúdos visando uma AS.

Segundo Moreira (2010), a utilização do mapeamento conceitual é muito flexível. Com isso, ele pode ser utilizado de diferentes maneiras. Primeiramente, o professor deve apresentar as principais características do MC, ressaltando os pontos importantes para a sua construção.

Utilizando essa metodologia, é possível construir um MC com os alunos sobre uma única aula, sobre toda a abordagem de um determinado conteúdo, sobre o que foi estudado em um período histórico. Isso, torna-se evidente, no caso da utilização de MC na disciplina de história. Enfim, é possível utilizar essa técnica de diferentes maneiras.

Como já abordamos anteriormente, os MC não são autoexplicativos. Por esse motivo, ao serem construídos em sala de aula, ou pelo professor, devem ser explicados para que seus conceitos “sejam potencialmente significativos e permitam integração, reconciliação e diferenciação de significados de conceitos”. (MOREIRA, 2010, p.17).

Ao analisarmos o recorte acima, percebe-se como a utilização de MC contribui no processo de aprendizagem dos alunos, com a organização de conceitos e a ligação entre eles,

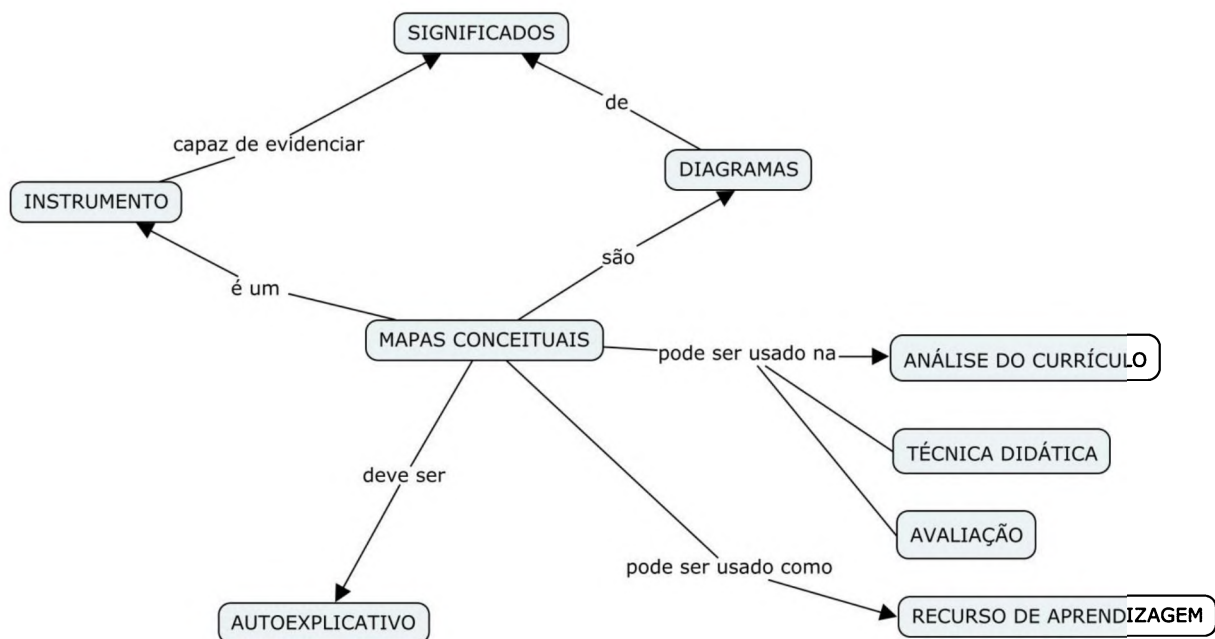
construindo uma rede de relações entre esses conceitos e tentando relacioná-los aos subsunçores, ou seja, aos conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno.

Também, dentro do processo de aprendizagem, os MC podem ser utilizados como instrumento de avaliação.

Como instrumentos de avaliação de aprendizagem, mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. (MOREIRA, 2010, p.17).

A Figura 1 apresenta uma síntese do que é um MC e quais as formas em que podemos utilizá-lo.

Figura 1 – Mapa conceitual sobre mapas conceituais.



MC podem ser utilizados como recursos para se obter uma aprendizagem significativa. Os MC construídos por professores ou alunos podem ter informações que Ausubel chama de idiossincráticas, que é definido como “próprio e particular de uma pessoa, grupo, característico.” (www.dicio.com.br) com essa definição, podemos compreender que um mapa conceitual pode ter diferentes relações entre os conceitos pois, para Moreira (2010, p.22), não existe MC concreto:

Um professor nunca deve apresentar aos alunos, o mapa conceitual de um certo conteúdo e sim um mapa conceitual para esse conteúdo segundo os significados que ele atribui aos conceitos e as relações significativas entre eles.

Segundo Moreira (2010), não podemos esperar que o aluno apresente um MC correto ou errado. O MC é a sua percepção dos conceitos com suas respectivas relações entre eles, apresentando evidências do processo de AS do aluno.

Ao ensinar, o professor deseja que o aluno venha adquirir conhecimento sobre determinado conteúdo, para que ele possa, num futuro breve, acessar esses conhecimentos para utilizar ou socializar. Os MC se apresentam como uma técnica/ferramenta muito importante para que esse objetivo do professor seja alcançado.

Moreira (2010) trabalha a questão de que não existe MC certo ou errado. Cada pessoa que monta um MC poder ter uma percepção diferente e fazer ligações diferentes entre os conceitos, e o professor, ao analisar o MC, não deve dizer que está errado. Nesse caso, ele poderia simplesmente colocar fora tudo o que envolve AS pois, dessa forma, estaria utilizando a AM.

Ao analisar um MC, o professor não deve tentar atribuir uma nota para ele, mas sim, deve tentar interpretar, analisar os conceitos que o aluno incluiu, assim como, as ligações que ele estabeleceu entre os conceitos.

### **Uso de Mapas Conceituais na Disciplina de História**

O uso de MC na sala de aula pode ser feita de várias maneiras, e pode ser utilizada para diferentes abordagens. Porém, neste trabalho, vamos utilizar os MC como técnica para se obter uma AS. A pesquisa está sendo realizada em uma escola privada, na cidade de Pelotas/RS, com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental envolvendo a participação de vinte e seis alunos.

*A priori*, pensou-se em uma forma de utilizar os MC na turma, procurando não alterar muito a forma como o professor realiza a sua aula, e como ele ensina novos conteúdos aos alunos. Sendo assim, a primeira parte da aula não teve muitas alterações, isto é, o professor explica o conteúdo durante alguns minutos, sendo que, dependendo do conteúdo, esse tempo pode variar ou o professor pode dividir o conteúdo em duas partes para não levar muito tempo nesta etapa, observando as características dos alunos. Isso se fundamenta nas recomendações sugeridas por Bannel (2016), quando comenta que a educação atual não ocorre mais como no século XIX, onde o modelo mais adequado ao estudo e ao trabalho era “a capacidade de manter a atenção focada em um único objeto, por longo período”. (BANNEL, 2016, p.71).

Podemos justificar seu uso na sala de aula, principalmente, quando observamos nosso aluno, que tem como característica a desatenção às atividades e dinâmicas que estão sendo



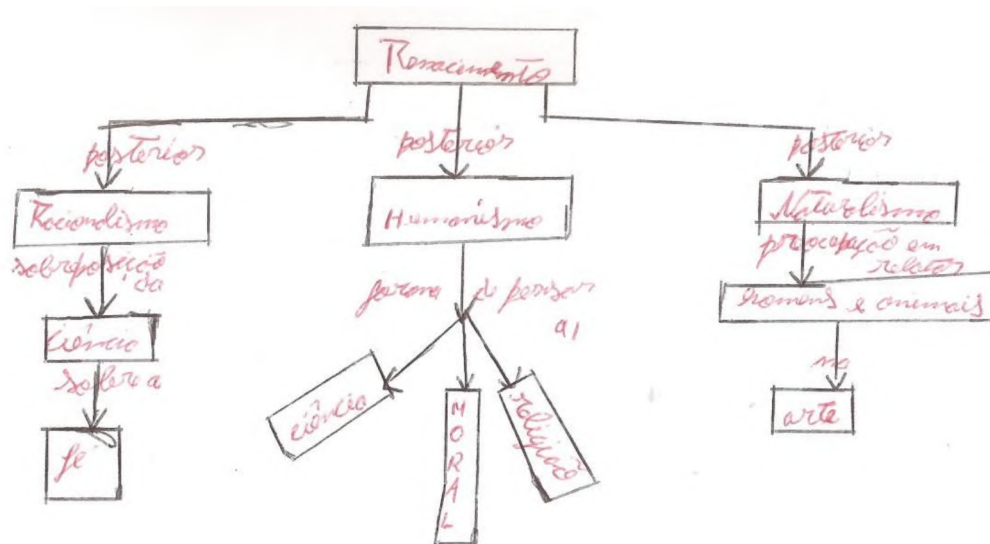
desenvolvidas em sala de aula, na maioria das vezes, quando ele se torna um mero expectador da aula.

Inicialmente, o professor explica, com o auxílio de um projeto slides, o que é um MC, observando o nível dos alunos que, neste estudo de caso, são alunos do sétimo ano do ensino fundamental. Assim, ele apresenta as suas principais características e também os pontos importantes para se construir um MC. Em um primeiro experimento já realizado, no mesmo dia, o professor desenvolveu, em conjunto com os alunos, um MC sobre o tema Renascimento, onde todos contribuíram na sua construção coletiva.

No segundo experimento, a dinâmica foi diferente. Na primeira parte da aula, o professor apresentou o conteúdo e começou a explicar o mesmo, mostrando quais eram as características do Renascimento, colocando algumas informações no quadro para chamar a atenção dos alunos. Após finalizar a explicação, o professor começou a conversar com os alunos e foi perguntando quais eram as principais ideias ou conceitos que foram apresentados na explicação realizada. Os alunos começaram a falar quais as ideias que eles lembravam, quais chamaram mais a atenção. A seguir, o professor foi colocando no quadro esses conceitos de maneira aleatória. Feito isso, o professor entregou uma folha A4 em branco para cada aluno e pediu para que eles colocassem o conceito mais importante, observando e analisando aqueles que estavam no quadro e, a partir deste, solicitando que comesçassem a fazer as ligações entre esses conceitos.

Após isso, o professor explicou outro ponto importante de um MC, isto é, a frase de ligação entre os conceitos. Explicou que, entre os conceitos, era necessário ter uma frase de ligação, uma frase ou palavra que ligasse os conceitos, relacionando-os. Então, os alunos começaram a construir os seus MC de maneira organizada, observando alguns conceitos que haviam sido colocados no quadro, sendo que alguns alunos também apresentaram conceitos que não estavam no quadro, mas que faziam parte do conteúdo trabalhado. A grande maioria dos alunos conseguiu fazer ligações entre os conceitos, relacionando-os com o que foi explicado anteriormente para eles (Figura 2). Para construir os MC, eles tinham acesso aos conceitos que estava no quadro, às anotações que fizeram durante a explicação, e também ao livro didático da disciplina de história.

**Figura 2 – Exemplo de um MC, sobre o tema Renascimento, construído manualmente por um aluno.**

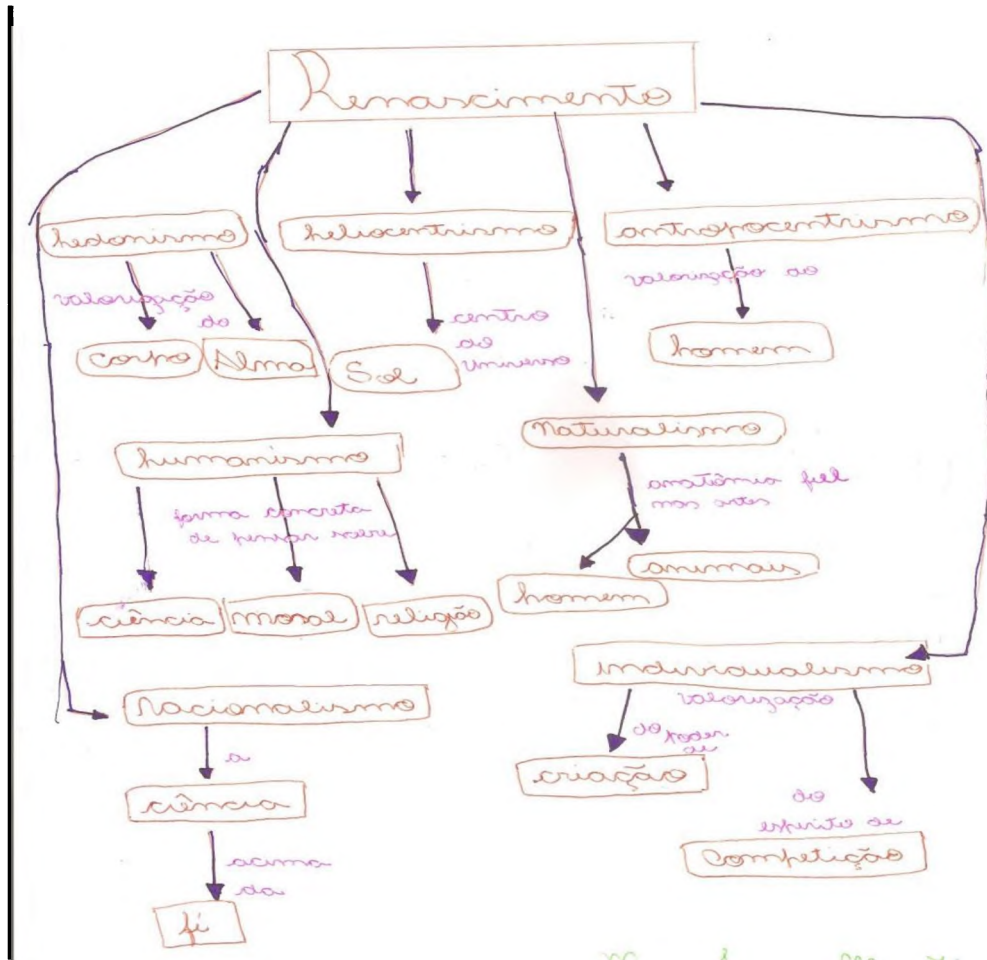


Fonte: MC construído por um aluno do sétimo ano do ensino fundamental.

No terceiro experimento (Figura 3), ainda com o conteúdo Renascimento, visando concluir o assunto, o professor dividiu a turma em grupos de quatro ou cinco alunos. Cada grupo deveria se organizar e elaborar um MC sobre o Renascimento e suas principais características. Cada grupo tinha liberdade para elaborar o mapa com os conceitos que considerasse mais interessantes, ou importantes, no conteúdo que foi trabalhado em sala de aula.

Figura 3 – Exemplo de mapa construído em grupo pelos alunos.





Fonte: Mapa Conceitual construído por um grupo de alunos do sétimo ano.

Nesse experimento, o professor entregou para cada grupo uma folha de papel pardo onde eles deveriam fazer o MC. Os grupos desenvolveram este trabalho muito bem, se empenharam, se organizaram e elaboraram ótimos MC sobre o conteúdo proposto. Esse experimento foi feito em um dia de aula com dois períodos conectados. Os alunos conseguiram concluir os MC durante a aula e, após concluir a aula, foram expostos na escola.

Observou-se que alguns alunos estavam muito preocupados com a construção dos seus MC. Se estes estariam certos ou errados. Estavam inseguros ao fazer as relações entre os conceitos e suas respectivas ligações. Para deixá-los mais tranquilos, o professor afirmou que eles deveriam fazer as relações que entenderam durante a explicação e, fundamentado no texto de Moreira (2010), explicou que não existe um MC certo ou errado. Cada pessoa que elabora um MC pode ter uma percepção diferente e termina fazendo ligações diferentes entre os conceitos. Então, o professor, ao analisar o MC, não deve dizer que ele está errado pois, com isso, poderia dificultar a AS dos novos conceitos apresentados e, dessa forma, estaria conduzindo a uma AM.

Concluiu-se, assim, que os três experimentos realizados foram muito proveitosos, pois percebeu-se que os alunos, a cada dia, apresentam menor dificuldade em organizar os conceitos e colocá-los no MC. Também demonstraram facilidade em fazer as ligações entre os conceitos, principalmente, por já estarem familiarizados com o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Concluindo, a utilização de MC na disciplina de história, em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, contribuiu muito com o aprendizado, além de favorecer a participação dos alunos, visto que ficaram mais envolvidos com a aula. Observando-se as características dos alunos, com base na argumentação de Bannel (2016), ao utilizar-se a tecnologia dos MC, verificou-se que a dinâmica da aula, realmente, se altera. O aluno passa a ser, não apenas um mero ouvinte da aula, mas um participante ativo que é responsável por uma parte da aula, quando elabora o seu MC do conteúdo que foi exposto pelo professor.

### **Considerações Finais**

Ao ensinar, o professor deseja que o aluno venha a adquirir conhecimento sobre determinado conteúdo, para que ele possa, num futuro breve, acessar esses conhecimentos, para utilizar ou socializar. Os MC se apresentam como uma técnica/ferramenta muito eficaz para que esse objetivo do professor seja alcançado.

Sabemos que são muitos os benefícios que a utilização dos MC podem trazer para a dinâmica da sala de aula, assim como, para o conhecimento do aluno. As primeiras utilizações dos MC na sala de aula demonstraram que esse recurso tem potencial para melhorar o processo de aprendizagem do aluno. Também mostrou que, com a sua utilização, a participação dos alunos foi mais efetiva, pois demonstraram estar mais envolvidos com a aula expositiva e, depois, com a construção dos seus MC, primeiramente, pontuando os conceitos desenvolvidos com a explicação de conteúdo e, posteriormente, relacionando e ligando esses conceitos.

É importante salientar, que a pesquisa ainda está em uma fase inicial e, até o momento, foram realizadas somente duas dinâmicas com a utilização e construção de MC. Por esse motivo, não podemos apresentar, ainda, dados conclusivos sobre sua utilização. Porém, vários pontos, como construção coletiva, organização de conceitos, entre outros, nos fazem acreditar no real potencial, e sua provável eficácia, na utilização de MC no ensino de conteúdos de história, no sétimo ano do ensino fundamental.

## Referências

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- AUSUBEL, D. P. Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BANNEL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- DUTRA, Í. M.; FAGUNDES, L. C.; CAÑAS, A. J. Un Enfoque Constructivista para el Uso de Mapas Conceptuales en Educación a Distancia de Profesores. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON CONCEPT MAPPING, 1., 2004, Pamplona. **Anais...** Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2004.
- LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. São Paulo: Centauro. 2009.
- MOREIRA, M. A. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. São Paulo: Centauro, 2010.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v.1, n.3, 2011.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.
- NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Editora Plátano, 2000.

SILVA, S. C. R., SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: Reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, v.4, n.1, 2014.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa. **Revista Conceitos**, v.5, n.10, p.55-60, jun. 2004.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Estudos Interdisciplinares em Cultura  
Visual*

## **LEMBRANÇAS DE SEPTUAGENÁRIAS A PARTIR DE FOTOGRAFIAS DO PASSADO**

*SEPTUAGENARIANS' MEMORIES THROUGH PHOTOGRAPHS FROM THE PAST*

Andréia Nara Leonardo Sartorelli  
Graduada em Ciências Sociais/UNESP - Marília  
deiasartorelli@gmail.com

### **RESUMO**

Ecléa Bosi afirma que “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.”. De modo semelhante uma imagem nos leva a outras imagens, seja imagem de pensamento, uma fotografia ou uma lembrança. Uma fotografia do passado pode render histórias, essas histórias resgatam outras histórias e assim por diante. Nosso objetivo é compreender como a sociedade capitalista modificou o cotidiano das pessoas idosas, e como as senhoras entrevistadas percebem essas mudanças, a partir das lembranças do passado. Após a realização da sistematização bibliográfica sobre a memória na velhice, parte-se para a etapa em que serão colhidas as histórias da mulher idosa. Essas narrativas terão como ponto de partida as fotografias do passado, que funcionarão como detonadoras da memória. A partir desse modo de fazer, percebe-se uma temática abordada de uma perspectiva em que se valoriza o fragmentário (assim como se percebe a memória) e o simbólico (assim como o papel das imagens familiares no rito social). Tantas histórias e fotografias, sem dúvida, nos trarão importantes reflexões acerca da velhice e das mudanças sociais que tem ocorrido de cinquenta anos para cá, numa pequena cidade do interior paulista.

**Palavras-chave:** Velhice. Mudanças. Mulheres. Fotografias antigas. Lembranças

### **ABSTRACT**

Ecléa Bosi says that “Memory draw memory and it would be necessary an infinity listener”. In a similar way an image lead us to other images, like an image of thought, a photography or a memory. An old photography can provide stories, these stories bring another stories and so on. Our purpose is understand how the capitalistic society modified the quotidian lives of the elderly, and how these interviewed women realize these changes, through their memories of the past. After the realization of the bibliographic systematization about the memory in elderliness, we go to the stage that the stories of the old women will be collected. These narratives will be started by the photographs of the past, tha will receive the function of memories detonators. From this way of doing, is perceived that the theme is approached in a perspective that valorize the fragmentary (like we perceived the memory) and the symbolic (like the function of the family photos in the social rite). Many stories and photographs, there’s no doubt, will bring important reflections about the elderliness and the social changes that has been occurring during the last 50 years, in a small city in the state of São Paulo.

**Keywords:** Elderliness. Changes. Women. Old photographs. Memories.

## **Introdução e Justificativa**

Arnaldo Antunes, prestes a completar cinquenta anos de idade, introduz a sua canção *Envelhecer*<sup>1</sup>, dedicando-a para si e “para todos que enfrentam e também afrontam o seu medo de envelhecer”. O artista inicia a música com a seguinte frase: “A coisa mais moderna que existe nessa vida é envelhecer.” Mais adiante, vem o trecho: “Pois ser eternamente adolescente nada é mais démodé. Com uns ralos fios de cabelo sobre a testa que não para de crescer. Não sei por que essa gente vira a cara pro presente e esquece de aprender que felizmente ou infelizmente sempre o tempo vai correr.”

A letra dessa canção é aqui referenciada, pois aborda o tema do envelhecimento, um dos pontos-chave da presente pesquisa. Antunes revela a sua curiosidade sobre a experiência social de envelhecer, afastando-se da ideia corrente de que o velho tenha que ser necessariamente triste, sozinho e enfadonho. Na velhice há vida, e segundo a letra da canção de Arnaldo Antunes pode haver diversão. Não à toa, outra frase de efeito da música diz: “E quando eu esquecer meu próprio nome que me chamem de velho gagá”.

Antunes, embora entoe sua canção num tom bastante descontraído, deixa indícios de que assim como muitos de nós, também teme o fato de adentrar a velhice. Apesar do medo dessa experiência, enfrenta-a. A força da canção está justamente na questão de todas as pessoas serem propensas a enfrentar o envelhecimento ou a morte, cedo ou tarde.

De acordo com Norbert Elias, tanto em *Envelhecer e morrer* quanto em *A solidão dos moribundos*, existe uma grande dificuldade em colocar-se no lugar de uma pessoa idosa ou ‘moribunda’. Os mais jovens – ou qualquer um que não se encontre na condição de idoso – compreende apenas remotamente a dificuldade e a lentidão de uma pessoa velha no seu modo de caminhar ou na realização de qualquer tarefa do dia a dia. O próprio Elias relembra de uma situação em que ele, mais jovem, questionou em seu pensamento a respeito de um físico: “‘Por que ele arrasta os pés assim? Por que não pode caminhar como um ser humano normal?’. Na hora, me corrigi: ‘Não pode evitar, é muito velho.’” (2001, p. 79).

O curioso é que Norbert Elias acessa essa lembrança, posteriormente, já na condição de velho. Somente nessas condições é que ele pode, finalmente, identificar-se

---

<sup>1</sup> AO vivo lá em casa. Direção: Andrucha Waddington. Produção: Betão Aguiar. Álbum ao vivo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HFgi79BbrxI>> . Acesso em novembro de 2012.



com aquele senhor e saber como era viver na própria pele a experiência da velhice: em que os movimentos já não respondem imediatamente aos comandos dados pelo cérebro. Em que se pode perceber e sentir, com clareza, o olhar do outro em relação a si, atualmente na condição de um senhor vagaroso. Nas palavras de Elias:

Agora que estou velho sei, por assim dizer, pelo outro lado, quão difícil é para as pessoas jovens ou de meia-idade entender a situação e a experiência dos velhos. Muitos de meus conhecidos me dizem palavras gentis como: 'Impressionante! Como você consegue se manter saudável? Na sua idade!' ou 'Você ainda nada? Que maravilha!'. (2001, p. 81)

De uns meses para cá, com minhas duas avós com problemas de saúde, passei a me preocupar bastante com a questão da velhice no tocante à crescente falta de autonomia que esta condição apresenta ao indivíduo. Diante dessas preocupações eu passei a ler o livro da Ecléa Bosi, que já tinha me aparecido quando eu cursei o Bacharelado em Fotografia e, posteriormente, durante uma disciplina de História no curso de Ciências Sociais. A questão da memória já me despertava o interesse há alguns anos, mas nunca de uma forma mais sistemática como me ocorre agora. O livro da Ecléa me pareceu deveras envolvente, e toda minha proximidade com minhas avós fazia com que ele trouxesse ainda mais sentido para o momento em que eu vivia e para as questões com as quais me preocupava.

Durante a maior parte da minha graduação em Ciências Sociais eu me vi envolvida com o tema do consumo em geral. Dessa forma, realizei minha monografia em torno desse tema. Sei que, por algum motivo, o que me levou a essa temática tinha alguma relação com uma das histórias que minha avó materna havia me contado mais de uma vez: Certa vez, ainda criança, ela foi a um armazém da cidade comprar manteiga *Aviação* a pedido de sua mãe. O dono da venda, conhecido da família, disse a minha avó que não havia. No entanto, minha avó já tinha localizado a manteiga na prateleira, e voltou para casa. Embora estivesse contrariada, não mencionou palavra. Chegando à casa, uma tia dela, a que chamavam de madrinha, disse para voltar ao armazém e pedir a manteiga em seu nome. O dono da venda, dessa vez embrulhou a manteiga e entregou a minha avó. Então, ficou claro que a madrinha tinha crédito, mas o meu bisavô não.

Hoje, quando se lembra desse ocorrido e o reconta, minha avó não esconde ter sido um acontecimento que marcou muito a sua vida pela vergonha que ela afirma ter passado, deixando marcas que ela jamais esqueceu. Essa história acabou ficando no meu

imaginário, porque me impactou, talvez pela ênfase no aborrecimento que ela parecia sentir com essa recordação. Pois bem, eu passei pelo tema do consumo e não desenvolvi o assunto no sentido que me levou a ele. Negligenciei meu desejo e um pouco de minha história. Quando minha avó, a paterna, faleceu, o que mais lamentei foi não ter podido registrar suas histórias, que também contava “causos” que me pareciam extraordinários. Embora ela os tenha compartilhado comigo e com outras pessoas, não creio que nós, ouvintes, teríamos as mesmas condições para recontá-los, digo, eles não teriam o mesmo efeito que teriam se fossem contados por quem realmente os vivenciou. Foi então que pensei (e desejei) desenvolver o registro de memórias de minha avó materna, além de utilizar antigas fotografias familiares como detonadoras da memória.

Em uma intrigante cena do filme *Paris, Texas*<sup>2</sup>, dirigido por Wim Wenders (1984), uma família assiste em sua sala de estar a um vídeo caseiro que ela mesma registrou em Super-8 de alguns de seus momentos em uma viagem à praia cinco anos antes. Embora os momentos no vídeo pareçam agradáveis, a família compreende que as condições no momento presente são diversas. O tempo passou. Houve desencontros. A situação é outra, diferente da do vídeo. O que esta cena específica do filme traz à tona são significativos fragmentos da história desta família, alguns indícios de seu passado.

Assim como uma imagem de pensamento chama outras imagens, como uma fotografia também desencadeia memórias, Ecléa Bosi afirma<sup>3</sup> que “Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito”. É mais ou menos nesse sentido que eu penso construir um trabalho de pesquisa daqui para frente. Afinal, as pessoas vivem, envelhecem e morrem. E o que acontece com as suas histórias após sua morte? As fotografias impressas também envelhecem com o tempo e esmaecem, assim como as nossas memórias. O que é preciso fazer para que elas não caiam no esquecimento?

Pois bem, na procura de superar de alguma forma esses boicotes que tenho feito à minha própria história e na tentativa de superar o afastamento de mim mesma e do que realmente me instiga e me faz sentir viva, utilizo a presente oportunidade (preparação para os próximos processos de mestrado) no sentido de resgatar e articular os temas pelos quais tenho passado, a saber: memória, fotografia, consumo. Como numa colcha de retalhos, a ideia é unir as peças que possam me levar a um significado mais integrado da minha trajetória.

---

<sup>2</sup> PARIS, Texas. Direção: Wim Wenders. Fotografia: Robby Muller. França, Alemanha: 1984. (144 min).

<sup>3</sup> BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Edusp, 1987.

A questão da fotografia, para mim, só possuía sentido e interesse quando articulada à memória, ou quando abordada por esse viés. Nunca me senti à vontade como produtora de imagens, embora houvesse tentado em algumas ocasiões. Talvez haja nisso um esforço em ocultar uma identidade ou um olhar próprio da minha subjetividade. Mas na questão da fotografia como imagem-memória, desde que adentrei o curso de fotografia, sempre me senti em casa. Recordo com saudade da biblioteca do Senac Lapa Scipião e dos livros que articulavam fotografia e memória, bem como os relacionados com os álbuns de família. Era o que me prendia à fotografia, o que me fascinava.

Além da minha motivação a respeito do envelhecimento, que relatei anteriormente, há um forte desejo atual que me remete à questão do que é ser mulher nesta sociedade. Trata-se de um questionamento bem recente. Ele aflorou com um pouco mais de maturidade e com a consciência da complexidade do que é ser mulher, hoje e ontem. Todas as referências de pessoas que consigo me lembrar, em três décadas de existência, são mulheres: minha avó materna, minha mãe, minha irmã. Considero-as como seres de muita força e vitalidade. Sofro em pensar qualquer circunstância que lhes apague essas características.

Talvez o contato com essas mulheres sempre tenha me feito valorizar os trabalhos artesanais. Minha avó foi boleira, costureira, cozinheira, bordadeira, cuidadora etc. No que sua vista lhe permite, continua sendo uma exímia leitora e se dedica a seus bordados (ainda impecáveis!). Uma mulher por quem nutro profunda admiração principalmente por ser uma *narradora* de mão cheia, nos termos de Walter Benjamin. Além de minha avó, também é minha madrinha, e recentemente me deu duas toalhas e seis panos de prato que ela mesma bordou.

Voltando à questão da fotografia-memória, penso que ela me interessa justamente pelo seu processo analógico de produção (as fotografias antigas), seu caráter mais artesanal, sua produção em menor escala, sua raridade e, portanto, significância para aqueles que as detém. Assim como essas fotografias nos “contam” coisas que não se repetirão, assim também as velhas senhoras possuem histórias das quais são guardiãs. Se essas histórias (que chegam através de suas memórias) não são registradas por quem as valoriza, elas desaparecerão “como lágrimas na chuva”<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A frase que o replicante Roy profere antes de sua morte, no filme *Blade Runner*.

Minha intenção, após fazer esse exercício de relatar alguns fragmentos de minha própria história de vida, é realizar uma pesquisa que me permita explorar assuntos que realmente me sensibilizam e que de alguma forma eu justifiquei acima. Mas como eu idealizo essa pesquisa para os próximos dois anos?

### **Procedimentos metodológicos**

Esta é uma pesquisa qualitativa acerca das memórias de mulheres idosas a partir dos setenta anos. A semelhança entre elas é a faixa etária e o fato de serem mulheres. O espaço social em que viveram e vivem não é necessariamente o mesmo. No entanto, é exatamente neste ponto que reside o nó que se gostaria de desatar (ou simplesmente afrouxar), eis o ponto-chave da pesquisa: o que elas possuem ou não possuem em comum, enquanto mulheres idosas, a partir das próprias memórias trazidas e verbalizadas.

Como parte teórica do método para o desenvolvimento desse trabalho, iniciaremos com a análise bibliográfica acerca de alguns temas essenciais para a pesquisa: o envelhecimento e a lembrança de velhos, onde se conta com a contribuição de Norbert Elias (2001) e Ecléa Bosi (1979); a fotografia-memória e os retratos de família, passando por autores como Roland Barthes (1984), Eugênio Bucci (2008) e Miriam Moreira Leite (2000); a narrativa, a história oral e as imagens de pensamento, a partir de Walter Benjamin (1987; 2000); e a profusão e o consumo de imagens fotográficas na contemporaneidade, partindo da categoria de *mundo-imagem* de Susan Sontag (2004).

A etapa empírica contará com variadas sessões de conversa com cada uma das depoentes. Serão convidadas a participar da pesquisa de três a cinco mulheres. A primeira escolhida, que é também quem me suscitou o desejo de realizar esse trabalho, é minha avó e madrinha, Maria Tereza Franco Leonardo, que experencia atualmente seu 79º ano de vida. A forma como se darão esses encontros e conversas, segue os passos da pesquisadora Ecléa Bosi. Também encaro essa pesquisa como “um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida”. (BOSI, 1979, p. 2). Portanto, se utilizará o método da observação participante.

A cada sessão, o registro dos fragmentos da vida dessas mulheres será realizado na presença das fotografias das depoentes, de seus álbuns de família e/ou de fotografias soltas (dependendo de como essas fotos estiverem armazenadas). As fotografias é que darão início aos depoimentos, funcionando como um detonador (no sentido de ativador e

desencadeador) das memórias dessas mulheres. O ponto de partida, portanto, serão as imagens fotográficas do acervo particular dessas senhoras. A escolha das fotografias será conjunta, entre pesquisadora e depoentes, dependendo do rumo da conversa.

É importante deixar claro que as fotografias, diferentemente de serem usadas como mera ilustração da pesquisa, serão tomadas como documento social. Não serão utilizadas como forma de perscrutar a veracidade dos depoimentos, mas como forma de recuperar, ainda, outras memórias. Nesta pesquisa, a fotografia é tida como uma forma de pensar, ela é olhada como imagem de pensamento (assim como a memória). José de Souza Martins, ao falar do uso da fotografia (e sua análise) pelo sociólogo ou pelo antropólogo, esclarece:

Ela [a fotografia] é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito. [...] Ela seria equivalente de outros instrumentos de investigação, e a eles complementar, como o questionário, o formulário, a entrevista anotada, o diário de campo, a entrevista gravada. [...] [Ela é] um recurso que, em diferentes campos, amplia e enriquece a variedade de informações de que o pesquisador pode dispor para reconstituir e interpretar determinada realidade social. (MARTINS, 2013, p. 23 e 26).

Corroborando o que foi dito por Martins no trecho acima, a fotografia possui papel de destaque nesta pesquisa. Sua presença é tão importante quanto os relatos gravados, que serão posteriormente transcritos e analisados. Martins ainda aponta que “os usos da imagem, mesmo a fotográfica, se expandem não como mero instrumento supletivo da linguagem falada ou escrita, mas como discurso visual dotado de vida e legalidade próprias”. (Ibid., p. 30). O autor está dizendo que a fotografia, enquanto linguagem visual, é um tipo de conhecimento que pode e deve ser estudado pelas Ciências Sociais com dedicação e cautela. Philippe Dubois, por sua vez, referindo-se ao vídeo (imagens em movimento) diz que este “poderia ser encarado já não mais como uma maneira de registrar e narrar, mas como um pensamento, um modo de pensar”. (2004, p. 16). A fotografia será aqui observada nesses termos.

Dito isto, pode-se dizer que as fotografias chamam outras fotografias e imagens, bem como a memória puxa outras memórias (imagens de pensamento). Memórias e fotografias, portanto, podem estar intimamente articuladas. Durante a etapa empírica, separaremos fotografias de diferentes períodos da vida dessas senhoras, buscando encontrar quais eram as diversões e as redes de socialização dessas mulheres; seu ambiente e afazeres relacionados ao trabalho; sua relação com o companheiro e com os

filhos (quando houver); suas tarefas domésticas; sua postura diante da viuvez e das perdas em geral; suas amizades; suas viagens etc.

## **Referências**

AQUINO, L. A. **Picture Ahead: a Kodak e a construção de um turista-fotógrafo**. 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2014.

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Obras Escolhidas; vol. 1).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Obras Escolhidas; vol. 1).

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BUCCI, E. Meu pai, meus irmãos e o tempo. In: MAMMI, L.; SCHWARCZ, S. **8 X fotografia: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRUNO, F. **Fotobiografia: Por uma metodologia da estética em Antropologia**. 2009. 351 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

CALVINO, I. **A Aventura de um Fotógrafo**. In: *Os Amores Difíceis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 51-64. Disponível em <[http://www.olhave.com.br/blog/wp-content/uploads/2011/01/A-aventura-de-um-fot%C3%B3grafo\\_%C3%8Dtalo-Calvino1.pdf](http://www.olhave.com.br/blog/wp-content/uploads/2011/01/A-aventura-de-um-fot%C3%B3grafo_%C3%8Dtalo-Calvino1.pdf)>. Acesso em 20 out. 2016.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ELIAS, N. **A solidão dos moribundos**, seguido de, Envelhecer e morrer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FONTCUBERTA, J. **A câmera de Pandora: a fotografi@ depois da fotografia**. São Paulo: Editora G. Gilli, 2012.



LEITE, M. M. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. A ciência do concreto. In: \_\_\_\_\_. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 1989. Cap. 1, p.15-49.

MARTINS, J. S. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

MARX, K. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In: \_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SARAMAGO, J. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHAPOCHNIK, N. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: SEVCENKO, N. (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Coleção História da vida privada no Brasil, vol. 3).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SONTAG, S. O mundo-imagem. In: \_\_\_\_\_. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Cap. 6, p. 167-196.

SPINK, M. J. P. Álbuns de bebê: reflexões sobre tecnologias que performam pessoalidades. In: SOUZA, S. J.; MORAES, M. (Orgs.). **Tecnologias e modos de ser no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio: 7 Letras, 2010.



## SONORIDADES DO TREM NA CIDADE DE PELOTAS-RS: SINAIS E RUÍDOS COMO OBJETO DE ESTUDO

*SOUNDS OF THE TRAIN IN THE CITY OF PELOTAS-RS: SIGNS AND NOISE AS A  
PURPOSE OF STUDY*

Andressa Porto Pereira  
Antropologia/UFPEL  
[andressappereira@hotmail.com](mailto:andressappereira@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho propõe desenvolver questões relativas à sonoridade do trem na cidade de Pelotas-RS, tendo como foco o Bairro Simões Lopes. O som do trem está presente no cotidiano desta cidade do sul do estado do Rio Grande do Sul há quase um século e meio - desde o nascimento da rede ferroviária do estado, passando pelo seu tempo áureo, que resta na memória de muitos habitantes, até seu declínio e atual sucateamento, entregue à empresa privada e restrita ao transporte de carga. A proposta do estudo é entender qual a percepção dos moradores desse bairro, que vivenciaram estes processos da rede ferroviária. Esta etnografia se concentra no som e apito do trem, o qual remete para lugares de pertencimentos despertados pelo som. Através de questões quanto à paisagem sonora é possível entender as condições sociais do ambiente produzindo conhecimento quanto ao contexto social do bairro. A imagem sonora que cerca o ambiente propõe narrativas produzindo imagens mentais, lembranças e evocando sentidos entre esses moradores. Através da compreensão destas impressões positivas ou negativas compartilhadas pelos habitantes do bairro é possível compreender o que as pessoas sentem e pensam quando escutam o som do trem, suas lembranças e impressões associadas a ele.

**Palavras-chave:** Etnografia; Paisagem sonora; Imagem sonora.

### ABSTRACT/RESUMEN

This work proposes to develop questions related to the sonority of the train in the city of Pelotas-RS, focusing on the neighborhood Simões Lopes. The sound of the train has been present in the daily life of this city in the southern state of Rio Grande do Sul for nearly a century and a half - from the birth of the state's railroad through its golden age, which remains in the memory of many inhabitants until the decline and current scrapping, delivered to the private company and restricted to freight transportation. The purpose of the study is to understand the perception of the inhabitants of this neighborhood who experienced these processes of the rail network. This ethnography focuses on the sound and whistle of the train, which refers to places of belonging awakened by sound. Through questions about the soundscape it is possible to understand the social conditions of the environment producing knowledge about the social context of the neighborhood. The sound image surrounding the environment proposes narratives producing mental images, memories and evoking meanings among these residents. By understanding these positive or negative impressions shared by the inhabitants of the neighborhood it is possible to understand what people feel and think when they listen to the sound of the train, its memories and impressions associated with it.

**Keywords/Palabras clave:** Ethnography; Soundscape; Sound image.

### Introdução

Neste artigo proponho desenvolver questões relativas a sonoridade do trem, tendo como foco o bairro Simões Lopes da cidade de Pelotas-RS. Lugar onde se encontra o prédio da Estação Férrea, patrimonializado e requalificado recentemente. Essa pesquisa faz parte do campo da antropologia onde desenvolvi minha pesquisa de mestrado sobre “Sonoridades do trem na cidade de Pelotas-RS: percepções e significados”, defendida no

programa de pós-graduação em antropologia da UFPEL. Neste estudo explorei a relação de moradores de diferentes regiões da cidade com a presença deste som, emitido por um meio de transporte que já foi símbolo da modernidade, mas que atualmente, restrito a circulação de carga remete a um passado próspero que se dissolve nos trilhos e na memória de quem vivenciou esse tempo.

Para este trabalho proponho pontuar algumas questões sobre sinais e ruídos como objeto de estudo. Através de referenciais teóricos sobre paisagem sonora proponho entender como a sonoridade do trem no bairro Simões Lopes afeta seus moradores, onde muitos são ferroviários aposentados ou habitantes que vivenciaram essa época de chegadas e partidas, questionando-os sobre as sensações e lembranças evocadas pelo som.

Este procedimento se deu em alguns momentos com a escuta direta enquanto o trem transitava ou quando ofereci a gravação deste som com um fone de ouvido e um equipamento de mp3. Este procedimento de partilha da escuta da sonoridade do trem e registro sonoro destes depoimentos integrou-se ao método etnográfico tradicional, baseado na relação direta com as pessoas pertencentes ao meu universo de investigação, através das técnicas de observação participante (MALINOWSKI, 1978) com registro de dados em gravação e diário de campo.

O método etnográfico e a técnica da observação participante, acompanhada de registro fotográfico e gráfico em diário de campo, foram escolhidos para essa pesquisa na medida em que possibilitam a construção do conhecimento da alteridade. Reconhecer outros pontos de vista anuncia a diversidade do mundo, revelando as ideias do outro. Este método define a relação humana entre o pesquisador e pesquisado como dimensão metodológica, possibilitada através da pesquisa de campo (MALINOWSKI, 1978).

### **Sinais e Ruídos a partir da perspectiva da paisagem sonora**

Quanto à noção de Paisagem Sonora, ela foi desenvolvida pelo compositor e educador musical Murray Schafer (2001), do qual acredita que o ambiente sonoro de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que a produzem e pode nos contar muita coisa a respeito das tendências de um contexto social.

Para compreender a paisagem sonora de um lugar, segundo o autor é “preciso descobrir aspectos significativos, aqueles sons que são importantes por causa de sua individualidade, quantidade ou preponderância” (SCHAFER, 2001, p.26). Devido a propagação, o som é percebido em diferentes lugares da cidade fazendo parte por alguns

momentos da paisagem sonora do entorno. Schaffer (*idem*) comenta que essa “marca sonora se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especificamente significativo ou notado pelo povo daquele lugar”. O autor explica que esses sinais são sons destacados orientados para a comunidade, são sinais que “precisam ser ouvidos porque são recursos de avisos acústicos: sinos, apitos, buzinas e sirenes”. Estes sinais são familiares para as pessoas que se relacionam de diferentes formas com esse som, no caso aqui do som e apito do trem.

O autor acredita que dados interculturais de todo o mundo precisam ser cuidadosamente reunidos e interpretados. A principal questão para ele é: “a paisagem sonora mundial é uma composição indeterminada, sobre a qual não temos controle, ou seremos nós, os seus compositores executantes?” (SCHAFER, 2001, p.19). O autor acredita que o ambiente de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que a produzem e pode nos contar muita coisa a respeito das tendências de um contexto social. Schaffer (2001) explica que a paisagem sonora pode ser qualquer campo de estudo acústico. Podendo referir a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. O autor explica que podemos isolar uma impressão do ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem visual.

Segundo o autor o sentido da audição não pode ser desligado à vontade, “não existem pálpebras auditivas” (SCHAFER, 2001, p.29). Explica que quando dormimos, nossa percepção de sons, é a última porta a se fechar, e é também a primeira a se abrir quando acordamos. Para o autor o som é um modo de tocar a distância.

As antropólogas Rocha, Vedana e Barroso (2007, p.2) acreditam que Schafer (2001) nota a sonoridade urbana como poluída, pois diferente dos olhos, os ouvidos permanecem abertos a mercê do horizonte acústico em que se vive.

O músico e ecologista Bernie Krause (2013, p.31) explica que a proposta de Schafer sobre paisagem sonora é notar o quanto ela é importante para representar “um lugar e um tempo por meio de sua combinação peculiar de vozes, sejam elas urbanas, rurais ou naturais”. Para ele, as paisagens sonoras extraem sua originalidade de uma combinação de fatores: em ambientes montanhosos, os sons permanecem mais restritos, diferente de quando o terreno é plano, aberto e seco, fazendo o som se dispersar mais rápido e parecendo se perder. A paisagem sonora de um mesmo local pode variar no

decorrer de cada estação. O autor explica que depende também da densidade, do tipo de vegetação predominante e das características geológicas fundamentais da área.

Levando em consideração a “fluidez” do som, é preciso entender que ele não está em um lugar. Ele surge e permanece sem forma e sem espaço. Assim como o vento, ou com o vento, o som do trem surge em diferentes lugares na cidade fazendo parte do meio urbano por alguns momentos, com diferentes intensidades.

Esta relação entre as condições climáticas e ambientais da propagação do apito do trem esteve presente no testemunho de diversos interlocutores do Bairro Simões Lopes. Um deles, Roceli, foi criado no bairro onde vive desde criança e é um dos fundadores do bloco carnavalesco Bafo da Onça. Ele não trabalhou na rede ferroviária, mas acompanhou de perto as transformações no bairro com o auge e o fim da linha férrea. A casa do seu filho fica na Avenida Brasil, paralela aos trilhos que passam pela antiga estação. Na casa, encontram-se enfeites do Bloco carnavalesco, como uma onça e fitas coloridas. Foi assim que consegui contato com ele, através do seu filho, que mora nesta casa. Combinei uma tarde para falar com seu pai. Nesta conversa, Roceli afirmou que quando o vento “está solto”, o som do trem chega até a casa dele “tranquilo”. Quando o vento é do sul, “se escuta quando o trem está lá em cima” direção vinda do sul. Diferente quando é o “nordestão: quando tem jogo do Brasil de Pelotas” – time de futebol que começou seu clube no bairro – “a Baixada<sup>5</sup> parece que está aqui dentro de casa”. O vento do sul, que é a direção do vento no inverno, parece facilitar a audição do som do trem.

Esta explicação reincidiu na narrativa de diferentes pessoas durante o trabalho de campo. Lucio, outro interlocutor, cresceu no bairro, é filho e neto de ferroviários e no pátio nos fundos de sua casa, a poucos metros, estão os trilhos. Hoje mora perto do Museu Baronesa direção nordeste aos trilhos. Neste dia em que eu realizava o trabalho de campo, ele estava visitando suas irmãs, que moram nesta mesma casa. O encontrei enquanto conversava com seu amigo Edgar na calçada de sua rua, e logo após saímos para caminhar pelo bairro. Lucio também fala: “quando tá esse vento do sul aqui, eu escuto lá de casa”.

Segundo Schafer (2001) o vento é um elemento que se apodera dos ouvidos vigorosamente, sua sensação é tátil, além de auditiva. Neste caso o vento carrega esses diversos acontecimentos da cidade, o trem e o jogo de futebol são levados para outros ambientes fazendo parte de outras “paisagens” da cidade.

---

<sup>5</sup> Baixada é como é chamado popularmente o Estádio Bento Freitas, do Grêmio Esportivo Brasil. Fica localizada a creca de 3 km. Na direção nordeste, em relação a Estação Férrea.

Outros elementos também influenciam para este fenômeno. Rolney, que foi morador de diversas cidades da região, também não trabalhou na linha, mas foi usuário assíduo como viajante, comenta que a pressão atmosférica muda no inverno, o que permite que se escute o trem com mais facilidade. Já Marli, esposa de ferroviário aposentado, cujos fundos da casa dão diretamente sobre os trilhos, discorda: “nada a ver”, diz ela, se está frio ou calor o som se encontra sempre presente em sua casa, como na vibração que causa em seu chalé. Aponta as pequenas rachaduras na sua parede perto da lareira. Rolney também avisa: “treme tudo”, as janelas batem e se sente a vibração. Luiz Carlos, que estava observando o trem passar no viaduto, me conta que o som do trem depende também de outros fatores, como o peso da carga. Disse que depende se a carga é mais leve ou não; quando a carga é mais pesada, o trem é mais intenso.

Para Krause (2013), os sons dependem de nossa perspectiva em relação a sua fonte e das características do ambiente físico onde ocorrem. O autor acredita que o “som é revelador e tem capacidade de evocar um lugar como uma fotografia”. Sua técnica propõe sistematizar e analisar registros sonoros utilizando-se da descrição do som para absorver os padrões sonoros que se encontram no ambiente. Ele reconhece esses padrões como narrativas, contendo diferentes camadas sonoras. O autor distingue três tipos de camadas sonoras: geofonia (fonte não biológica, como vento e água), biofonia (sons de animais) e antropofonia (sons de objetos produzidos pelo homem). Para o autor, são essas três camadas que formam as paisagens sonoras de todo o mundo. Mudanças de temperatura, chuva, vento são circunstâncias que podem influenciar a sonoridade do trem.

No caso do áudio que levei para os interlocutores ouvirem, foram os sons biofônicos que eles destacaram no ambiente. Marli fala que mesmo morando tão perto da linha, e há tantos anos, ainda gosta de ver o trem passar e nota que seguidamente as pombas ficam por perto, esperando cair alguma coisa que o trem pode estar carregando, como soja. “As pombas já nem voam, ficam ali pra aproveitar os restos”.

Quando Roceli escutou o áudio que passei para ele, logo me disse: “aqui eu vejo uma coisa importante”, e pediu para eu escutar: “o que tu ouve, diz pra mim, o que tu escuta?” Atenta, procurei prestar atenção no áudio que eu já tinha escutado algumas vezes e tentar perceber o que tinha chamado a atenção de Roceli. Comentei dos pássaros, ele me parabenizou pela observação e explicou que se “não incomoda os pardais, como uma pessoa pode se incomodar?” Os pardais estão cantando junto com o som do trem, por isso diz que “não existe anormalidade nenhuma no barulho”.



### **Momentos e lembranças evocadas pela sonoridade**

Em muitos dos relatos de interlocutores que tiveram contato com a linha férrea, a sonoridade do trem é percebida como “linda, muito sentimental, um espetáculo, uma alegria”. Com a contribuição de Schafer (2001) procuro entender o porquê dessa associação positiva. O autor comenta que todos os sons da revolução industrial, a exemplo dos sons dos trens, com o passar do tempo, parecem ter assumido as mais aprazíveis associações sentimentais:

Diferente dos transportes modernos, os sons dos trens eram ricos e característicos: o apito, o sino, o lento resfolegar das máquinas na partida, acelerando repentinamente enquanto rodas deslizavam e, então diminuindo novamente, as súbitas explosões do vapor ao escapar, o guincho das rodas, o entrechocar-se dos vagões, o estardalhaço dos trilhos, a pancada contra a janela quando outro trem passava na direção oposta, eram todos ruídos memoráveis. (SCHAFER, 2001, p.120).

As possíveis associações com a infância, o período de trabalho satisfatório para os ex-funcionários da Companhia Férrea, ou mesmo certa nostalgia por uma época que já passou, são possíveis considerações a serem observadas nos relatos. Porém no trabalho de campo surgiram outros tipos de falas direcionadas a sonoridade. Pessoas que não tiveram relações com a Companhia Férrea e com a experiência de viajar em um trem percebem como “horrível” o som, dizem que o barulho “incomoda”. Questões quanto às diferentes percepções do indivíduo ligadas a experiências da sonoridade podem ser refletidas para entender como se encontra a sonoridade no ambiente urbano.

É preciso entender que esses elementos, os sinais e ruídos, com suas sensações e percepções despertadas, só têm significado mediante “a associações que eles adquirem ao serem associados ou opostos uns aos outros em toda sorte de contextos” (WAGNER, 2010, p. 75).

O antropólogo Roy Wagner (2010), explorando a noção de cultura no contexto das constituições e das motivações humanas procura entender que um contexto é parte da experiência. Para ele, a experiência, “é um ambiente no interior, do qual, elementos simbólicos se relacionam entre si, e é formado pelo ato de relacioná-los” (WAGNER, 2010, p.76). Dessa forma, a comunicação e a expressão só são possíveis na medida em que as partes envolvidas compartilham e compreendem esses contextos e suas articulações. Assim, todo uso de um elemento simbólico, como no caso aqui - sinais e

ruídos do trem no ambiente, é uma extensão inovadora das associações que esses elementos adquirem por meio de sua integração convencional em outros contextos. O significado despertado por esses sinais e ruídos é, portanto produto das relações, e das propriedades significativas.

Essas associações compartilhadas, produto dessas relações, servem para relacionar as qualidades significativas da expressão às vidas e às orientações daqueles que se comunicam. Sem esse caráter relacional, para Wagner (2010) essas qualidades significativas, não importam o quão provocativas fossem, não seriam compreendidas ou apreciadas.

O autor explica que essas noções compartilhadas definem e criam um significado para a existência e a sociabilidade humana ao fornecer uma base relacional coletiva, aquilo que é por vezes chamado de cosmologia e, por outras vezes, chamado de sistema.

Wagner (2010) explica que se o que ouvimos são apenas sons e o que vemos são apenas padrões de luz, nem umas nem outras têm associações inatas ou auto evidentes. Para o autor essas associações são obtidas mediante participação em vários contextos. Uma vez que seus elementos articuladores guiam e canalizam nossa experiência com sua realidade, os contextos não podem receber sua forma e seu caráter diretamente dessa experiência, assim:

Todo pensamento, ação, interação, percepção e motivação humana pode ser entendida como uma função da construção de contextos lançando mão das associações contextuais de elementos simbólicos. Como toda ação desse tipo – eficaz ou ineficaz, boa ou má, correta ou incorreta – se desenvolve mediante construções sucessivas, sua geração pode ser descrita como “invenção” ou “inovação”. (WAGNER, 2010, p. 120 - 121).

Porém, para dar ao mundo um centro, o autor explica que existe um padrão a uma organização, a convenção, que separa suas próprias capacidades de ordenação das coisas designadas, e assim cria e distingue contextos. A delineação desses contextos e a oposição entre modos de simbolização “coletivizante” e “diferenciante” que ele implica, podem ser igualmente tratados, para Wagner, como ficções ou ilusões da convenção, sendo esses também importantes. Para ele, elas decompõem o mundo em suas categorizações mais significativas e efetivas (WAGNER, 2010).

Para o autor, é entre esses dois tipos de objetificação que o mundo inteiro é inventado. Assim, o processo cumpre um papel importante: “saber qual dos tipos de objetificação é considerado o meio normal e apropriado para a ação humana (o reino do artifício humano) e qual é compreendido como funcionamento do inato e do dado”





A passarela dos pedestres, também conhecida entre os moradores como viaduto, serve como um lugar de passagem, sobre os trilhos, entre o bairro e o centro. Não se trata de um lugar de passeio. O que se observa ali, geralmente, são pessoas apressadas e empenhadas a chegar ao lugar desejado, seja para o centro ou para bairro. Entretanto, nas vezes em que o trem estava passando, percebi um comportamento diferente dos transeuntes. Alguns pequenos grupos se juntam para observar o trem passar, pessoas de diferentes idades. O viaduto neste momento serve como um lugar privilegiado para a observação, como um camarote, não simplesmente um lugar de passagem.



**Figura 2** Viaduto. Foto: Mauro Bruschi, 2015.

Comentei sobre isso com Rolney, ele concorda e me explica que “é um transporte que chama a atenção, é muito bonito, tem seu charme”. Em um desses dias que estava de passagem no viaduto, conversei com Luis Carlos. Havia também duas meninas jovens observando, e ainda pude perceber Marli com uma criança, nos fundos da sua casa, olhando o trem passar.

Luis Carlos, o senhor que deparei no viaduto enquanto o trem passava, se diz acostumado com o barulho e que nem escuta mais. Falou que quando criança, seguidamente pulava em cima do trem para dar uma volta. Em uma dessas disse que não deu tempo para pular de volta e foi até Rio Grande em um vagão e voltou sem ser visto. “Ainda bem!”, comentou. O trem, para Luis Carlos, como para outras pessoas, remete à infância. Alguns momentos específicos, sensações da infância e convivências familiares são evocados com a imagem e o som do trem.

Ecléia Bosi (1994, p. 444) procurando entender sobre os “mapas afetivos e sonoros” afirma que os sons que formam o ambiente acústico são os sons que desaparecem e que voltam: “as pedras da cidade, enquanto permanecem, sustentam a

memória”, além desses apoios temos a paisagem sonora típica de uma época e de um lugar:

Os sons se complementam como uma conversa ou uma orquestra, sons ruídos antagônicos, envolvendo vida e trabalho em ciclos compreensíveis. Sons familiares da água da torneira, dos talheres nos pratos, dos passos no chão, do relógio, do martelo, da vassoura, compõem o ambiente acústico familiar que se integra no da rua (BOSI, 1994, p. 444).

Para a autora, o espaço sonoro compartilhado é um bem comum, mesmo os sutis sinais que compõem suas mensagens são vitais, porque as lembranças estão povoadas de sons. Como muitos dos interlocutores presentes neste capítulo dos quais a sonoridade os leva a contar momentos do passado, muitas vezes de suas infâncias com seus pais e irmãos.

Roni conta que cresceu e se criou perto da linha. Tem cinco irmãos e cada um cresceu em um lugar por causa do trabalho do seu pai. Crescido dentro dos vagões, Roni afirma que a família toda é de ferroviários, incluindo ele. Sobre os trilhos, afirma que “parte da história está enterrada ali”. Conta que na infância sua mãe ouvia o trem e falava pra eles correrem para respirar a fumaça da Maria Fumaça, porque fazia bem. Na infância “não tinha remédio para nada”, então ele e seus irmãos, para se curarem da coqueluche, tinham que respirar a fumaça, pois os carvões que usavam nela tinham minerais que faziam bem, “era todo mundo no meio da fumaça”. Roni conta que sua mãe colocava esses carvões na água fervendo para eles tomarem. E afirma, “o pior é que todo mundo se curava”.

Marli conta que sempre quando chegava o verão sua mãe levava ela e seus irmãos “para fora”. “Tu nem imagina como era bom agente passear de trem, chegar, sair, aquela emoção. Era bom ficar esperando o trem”, ela me conta e lamenta ter acabado. Diz que pegou uma época boa, tinha almoço e café porque demorava para chegar nos lugares. Tinha trem daqui para o Cassino, sempre lotado. As viagens da infância eram com a Maria Fumaça, “era demorada aquela viagem. Era lenta, e o barulho era diferente, mais fraco”.

Lucio explica que cresceu pescando no girador de perto do prédio da estação, que deve ter quase 100 anos, “faz parte de uma história”. Seu pai trabalhava como telegrafista, “ficava nessas janelas”, diz apontando para a estação. Lucio trabalhou na linha junto com seu avô e seu pai e diz que quando escuta esse som “dá uma saudade...”. Explica que quando está em casa e escuta esse “hmmm” e vê de longe aquela luz, sente falta desse tempo. Quando dei o áudio para ele ouvir, ficou emocionado e perguntou onde eu tinha

encontrado essa gravação. Expliquei que foi feita ali mesmo no prédio da estação. Me conta então que é como seu avô dizia: “as pessoas se vão, o tempo passa, mas o som fica”.

A jornalista Joële Rouchou (2009, p.118) procurando entender a questão da memória do olfato em imigrantes egípcios afirma que os sentidos lembram involuntariamente, pois fazem parte da memória mais subjetiva e, ao mesmo tempo, a mais sensível, “já que passa pelas sensações corpóreas, materializa-se nos corpos e esvai-se em sons, cheiros e cores”.

A autora acredita que a memória dos cheiros, como a dos sons faz parte de uma memória involuntária, uma memória fluida da qual os sentidos atuam como arquivistas, marcadores de testemunhos. Os sentidos aguçados tem o poder de despertar no cérebro seus arquivos de memória: “relacionando os perfumes com a memória, num casamento rápido entre nariz, cérebro e coração” (ROUCHOU, 2009, p.124). Deste modo, um cheiro, assim como uma sonoridade, pode trazer de volta um sentimento, um momento e uma emoção.

Na ocasião em que as pessoas ouviam o áudio que lhes propunha, isso logo lhes despertava memórias e sensações do passado. Alguns momentos da infância aparecem na fala de diferentes pessoas. Assim como as antropólogas Rocha e Eckert, foi possível perceber nesse processo as histórias do cotidiano como um jogo de lembrar e esquecer; uma “construção de uma imagem situacional que protagoniza a própria biografia” (ROCHA E ECKERT, 2013, p.119). Nessas narrativas são construídas memórias sociais e coletivas, “tempos pensados e tempos vividos” (*idem*). Segundo as autoras esses relatos são sustentados pelo contexto cultural existente e pré-existente, dessa forma o sensível é vivido e partilhado.

Roceli diz que, às quatro da manhã, pelos arredores do bairro já tinha rumor de quem tinha que esperar o trem para ir a outras cidades. O trem passava umas seis horas, pegando quem tinha que ir para o trabalho. Roney também comenta com nostalgia o clima que aquela região da estação tinha. Ele fala do fim de tarde, “essa era a hora de pegar o trem”. Se fosse antigamente o clima estaria agitado com várias pessoas chegando ou indo para casa. “A região aqui no bairro era agitada, tinha vida, as pessoas gostavam de andar de trem, todo esse movimento era por causa da estrada de ferro”.

Sobre momentos como esse em que o presente sofre com a ausência do passado, Certeau (2007) afirma que os “lugares vividos são como presenças de ausências”. Este momento em que o presente mostra aquilo que não é mais, constituindo assim definição



de um determinado lugar. Para o autor os “lugares são histórias fragmentarias e isoladas em si, dos passados roubados a legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias” (CERTEAU, 2007, p.189).

Os testemunhos obtidos em trabalho de campo demonstram que as pessoas que fazem associações positivas aos barulhos do trem foram aquelas que tiveram envolvimento com a linha férrea em épocas anteriores à degradação deste sistema de transporte, seja por terem trabalhado ou serem membros da família de ferroviários, seja por terem se beneficiado dele como passageiros. Lembranças de quando eram crianças e também do envolvimento com o trabalho trazem percepções positivas quanto ao trem.

Este artigo procurou expor essas percepções com a sonoridade do trem no contexto do Bairro Simões Lopes da cidade de Pelotas-RS, onde ainda vivem muitas famílias de ferroviários aposentados e de pessoas que vivenciaram o período áureo da viação férrea enquanto passageiros. Através de uma etnografia situada neste universo, busquei compreender o que o apito do trem evoca, considerando sinais e ruídos.

## **Referências**

BOSI, Ecléa **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3a ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

CARVALHO DA ROCHA, Ana Luiza; ECKERT, Cornelia. Questões em torno do uso de relatos e narrativas biográficas na experiência etnográfica. In: **Etnografia da duração: antropologia das memórias coletivas nas coleções etnográficas**. Porto Alegre: Marca Visual, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2007

KRAUSE, Bernie. **A grande orquestra da natureza: Descobrimo as origens da música no mundo selvagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução. In: . **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1978.

ROCHA, A. L. Carvalho da, V. VEDANA y P. F. BARROSO, 2007. O sentido do trágico na paisagem sonora do mundo urbano contemporânea. **Revista Iuminuras** 9(19). <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9274>.

ROUCHOU, Joëlle. Memória do Olfato. VELLOSO Monica Pimenta, ROUCHOU Joëlle,

OLIVEIRA Cláudia (Orgs.). **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj; 2009.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso meio ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: UNESP, 2001.

WAGNER, Roy. **A invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

**MAR DE POSSIBILIDADES: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR  
SOBRE A OBRA DE EDOARDO DE MARTINO**

*SEA OF POSSIBILITIES: AN INTERDISCIPLINARY LOOK ON  
EDOARDO DE MARTINO'S WORK.*

Barbara Tikami de Lima.  
Mda. PPGH UNISINOS  
barbaratikami@yahoo.com.br

**RESUMO**

O século XIX, momento de grande dissenso do pensamento moderno (BAUMER, 1990), foi um período extremamente promissor para a produção da arte brasileira. Em 1808 a transferência da corte portuguesa trouxe grandes transformações para o país. Dentre essas mudanças a contratação da Missão Artística Francesa e a fundação da Academia Imperial de Belas Artes alteraram significativamente o cenário artístico nacional (BISCARCI e ROCHA, 2006). A centúria também foi marcada pela constante presença de pintores estrangeiros, dentre os quais destacamos Edoardo de Martino. Um ex-militar da Marinha de Guerra Italiana que teve como sua principal comitente a Marinha Brasileira. A importância da obra desse artista ultrapassa o formalismo estético quando é analisada juntamente ao espírito que a instituição militar brasileira pretendia inculcar em seus homens. Norteados pelo constante convite a historicização dos significados dos oceanos (BARREIRO, 2005) precisamos elucidar sobre o modo como as obras de Edoardo de Martino estiveram inseridas em um campo geral de problemas (ROSSI, 2011). Para que desta forma possamos nos aproximar de um ideal de saber. Assim, pretendemos apontar como é essencial a utilização de diferentes matrizes disciplinares para vermos em detalhes as imagens produzidas por Edoardo de Martino (DIDI-HUBERMAN, 2013).

**Palavras chave:** Edoardo de Martino, Marinha Brasileira, interdisciplinaridade.

**ABSTRACT**

The nineteenth century, a time of great dissent of modern thought (BAUMER, 1990), was an extremely promising period of Brazilian art production. In 1808 the transfer of the Portuguese government great transformations to the country. Among these changes, the contracting of the French Artistic Mission and The Imperial Academy of Fine Arts founding significantly altered the national artistic scene (BISCARCI and ROCHA, 2006). The centuria was also marked by the constant presence of foreign painters, among which we highlight Edoardo de Martino. An ex-serviceman of the Italian Navy who had as its main sponsor the Brazilian Navy. The importance of the work of this artist goes beyond the aesthetic formalism when it is analyzed along with the spirit that the Brazilian military institution intended to instill in its men. Guided by the constant invitation to historicize the meanings of the oceans (BARREIRO, 2005), we need to elucidate how the works of Edoardo de Martino were inserted in a general field of problems (ROSSI, 2011). So that we can approach an ideal of knowing. Thus, we intend to point out how essential is the use of different disciplinary matrices to see in detail the images produced by Edoardo de Martino (DIDI-HUBERMAN, 2013)

**Keywords:** Edoardo de Martino, Marinha Brasileira, interdisciplinaridade.



No século XIX muitos artistas estrangeiros passaram pelo Brasil. Dentre os quais podemos destacar Edoardo de Martino. Embora ele tenha chegado à América do Sul como segundo tenente da Marinha de Guerra Italiana foi por meio da atividade pictórica que obteve sucesso profissional. Suas pinturas de marinha se tornam importantes para a história quando estudadas em conjunto das medidas que a Marinha Brasileira – uma de suas principais compradoras e divulgadoras – tomou para criar e consolidar sua cultura naval<sup>6</sup>. Conscientes de que as imagens produzidas pelo italiano estiveram inseridas em um campo geral de problemas (ROSSI, 2011) pretendemos explicar sobre a necessidade de utilizarmos diferentes matrizes disciplinares para vermos em detalhes<sup>7</sup> as obras de Edoardo de Martino (DIDI-HUBERMAN, 2013).

Em Meta di Sorrento, no ano de 1838 nascia Edoardo de Martino. Ele estudou na Escola Naval de Nápoles e veio para a América do Sul como segundo tenente da Marinha de Guerra Italiana. Segundo com Ana Maria de Morais Belluzzo (1988), abandonou a carreira náutica em 1868 devido ao acidente ocorrido com a fragata *Èrcole* em 07 de maio de 1866, pelo qual foi responsabilizado. Por isto, passou a se dedicar a atividade artística nas cidades de Montevideú, Buenos Aires e Porto Alegre.

Na época em que esteve no Brasil sua uma carreira foi muito promissora. Esteve na região da Guerra do Paraguai como pintor oficial, nomeado por dom Pedro. Participou dos salões da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, e esteve ao lado do renomado pintor Pedro Américo, na Exposição Universal de Viena de 1873 (CARDOSO, 2007).

Apesar da notória carreira Edoardo de Martino mudou-se para a Inglaterra por volta do ano de 1875, onde faleceu em 21 de maio de 1912. Na corte britânica ele também teve muito sucesso, em 1889 foi nomeado *Marine Painter in Ordinarice to Her Majesty Queen Victoria*, após a morte da rainha continuou sendo pintor da corte de Eduardo VII e Jorge V (BELLUZZO, 1988).

Até o momento a bibliografia que explica sobre o artista não relaciona sua obra a um projeto de construção cultural da Marinha Brasileira, uma das principais comitentes

---

<sup>6</sup> O Decreto-lei nº 4.116 de 14 de março de 1868 estabelece a criação do Museu Naval com a finalidade de recolher objetos que interessavam à cultura naval.

<sup>7</sup> Segundo Georges Didi-Huberman (2013) o simples olhar é insuficiente para analisar as imagens devido a permanente latência que elas possuem. Este fato traz a necessidade de vê-las detalhadamente para nos aproximarmos de um ideal de saber.

do pintor. No Brasil, parte das obras desse artista está sob a tutela da Diretoria do Patrimônio Histórico e Documental da Marinha do Brasil, do Instituto Moreira Sales, da Biblioteca Nacional, do Museu Histórico Nacional, do Museu Nacional de Belas Artes, do Museu de Arte de São Paulo, da Pinacoteca de São Paulo e do Museu Mariano Procópio.

Para analisarmos as pinturas e desenhos de Edoardo de Martino é necessário “pressupor uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de ‘definição’ e ‘objetividade’” («Carta da Transdisciplinaridade», artigo 4º)<sup>8</sup>. Para tanto precisamos admitir que as obras do pintor são “um fato de experiência sempre renovado, inesgotável, lancinante” que nunca deixam de “estar diante de nós como uma distância, uma potência, jamais como um ato completo” (DIDI-HUBERMAM, 2013, p. 297).

Conscientes, da constante interpenetração entre cultural e político na análise histórica (BARROS, 2011) e da articulação desses temas às condições sociais, podemos relacionar as obras de Edoardo de Martino ao interesse da Marinha Brasileira de criar e consolidar sua cultura. Para tanto, nosso interesse deve ir além das imagens produzidas pelo artista. Ele também precisa estar voltado ao ser humano que as criou (ELIAS, 1995).

Isto nos leva à necessidade de elucidar sobre o desenvolvimento da “modernidade-colonialidade”<sup>9</sup> (PINTO e MIGNOLO, 2015). Essencial para compreender a obra produzida pelo pintor, já que ele não viveu em um ambiente isolado, partilhou de um mundo de ideias comuns ao restante da sociedade na qual estava inserido (ELIAS, 1995).

Assim, devemos considerar que as pinturas e desenhos do napolitano foram produzidos em uma dinâmica relação com a sociedade. O que nos leva a possibilidade delas expressarem a intenção do artista, do financiador e de todo o grupo social envolvido em sua produção (SCHMITT, 2007).

Devido à complexidade dessas obras precisaremos conhecer e compreender a trajetória do pintor. Para tanto, é necessário nos afastarmos de “qualquer tentativa de

---

<sup>8</sup> Este documento encontra-se, na íntegra, como Anexo 3, sob o título " Carta da Transdisciplinaridade", em coletânea organizada por Sommerman e cols (2002, p.193-197).

<sup>9</sup> Para Júlio Pinto e Walter Mignolo (2015) a modernidade foi inventada em um processo, de constituir-se a si mesma como tal, sendo profundamente marcada por outro processo intrínseco: a organização colonial do mundo.

reduzir o ser humano a uma mera definição e de dissolvê-lo nas estruturas formais, sejam elas quais forem” («Carta da Transdisciplinaridade», artigo 1º)<sup>10</sup>. Assim, para não bloquearmos o acesso a compreensão do desenvolvimento da arte é necessário tratar o pintor como um indivíduo repleto de subjetividades (ELIAS, 1995).

Portanto, para compreender como a obra de Edoardo de Martino contribuiu para a formação de uma imagem – que foi associada à memória da Marinha Brasileira – será necessário pressupor que “todo objeto historiográfico entretece-se no cruzamento não de um, mas de alguns campos históricos” (BARROS, 2011, p.46). Desta maneira, poderemos estabelecer um diálogo entre aportes teóricos e metodológicos de diferentes áreas do saber. O que nos permitirá conhecer a trajetória do pintor pelo Brasil, compreender sua relação com a instituição militar e finalmente analisar suas obras.

Assim, por mais que a angustiante sensação trazida pela misteriosa luminescência da Lua nos encante – tal qual uma sereia que lança torrencialmente nosso olhar às profundezas do oceano – não podemos nos esquecer de que estamos diante de uma imagem. A qual é “dotada de estranha capacidade de dissimulação” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 297) decorrente de sua complexidade<sup>11</sup> instalada “por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora como um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência” (NICOLESCU, 1999, p. 19).

---

<sup>10</sup> Cf. nota nº 3.

<sup>11</sup> Segundo Basarb Nicolescu (1999) a complexidade está nas ciências, sejam elas duras ou flexíveis, na mente humana e na natureza das coisas. A complexidade das ciências é a priori a complexidade das equações e modelos; a mente humana é naturalmente complexa; e a natureza das coisas é naturalmente complexa por ser um reflexo dos dados experimentais que se acumulam sem parar.



MARTINO, Edoardo de, *Corrazata Almirante Brown*. Óleo sobre tela 98 cm x 59 cm, Diretoria de Patrimônio História e Documentação da Marinha. Rio de Janeiro, RJ.

Olhar as obras de Edoardo de Martino pelo prisma da ligação entre clima, paisagem e povo permite associá-las à memória que a Marinha Brasileira pretendia construir. Isto nos leva supor que a instituição militar se apropriou do gênero de paisagem histórica, difundido na Academia Imperial de Belas Artes (MIGLIACCIO, 2000). Tal fato gerou a produção de uma iconografia oficial marcada pela “paisagística marinha” (OLIVEIRA, 2007). Esta pode ser associada à necessidade da instituição de difundir valores morais (ARAÚJO, 2007). Assim, as virtudes dos homens do mar poderiam ser enaltecidas fomentando a invenção das tradições<sup>12</sup> da força armada.

Segundo José Carlos Barreiro (2005), estas virtudes eram fundamentais para neutralizar os conflitos existentes no tenso ambiente das embarcações, pois:

Os navios militares, tanto quanto os navios mercantes, tinham de sair para mar aberto em missões de treinamento e de guerra. E isto colocava a tripulação do navio diante de uma confrontação básica: a do homem com a natureza. Esta confrontação expunha-os a toda sorte de sacrifícios e lutas para sobreviverem em face das forças imediatas e onipotentes de alto-mar. A sobrevivência de todos exigia que nas horas de perigo o navio se transformasse em verdadeira coletividade em termos de coragem, tarefas e objetivos (...).

Mas uma segunda confrontação exerceu uma influência decisiva no desenvolvimento da cultura marítima: a do conflito entre o homem e o homem,

---

<sup>12</sup> Por tradição inventada tomamos de empréstimo a noção de Eric Hobsbawm, na qual o autor entende que através da continuidade em relação ao passado um conjunto de práticas de natureza ritual ou simbólica pode inculcar valores e condutas de comportamento por meio da repetição.

o confronto de classe articulado ao poder, autoridade, trabalho e disciplina (...) (BARREIRO, 2005, p.5).

As afirmações de Barreiro (2005) sobre o peculiar ambiente de trabalho náutico nos levam à trajetória de Edoardo de Martino. O fato de o artista ter sido oficial da Marinha de Guerra Italiana ter sofrido um acidente a bordo da Fragata *Èrcole* e ter desertado devido à responsabilidade que lhe foi atribuída, mostram como o pintor e marinheiro<sup>13</sup> vivenciou os conflitos existentes na carreira náutica. O que denota o quanto o italiano conhecia acerca dos valores morais que as forças armadas navais precisavam inculcar em seus trabalhadores.

Assim, a individualidade de Edoardo de Martino é um importante fato que deve ser considerado, pois as criações artísticas são processos que oscilam entre a imaginação e a razão (WARBURG, 1990 apud SAMAIN, 2012). Elas se relacionam com “um amplo espectro de capacidades da mente humana, engajando funções sensoriais, cognitivas, emocionais e lógicas, embora corporificando expressivamente e representando socialmente uma rica variedade de construtos mentais” (Uma visão mais ampla de Transdisciplinaridade)<sup>14</sup>. Portanto, ao analisar as obras de Edoardo de Martino precisamos abandonar “o formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade” («Carta da Transdisciplinaridade», artigo 4º)<sup>15</sup> a fim de não excluirmos seu sujeito criador.

Desta maneira, para compreender melhor as pinturas do napolitano, devemos encarar o artista como um indivíduo paradoxalmente excepcional e normal. Excepcional, porque possui singularidades e comportamentos de exceção, que o distingue dos demais. Porém, simultaneamente normal, pois não está isolado do tecido social, não pode ser considerado um *locus* de particularidades (WITT, 2016).

Isto nos mostra a necessidade de estudarmos não só as pinturas do artista, mas também sua trajetória enquanto indivíduo e sua relação com a Marinha Brasileira. Pois

---

<sup>13</sup> Ana Maria de Morais Belluzzo (1988) atribuiu este título a Edoardo de Martino devido ao artista trabalhar em suas pinturas temáticas ligadas ao mar, elemento fundamental da antiga carreira como oficial da Marinha de Guerra Italiana.

<sup>14</sup> Este documento encontra-se, na íntegra, como Anexo 4, sob o título " Uma visão mais ampla de Transdisciplinaridade", em coletânea organizada por Sommerman e cols (2002, p.198 -202).

<sup>15</sup> Cf. nota nº 3.

ao ver em detalhes as obras de Edoardo de Martino, precisamos estender o interesse ao ser humano produtor da arte (DOSSE, 2009).

Olhar as subjetividades de Edoardo de Martino, materializadas em suas imagens, não leva ao excesso de pitoresco, pois “nenhum sistema normativo é, de fato, estruturado o bastante para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação ou de interpretação de regras de negociação” (LEVI, 1989 APUD WITT, 2016, p.288).

Assim, entender o percurso do pintor é importante quando olhamos para o artista inserido em uma dinâmica relação com a sociedade, na qual ele utiliza a arte como mecanismo para produzir o novo, ao assumir papel de sujeito histórico e agente de mudanças (KERN, 2010).

Mesmo que nossa intenção não seja nos restringirmos à análise formal do trabalho de Edoardo de Martino não podemos ignorar esta importante etapa. Portanto, é fundamental realizarmos algumas considerações sobre o gênero de pinturas de marinha, majoritariamente presente na obra do artista.

Deste modo, é importante reputar como a fronteira entre os diversos gêneros da pintura ocidental é extremamente móvel (MORAIS, 1995). Esta mobilidade é explicada pela instituição de um sistema classificatório dos temas da pintura, que teve como ponto de partida a diferenciação superficial e imediata das manifestações temáticas da criação artística (LEVY, 1982).

No Brasil, tendo em vista as particularidades da maneira como a pintura de paisagem foi vista, interpretada ou pintada, a taxonomia dos gêneros de pintura foi ainda mais imprecisa. Embora no ocidente, a história da arte tenha considerado o gênero de pinturas de marinha um segmento pertencente ao gênero paisagístico e caracterizado pela associação exclusiva à representação do mar, este trabalho irá designar por pintura de marinha “todo e qualquer assunto que, no âmbito do paisagismo do século XIX até meados do século XX, faça referencia primordial (e não necessariamente explicita) ao elemento água” (LEVY, 1982, p.16).

As ressalvas acerca do gênero de pinturas de marinha trazem a necessidade de esclarecermos como as imagens produzidas por Edoardo de Martino devem ser apreciadas.

Portanto, é primordial “lembrar que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente. Com



feito, tanto uma quanto a outra se organizam em função de problemáticas impostas por uma situação” (CERTEAU, 1982, p. 27). Tais problemáticas direcionam o trabalho do historiador e são articuladas a partir de um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Isto significa que a elaboração dos questionamentos que direcionam a pesquisa histórica é marcada pelas particularidades que são enraizadas neste lugar.

Consciente de que este trabalho possui um lugar de produção, poderemos selecionar as pinturas e desenhos de Edoardo de Martino para convertê-los em documentos. Isto implica em realizar uma operação técnica capaz de criar ações combinadas. Tais ações devem recortar as obras do artista de seu universo de uso primordial para preencher as lacunas de um novo conjunto (CERTEAU, 1982).

Por meio de uma operação historiográfica temos de utilizar as obras de Edoardo de Martino como principal – mas não única matéria prima – ou seja, como fontes históricas. “Não se trata apenas de fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferente” (CERTEAU, 1982, p.75).

A metáfora da fonte, tradicionalmente utilizada pelos historiadores deve ser entendida com cautela. Pois, esta expressão que possui um caráter verdadeiro também é ilusória “no sentido de que implica um relato do passado que não seja contaminado por intermediários.” (BURKE, 2004, p. 16).

Para escaparmos das armadilhas que a ânsia de verdade e a falsa noção de pureza das fontes podem nos trazer precisamos de uma “atitude antropológica”. O que implica em uma capacidade de estranhamento frente ao confronto de diferentes olhares que residem na estrutura dialógica da documentação (GUINZBURG, 2007).

Ao falar da noção de texto dialógico Carlo Ginzburg (2007) afirma que esses textos, não são neutros e devem:

(...) ser lidos como produto de uma inter-relação espacial, em que há um desequilíbrio total das partes nela envolvidas. Para decifrar, temos de aprender a captar, para lá da superfície aveludada do texto (...). Temos, por assim dizer, de aprender a desembaraçar o emaranhando de fios que formam a malha textual desses diálogos (GUINZBURG, 2007, p. 209).



Ultrapassar a moldura que delimita a superfície aveludada das obras de Edoardo de Martino requer coteja-las com outros documentos. Assim, não devemos tratar suas imagens, como fontes no sentido estrito do termo, mas sim como indícios. Pois as imagens correspondem a:

“... todos os casos de representação visível de alguma coisa ou de um ser real ou imaginário: uma cidade, um homem, um anjo, Deus, etc. Os suportes dessas imagens são os mais variados: fotografia, pintura, escultura, tela de televisor. Mas o termo “imagem” concerne também ao domínio do imaterial, e mais precisamente da imaginação.” (SCHMITT, 2007, p. 12).

Ao tomarmos de empréstimo a noção de imagem de Jean-Claude Schmitt (2007) precisaremos de “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios. (...) Em suma, pode-se falar de um paradigma indiciário ou divinatório” (GUINZBURG, 2007, p. 154). A adoção de tal paradigma se dá devido à necessidade de decifrarmos “signos de vários tipos, dos sintomas à escrita” Decifrar tais signos implica no dever de “examinarmos os pormenores mais negligenciáveis”. (GUINZBURG, 2001, p. 154).

Ao nos conscientizar da complexidade e da estrutura dialógica da documentação, que exige uma capacidade de estranhamento do pesquisador (GUINZBURG, 2007), poderemos examinar os pormenores negligenciáveis. Para isto, é necessário ver em detalhes (DIDI-HUBERMAN, 2013) as obras de Edoardo de Martino paralelamente a outros “indícios do passado no presente” (BURKE, 2004, p. 16) que apontam para a criação de uma memória da Marinha Brasileira.

Para tanto devemos recorrer a um “diálogo entre disciplinas distintas quanto aos métodos e objetos” (VAINFAS, 1997, p. 216). Já que, o intuito desse trabalho encontra-se imerso em uma densa e complexa trama, comparável à água onde “a diferença não aparece como descontinuidades que lembram um salto, mas como gradações que fazem pensar na suavidade e serenidade de um mundo afinal sem barreiras ou fronteiras rígidas a ultrapassar” (DA MATTA, 1982, p.13).

## Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valeria Amorin Arantes (Org.). *Educação em valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

BARREIRO, José Carlos. Os relatórios do ministério da marinha como fontes para a análise da formação da disciplina de trabalho na Marinha do Brasil (1780 – 1850). *Patrimônio e Memória*, v. 1, n. 2, p. 2-9, 2005.

BARROS, José d' Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*. Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BAUMER, Franklin. *O Pensamento Europeu Moderno*. Volume I e II, Lisboa: Edições 70, 1990.

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes (Org.). *Edoardo de Martino: Pintor e Marinheiro*. São Paulo: Companhia São Paulo de Petróleo/ Pancrom, 1988.

BISCARDI, Afrânio; ROCHA, Frederico Almeida. O Mecenato Artístico de D. Pedro II e o Projeto Imperial. *19&20*, Rio de Janeiro, v. I. n. 1, mai. 2006.

BURKE, Peter. *Testemunha Ocular*. São Paulo: Edusc: 2004.

CARDOSO, Rafael. Ressuscitando um Velho Cavalo de Batalha: Novas Dimensões da Pintura Histórica do Segundo Reinado. *19&20*, v. 2, n. 3, 2007.

CEARTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DA MATTA, Roberto. A Água como Paisagem: Um Ponto de Vista Antropológico. In: LEVY, Carlos Roberto Maciel (Org.). *Cento e cinquenta anos de pintura de marinha na história da arte brasileira*. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 1982.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DOSSE, François. *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Ed. USP, 2009.

ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

GUINZBURG, Carlo. O inquisidor como antropólogo .In: *O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Sinais raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Historiografia e cultura histórica: notas sobre um debate. *Ágora*. Santa Cruz do Sul, v.11, n.1, p31-47, jan./jun.2005.

GONTIJO, Rebeca. “Além do IHGB: Capistrano de Abreu e a escrita da história do Brasil (1870-1880)”. In: Lessa, Mônica Leite e Fonseca, Silvia Carla Pereira de Brito

(Orgs.). *Entre a Monarquia e a República. Imprensa, pensamento político e historiografia (1822-1889)*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

HOBBSAWN, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KERN, Maria Lúcia. Imagem, historiografia, memória e tempo. *ArtCultura*, v. 12 n. 21, p. 9-21, 2010

MIGLIACCIO, Luciano. A arte do século XIX. In: AGUILAR, Nelson (Org.). *Mostra do Redescobrimento*. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo/ Associação Brasil 500 anos .

MORAIS, Frederico. *Gêneros da Pintura*. São Paulo, Itaú Cultural, 1995.

NICOLECU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade*. In: NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Helder. Olhar o mar. Um estudo sobre as obras ‘Marinha com Barco’ (1895) e Paisagem com rio e barco ao seco em São Paulo “Ponte Grande” (1895) de Giovanni Castagneto. 2007, v.1. Dissertação de mestrado em história da arte apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

PINTO, Júlio e MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Cívitas, Revista de Ciências Sociais*, v. 15, n. 3, p. 382 -402, 2015.

ROSSI, Luiz Gustavo Freitas. O intelectual “feiticeiro”: Édison Carneiro e o campo de estudos das relações raciais no Brasil / Luiz Gustavo Rossi, Campinas, SP, PPGAS, 2011.

SAMAIN, Etienne. *Aby Warburg. Mnemosyne. Como pensam as imagens*. Campinas: UNICAMP, 2012.

SCHMITT, Jean-Claude. *O Corpo das Imagens. Ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. São Paulo: Edusc. 2007.

SOMMERMAN, Américo. et al. ( Org.) *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e História cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, RJ. Campus, 1997, p. 189-241.

WITT, Marcos Antônio. Excepcionais normais? A(s) trajetória(s) de três pastores no Sul do Brasil (1824-1893). *História Unisinos*, v. 20, n. 3, p. 287-299, 2016.

## **ANÁLISE DE IMAGEM: UM PERCURSO MEMORIAL**

### *IMAGE ANALYSIS: A MEMORIAL COURSE*

Carolyn Farias Azevedo  
Mestranda no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em História/FURG  
carol-fariass@hotmail.com

Andressa Silveira da Silva  
Graduada em Artes Visuais/FURG  
andressa.silveira@hotmail.com

#### **RESUMO**

O presente texto enfoca o resultado parcial das pesquisas desenvolvidas pelas autoras nos trabalhos de conclusão de curso em Artes Visuais – Bacharelado, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no ano de 2015, e que trataram do processo criativo em artes e cartografias memoriais. O artigo busca refletir, por meio da análise de imagens, o poder que estas têm sobre os indivíduos de diferentes formas. Para fundamentar esta questão, partimos do conceito de punctum, defendido por Roland Barthes em seu livro “A Câmara Clara” (1984). Frente a esta perspectiva, destacamos o punctum como um elemento ativador para a análise de imagens. Segundo o autor: “O punctum de uma foto (ou imagem, neste caso) é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)”. (BARTHES, 1984, p. 46). No decorrer da pesquisa, percebemos que por intermédio dessa afetação, evocamos nossas lembranças e acessamos memórias, estas, definidas por Joel Candau no livro “Memória e Identidade (2014)” como: “(...) essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sensações, sentimentos etc.” (CANDAU, 2014, p.23). Diante desta experiência tomamos conhecimento de que as imagens afetavam-nos justamente por tocarem nossas próprias memórias e subjetividades.

**Palavras-chave:** Análise de Imagem. Punctum. Memória.

#### **ABSTRACT**

This text focuses on the partial result of the researches developed by the authors in the final course assignment in Visual Arts - Bachelor of the Federal University of Rio Grande - FURG, in 2015, which we discussed the creative process in art and memorial cartographies. The article aims to reflect, through the analysis of images, the power they have over individuals in different ways. To substantiate this question, we start with the concept of punctum, defended by Roland Barthes in his book "Camera Lucida" (1984). Facing this perspective, we emphasize punctum as an impulse for image analysis. According to the author: "The punctum of a photo (or image, in this case) is this hap that stimulates me (but also mortifies me, hurts me)". (BARTHES, 1984, p. 46). In the course of the research, we perceived that we evoked and accessed our memories, as defined by Joel Candau in the book "Memory and Identity" as "(...) essentially a memory of remembrance or recognition: deliberate evocation or involuntary invocation of autobiographical memories or belonging to an encyclopedic memory (knowledge, beliefs, sensations, feelings, etc.)" (CANDAU, 2014, p.23). In the face of this experience we learned that images affected us precisely by touching our own memories and subjectivities.

**Keywords:** Image Analysis. Punctum. Memory.

## **Introdução**

Iniciamos este artigo por uma viagem empírica e pessoal das autoras em busca de seus contatos com a imagem, a fotografia, as memórias e as afetividades que nelas estão guardadas.

No exercício de buscar nas minhas memórias o primeiro contato que tive com a fotografia, cerne do meu trabalho poético, lembro-me da figura de um menino puxando seu ônibus de brinquedo. Eu tinha em torno de cinco anos de idade, o menino, quatro. A fotografia ficava dentro de um objeto, que para mim na época era fascinante. Perguntei para a minha mãe o que era e quem era. Ela me respondeu que o pequeno objeto de cor verde era um monóculo, e aquele menino, o meu pai. Não sei se aquele objeto me chamou a atenção por ser uma foto do meu pai com praticamente a minha idade, ou se foi o fato de conseguir mostrar e ocultar ao mesmo tempo, uma imagem. Provavelmente não foi meu primeiro contato com a fotografia. Foi o primeiro contato que me fez olhar e guardar. (Autora 1).

Recordar sempre foi um hábito importante para compreender o meu Eu, as minhas subjetividades e a minha história. Quem eu sou? O que me toca? E por que me toca? Estes foram apenas alguns dos questionamentos que me levaram a buscar memórias pessoais que estavam guardadas, ou até mesmo esquecidas, através do meu olhar sensível de encontro com as imagens. Tendo em vista a consciência de que algumas imagens me tocavam diferentemente de outras, busco compreender através da análise de imagem, a relação do meu Eu com o Outro, o meu olhar perante a minha própria história, bem como, o meu olhar perante a história do outro. (Autora 2)

Rememorar. Não seria possível construir um texto sobre memória sem recordar as primeiras vivências que nos motivaram, no futuro, a querer analisar imagens. Os fragmentos acima apontam as motivações que resultaram nas pesquisas de conclusão de curso em Artes Visuais, das autoras e que relacionadas deram origem ao trabalho aqui descrito. Isso fez com que nossas pesquisas construíssem relações com diferentes vertentes do saber e suscitasse novos questionamentos.

Nessa perspectiva, nos questionamos: como e por quê as imagens afetam os indivíduos? Na busca por esta resposta refletimos, por meio da análise de imagem, o poder que estas têm em tocar os indivíduos de diferentes formas. E para que isso fosse possível, partimos da subjetividade de nossas imagens e nossas memórias. Neste retorno,

abordaremos pelo viés da memória e a partir das descrições de Roland Barthes no livro *A Câmara Clara*.

## **A Memória**

A memória ao decorrer da história e do tempo, vai admitir diversas interpretações e definições. No ocidente, a Mitologia Grega vai personificá-la na deusa Mnemosyne, filha de Gaea e Urano, irmã de Cronos. Mnemosyne será então a deusa protetora das Artes e da História, e considerada mãe das Musas. A deusa Memória, segundo Marilena Chauí, concebia o poder de voltar ao passado aos poetas e adivinhos, para que eles relembassem os feitos ao coletivo. Com isso, a deusa também era capaz de conferir a imortalidade aos mortais, pois ao passo que esses registravam suas obras, para sempre seriam lembrados através dela. Sobre esses que se tornariam imortais, Marilena diz:

Os historiadores antigos colocavam suas obras sob a proteção das Musas, escreviam para que não fossem perdidos os feitos memoráveis dos humanos e para que servissem de exemplo às gerações futuras. Dizia Cícero: “A História é mestra da vida” (CHAUÍ, p.159, 2000).

A memória, além de imortalizar os mortais, auxiliar os médicos na medicina antiga através da *anamnese* também foi cerne da retórica, desenvolvida pelos romanos. Retórica para os antigos era a “arte” de falar -e falar bem, no sentido de eficácia- em público. Isto, pois o gesto de falar em público fazia uso da memória, e não possuía nenhum tipo de escrito como base, e era destinada a persuadir e criar emoções ao público. Era importante que o orador pronunciasse longos discursos sem se apoiar em anotações e que aprendesse as regras fundamentais da eloquência ou oratória. Com isso, se criou métodos de memorização essenciais para o aprendizado da retórica, que chamavam de “Arte da Memória”. Para eles, esse exercício complementava a memória natural, ampliando a memória espontânea. Através da lenda contada pelo poeta grego Simônides de Céos, podemos exemplificar o sentimento de importância dessa chamada “Arte da Memória”:

Conta a lenda que Simônides foi convidado pelo rei de Céos a fazer um poema em sua homenagem. O poeta dividiu o poema em duas partes: na primeira, louvava o rei e, na segunda, os deuses Castor e Polux. O rei ofereceu um banquete no qual Simônides leu o poema e pediu o pagamento. Como resposta, o rei lhe disse que, como o poema também estava dedicado aos deuses, ele pagaria metade e que Simônides fosse pedir a outra metade a Castor



e Polux. Pouco depois, um mensageiro aproximou-se de Simônides dizendo-lhe que dois jovens o procuravam do lado de fora do palácio. Simônides saiu para encontrá-los, mas não encontrou ninguém. Enquanto estava no jardim, o palácio desabou e todos morreram. Castor e Polux, os dois jovens que fizeram Simônides sair do palácio, salvando o poeta, pagaram o poema. As famílias dos demais convidados desesperaram-se porque não conseguiam reconhecer seus mortos. Simônides, porém, lembrava dos lugares e das roupas de cada um e pôde ajudar na identificação dos mortos (CHAUI, p.161, 2000).

Daí então surge a conhecida técnica do Palácio da Memória adota pelos oradores da antiguidade, do qual consiste na relação do homem com o espaço. Em suma, baseia-se na construção de um lugar imaginário, onde seria possível, através do passeio, recordar as coisas, pessoas, palavras e fatos.

Hoje, nos parece arcaico o modo com o qual o homem armazenava e trabalhava informações na memória. De certa forma, não tão longe estamos deste homem, pois continuamos incessantemente buscando formas de armazenar estas informações. A nossa relação com a memória muda com o advento das tecnologias, pois ela facilita, multiplica e compartilha, mas não muda a fascinação por querer guardar e lembrar.

Para Marilena, a memória passa pelos três tempos: presentificação do passado, registro do presente e lembrança do futuro. Teve um momento na história em que a memória foi considerada puramente biológica, teoria que não se sustentou, pois não explicava o fenômeno da lembrança. Ou seja, ignorava a ação de selecionar o que será lembrado, levando em consideração a percepção, aspectos afetivos, sentimentais e valorativos. No mesmo passo, a biologia – e a química – não poderia esclarecer as questões do esquecimento. Contudo, os estudos científicos não ignoram que existe uma correlação entre aspectos biológicos, químicos e subjetivos. São aspectos subjetivos:

São componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou dor que um fato ou alguma coisa produziram em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que nosso cérebro grave e registre tudo, não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros (CHAUI, p. 162, 2000).

Henri Bergson, filósofo francês, vai dividir a memória em dois momentos; a memória-hábito e a memória pura ou memória propriamente dita. A primeira tem a ver com o automatismo e repetição. São gestos advindos da fixação mental. A segunda, é o oposto, é aquilo que independe da repetição. Ela guarda determinada coisa, fato ou palavras únicas e irrepitíveis, com significação afetiva, valorativa ou de conhecimento.



A memória pura se assemelha, por vezes, de um conceito que será discutido a seguir, defendido por Roland Barthes como *punctum*. Sobre a memória pura de Bergson, Marilena vai dizer que:

É por isso também que, muitas vezes, não guardamos na memória um fato inteiro ou uma coisa inteira, mas um pequeno detalhe que, quando lembrado, nos traz de volta o todo acontecido. A memória pura é um fluxo temporal interior (CHAUÍ, p. 163, 2000).

Desta forma, ainda que o livro *A Câmara Clara* de Barthes não discuta sobre a memória, ela é de fato, grande parte da metodologia do autor para as suas análises. E é a partir destas memórias que o autor vai então suscitar questões ao *spectator*.

### **A imagem**

Os relatos que abrem este trabalho foram um exercício de volta. Um mergulho nas memórias, na tentativa de marcar o primeiro interesse pela fotografia, pela imagem. As imagens são, desde a antiguidade, fonte de discussões. Se para Platão a imagem seria uma construção interna da mente e idealista, para Aristóteles ela seria uma construção realista do objeto real. Por ser a fotografia uma representante do real e logo, uma imagem, esta vem carregada de um discurso capaz de comunicar e ser comunicador.

Para Martine Joly, o termo imagem é bastante amplo e de difícil definição por conta de seus distintos empregos. O mais importante quando tratamos de conceituar imagem, é então compreendê-la. Deve-se ter claro que toda imagem indica algo, que ainda que não seja visível, “toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (JOLY, p. 13, 2009).

O turbilhão de imagens que estão sempre a nossa disposição em nossas memórias, pode por vezes diminuir sua capacidade particular de essência, mas quando educamos o nosso olhar, conseguimos focalizar este olhar naquelas imagens que nos marcam. No primeiro ano de faculdade, tivemos um encontro com Roland Barthes e sua percepção da fotografia.

Em *A Câmara Clara*, Barthes nos apresenta as suas percepções das fotografias com as quais teve contato quase como em um diário durante sua vida. O livro é separado em dois capítulos, cada um com 24 textos, escritos em 48 dias. Sobretudo, esta obra é

uma discussão sobre o estudo do signo fotográfico. A empatia a qual sentimos por Barthes, parece se construir na medida em que o autor pretende responder algumas questões acerca da empatia dele por certas fotografias, e os seus porquês.

Decidi então tomar como guia de minha nova análise a atração que eu sentia por certas fotos. Pois pelo menos dessa atração eu estava certo (BARTHES, 1984, p. 35).

Barthes sinaliza três práticas ligadas a fotografia: fazer, suportar e olhar. O fazer é o encargo do *Operator*, o fotógrafo. O suportar seria de responsabilidade do consumidor de fotografia denominado de *Spectator*. O olhar é incumbido ao *Spectrum*, o referente representado na fotografia. Dentro destas três possibilidades, Barthes se posiciona como observador destas fotografias. Este observador a que ele se refere – e que como tal se coloca - é aquele que todos somos, um espectador carregado de histórias, escolhas e fragilidades, moldados por nossas memórias e experiências. Ele se apresenta como mediador das fotografias selecionadas a serem contextualizadas ao leitor, um convite e aula de como nós podemos também tomar para nós esta análise intelectual, subjetiva e individual.

A teoria da representação e recepção fotográfica proposta pelo autor, tem dois modos de envolvimento que definem o interesse de Barthes pela fotografia. O *Studium* é um exame de natureza definida, com critérios e objetivos universais, uma compreensão metodológica da fotografia. Todos nós, como críticos, mantemos um interesse pela fotografia por este viés, de interesse geral. Uma espécie de educação, de “saber”, da minha cultura. Já o *Punctum*, ligado ao afeto individual, decorre da relação particular que desencadeamos com uma imagem, e que, independente do que seu olhar busca, te toca e punge. Algo que por ser individual, é difícil compartilhar e comunicar.

O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere) (BARTHES, 1984, p. 46).

O *Punctum* é uma experiência separada do compromisso de passar uma mensagem. Existe uma aderência do referente da imagem para com o *spectator*. Uma ação, como a flecha que atinge seu alvo por conta da ação de força exercida anteriormente. Assim como a flecha, a fotografia transporta este gesto no tempo. *Spectrum* é o que Barthes diz ser o objeto fotografado, o retorno do morto, aquilo que como um fantasma,

vem do passado para se manifestar no presente. Desta forma, a fotografia fala do “isso foi”, pois o lugar do objeto é sempre o passado.

Em suma, são estas, segundo Barthes, as duas formas de envolvimento com uma fotografia, uma mais abrangente, mais racional, e a outra, mais pontual e mais íntima. O *Punctum* seria aquele detalhe, aquela leitura que cada observador enxerga e sente, sem mediação, distinto de conhecimento técnico e da bagagem cultural. Não se relaciona com as intenções do fotógrafo, diferente do *Studium* que clama pelo saber para encontrar o operador e suas intenções.

É o *Studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, estudo, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular (BARTHES, 1984, p. 45).

Ainda sobre o *Punctum*, Barthes o subdivide em: forma e intensidade. A forma se dá através de um detalhe percebido na fotografia, como um colar, gola, pedra que remete a outro campo – o que remonta aquela descrição de memória pura de Bergson-. A intensidade corresponde à característica de *isso foi*, na fotografia. Não se pode negar que a realidade esteve lá no passado. A realidade e o passado são as duas determinantes que existem na fotografia, sua essência e seu noema.

### **A memória e a imagem**

Barthes nos proporcionou um encontro quando, a partir da sua leitura, percebemos que questões que sempre nos rodearam enquanto *Spectator* da imagem, também o rodeavam. Com o passar dos anos, nossos retornos até imagens que nos tocam se tornaram frequentes, e até então, inexplicáveis. Estava ali o nosso *Punctum*.

Esse exercício de tentar buscar nas nossas memórias o primeiro olhar que nos fez guardar uma fotografia e perceber seu afeto, relatado na abertura deste texto, foi também um mergulho no nosso *isso foi*. Para Barthes, a fotografia não é uma lembrança do passado, ela atesta que o que vejo já existiu, portanto, o seu noema é o *isso foi*. Da mesma forma, quando propomos lembrar das vezes que passamos olhando uma determinada imagem, nós não revivemos aquele momento, nós estamos buscando as significações afetivas, valorativas e de conhecimento que *foram* pra nós.

A análise de imagem seja ela histórica, publicitária, fotográfica ou qualquer uma de suas ramificações, vai partir de um ponto em comum: as informações que o *Spectator* tem sobre ela. Analisar uma imagem com suas legendas irá proporcionar um olhar diferente daquela que não conta sobre o seu tempo, a sua data, a sua técnica, ou o seu contexto. Sendo a imagem base dessa análise, uma fotografia de família, essas legendas são inexistentes.

Barthes, no decorrer no seu texto, vai contando as suas experiências, percepções e significações afetivas com determinadas imagens e mostrando-as ao leitor. O autor segue esta dinâmica até falar de uma fotografia específica de sua mãe. Ele descreve o *Spectrum* da fotografia, ou seja, o que é fotografado com minucioso detalhismo. Mas nunca apresenta essa foto ao leitor. Justifica que o *punctum* que o feriu nesta fotografia, nunca iria ferir de mesmo modo o seu leitor. Ainda que mostre as outras 23 fotografias que identificou essa ferida

(Não posso mostrar a foto do Jardim de Inverno. Ela existe apenas para mim. Para vocês, não seria nada além de uma foto indiferente, uma das mil manifestações do “qualquer”; ela não pode em nada constituir o objeto visível de uma ciência; não pode fundar uma objetividade, no sentido positivo do termo; quando muito interessaria ao *Studium* de vocês: época, roupas, fotogenia; mas nela, para vocês, não há nenhuma ferida) (BARTHES, p. 83, 2011).

## Análises

### Autora 1



Figura 1 – Fotógrafo desconhecido. Fotografia de meu pai. Fotografia, (1966).  
Fonte: Arquivo Pessoal.

Dentro de uma caixa de alumínio estavam guardadas todas as fotografias de família, todas sem álbuns, sem nenhuma “curadoria”. Ao mesmo tempo que encontrava uma foto referente ao meu aniversário de um ano, a próxima poderia ser do bolo de casamento dos meus pais. As fotografias de casa, nunca foram organizadas. No canto, um objeto verde, pequeno, não lembro como, mas olhei por um buraco de plástico transparente, se aquilo estava dentro de uma caixa de fotos, deveria ser uma foto – ainda que a desorganização da minha mãe sugerisse que poderia ser qualquer outra coisa-. Vi uma criança puxando um objeto, um caminhão, a primeira vista, e só. Em casa, havia eu, minha mãe e meu pai, parecia muito distante que um deles fosse aquela criança, eu estava mais próxima de ser. Ao mesmo tempo, não me reconhecia ali, tentava buscar traços, mas a fotografia não falava. Perguntei para a minha mãe e ela me disse que era meu pai, e o seu ônibus de brinquedo.

Voltei diversas vezes naquele objeto, pois de fato, enquanto criança, era curioso olhar por intermédio de um buraco, uma fotografia. Mas o ponto era, meu pai, adulto, dirigia um ônibus, poderia ele um dia ter sido tão pequeno, inocente, assim como eu? O tempo é uma incógnita difícil de se assimilar quando criança. Busquei na afirmação da minha mãe, direcionar o meu olhar e reencontrar meu pai: não foi fácil, mas inevitavelmente, fui percebendo os seus traços.

Como já dito anteriormente, o movimento de volta na fotografia aconteceu em diferentes épocas, quando pequena, a criança me instigava. Quando adolescente, o ônibus. Meu pai durante toda a minha vida dirigiu -e dirige- um ônibus. Meu avô também. Naquela época, essas relações classificavam-se como presságio. Considerava a demonstração de como a análise poderia ser reveladora, acertar um futuro. Uma visão um tanto romântica de uma premissa social.

Nunca havia feito perguntas sobre essa fotografia para os meus pais ou meus avós, o que eu sabia até então, era quem era aquela criança. Mais tarde, minha mãe manda fazer uma ampliação da foto. Com essa ampliação, o segundo e terceiro plano da fotografia revelam mais personagens, até então, invisíveis -pelo tamanho demasiado pequeno da fotografia dentro do monóculo- .



Neste momento, outros 5 personagens se tornam visíveis na fotografia. Um menino sentado na marquise da porta no canto direito fotografia, olhando para a objetiva da câmera e o *Spectator*. Duas crianças e um adulto juntos na porta de uma casa, mais ao fundo uma criança na janela, no canto esquerdo da fotografia, olhando para a objetiva da câmera e o *Spectator*.

Durante muito tempo, eu olhava a fotografia, mas o movimento contrário também acontecia, a fotografia me olhava. Reconhecer a existências destes cinco novos personagens era como encontrar outra foto. Quatro eram crianças, algumas aparentemente mais velhas que o meu pai, outras da mesma idade. Suas feições, ainda que de difícil acesso por conta da qualidade da imagem, apresentam no mínimo, um estranhamento. Meus avós moravam na região rural de Rio Grande, em um vilarejo próximo a região do Taim. Não era comum que os moradores recebessem a visita de fotógrafos e muito menos, tivessem câmeras. As visitas de fotógrafos eram acontecimentos, na maioria das vezes a mãe escolhia a melhor roupa, arruma seus cabelos, ditava um comportamento para a pose e guardava a fotografia como lembrança. Todos esperavam a sua vez, não se sabia quando seria o retorno do fotógrafo ali.

O menino do canto direito sentado despreziosamente na marquise, é um contraponto do canto esquerdo, onde as crianças se encontram alinhadas como se esperassem a sua vez de serem fotografadas. Não lembro de quando criança observar estes outros personagens no fundo da foto, como se o olhar ao passar dos anos observasse a foto em cortes. Tento então, alcançar alguma verdade na foto, nesses detalhes que me passaram e hoje me fascinam.

As crianças do canto esquerdo aparentam ter algum vínculo afetivo e familiar por estarem juntas, em uma mesma casa, acompanhadas de um adulto. A feição e postura do adulto nada se diferenciam daqueles rostos infantis. O estranhamento, a curiosidade, e a indiscrição são naturais diante de uma ação que interrompe a rotina dos habitantes.

Algumas perguntas são inevitáveis: quem são essas pessoas? Estão vivas? O que aconteceu a elas? Continuam naquele lugar? Quando a minha avó respondeu algumas das minhas perguntas sobre a fotografia, me preocupei em não “perguntar demais”, deixei com que ela dissesse o que queria, o que lembrava e o que julgava importante. Nada mais além de que “crianças ali da volta” ela pôde me dizer sobre os personagens da foto. Até porque, não saberia informações sobre eles, assim como eu.

Na época, não conhecia a metodologia da História Oral, foi uma conversa despretensiosa, atenta e sem o anseio de responder as minhas perguntas individuais. A intenção era que ela lembrasse aquele momento nas suas memórias, sem a fotografia em mãos. O exercício de volta que deu início a este trabalho nunca vai ser finalizado, a cada retorno, alguma questão irá inevitavelmente surgir, pois é esse o *Punctum* dessa fotografia. O gesto, a conversa e o olhar fazem esse *Punctum*.

## **Autora 2**



Figura 2: Sem Título, Série "Willard Suitcases", Jon Crispin, (2013).  
Fonte: <http://www.phaidon.com/agenda>

Durante uma busca de imagens na internet deparei-me com esta fotografia que me fez paralisar em frente a tela do computador a contempla-la durante um longo período de tempo. Algo nela me afetava, fazendo-a olhar diversas vezes em busca de encontrar algo que pudesse explicar o porquê aquela imagem ser tão significativa assim.

Em um primeiro momento comecei a pensar sobre o passado, era como se esta imagem me remontasse a coisas que foram vividas, lembranças de momentos que fora importante guardar e lembrar. Mais adiante, em uma segunda análise, comecei a direcionar o meu olhar para os objetos ali presentes. A partir de então, me questionei sobre as potencialidades que os objetos carregam em si. O quanto uma memória pode estar associada a um objeto afetivo e o quanto estes objetos podem marcar nossa existência e nossa identidade.



Imediatamente comecei a especular e imaginar o perfil e a identidade de quem seria o proprietário(a) desses objetos. Seria esta uma mulher pela presença das flores? Seria esta, a mulher que aparece na foto preto e branco? Enfim, diversas perguntas surgiram em meio a essa tentativa de unir as peças do quebra-cabeça em busca de respostas. Porém, ao pesquisar mais sobre esta imagem percebi que a intenção do artista Jon Crispin era justamente resgatar a memória através de seus pertences, e não tentar reinventar uma memória por meio de conjecturas.

Indo mais além, descobri que a imagem faz parte de uma série intitulada “Willard Suitcases” que retrata um universo de lembranças ao registrar a vida dos antigos pacientes do asilo de doentes mentais de Willard, através do conteúdo abandonado em suas malas, esquecidas no sótão desta edificação. Ao voltar novamente à imagem percebi que alguns detalhes ganhavam sentido. A colher no canto da imagem foi uma delas: até então aquilo incomodava-me por parecer não se encaixar com o restante dos objetos, só após, com o esclarecimento que aquele contexto se tratava de um asilo, que pude perceber a importância da presença daquele objeto.

Esta imagem me toca até hoje, pois a encontrei na mesma época em que estava também me encontrando. Estava descobrindo a minha identidade. Desde muito cedo mantive o hábito de guardar objetos que me remetiam a certo acontecimento que julgava ser importante relembrar no futuro. Aos poucos minha trajetória e meu crescimento foram representados por estes objetos que passaram a ser vestígios de uma realidade que fez parte de minha história.

Além do mais, é através deles que o passado se revela no meu presente, possibilitando que eu possa reviver estes momentos, remetendo-me as minhas próprias memórias de vida. Assim o *Punctum* dessa imagem é justamente o exercício de tentar reconhecer uma identidade nela, que ocasionou na reflexão, que permitiu a descoberta de minha própria identidade e de minha própria essência.

### **Algumas Conclusões**

O trabalho apresentado está e estará em andamento, em mutação, hibridizando com outras disciplinas e questões. Esperando novos retornos e construindo novos percursos. Percebemos no decorrer da pesquisa, que por intermédio desta afetação, as

imagens tocam as pessoas em muitos aspectos: estéticos, ideológicos, sociopolíticos, e todas estas maneiras passam pelo crivo memorial.

Através da câmara clara de Barthes, deixamos de encarar a fotografia como mero registro documental, pois passamos a considerar uma outra relação com a fotografia. A foto passa a ser produtora de sentido, decifrar signos, e traçar caminhos memoriais. Considerar a subjetividade e entender que a memória pode ser metodologia na análise de imagem. Sendo ela subjetiva, o percurso memorial na análise de uma fotografia não requer uma fórmula a ser seguida, requer sensibilidade, atenção e um direcionamento.

Acreditamos que esta pesquisa possa ter importância àqueles que, como nós, se interessam pelo tema da memória e buscam subsídios para construir a sua metodologia de análise. Pois, devemos saber que, ainda que os autores nos direcionem, eles não devem nos engessar, ainda mais tratando-se de memória.. O *Punctum* e *Studium* de Barthes são conceitos abertos pois tratam da subjetividade humana, e a memória é algo particular. Pretendemos, além de apresentar uma investigação sobre o tema, abrir uma janela para a discussão sobre ele, mesmo que aqui tenha sido filtrado pelas nossas subjetividades. Por fim, esta pesquisa se propôs também a ser “uma conversa estímulo” capaz de provocar o leitor a pensar nos seus próprios métodos e análises e claro que em suas próprias memórias.

### **Referências**

- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. Trad. Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- DELGADO, Lucilia. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. São Paulo: Papyrus Editora, 1996.
- LE GOFF, Jaques. **História e Memória**. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

**BONECAS FEIAS: BRINCANDO COM PADRÕES CULTURAIS  
DO CORPO NA ARTE E NA CONTEMPORANEIDADE**

*MUÑECAS FEAS: JUGANDO CON PATRONES CULTURALES DEL CUERPO EN  
EL ARTE Y EN LA CONTEMPORANEIDAD*

Cláudia Da Silva Paranhos  
Mestranda, PPGAV/ Universidade Federal de Pelotas  
clauparanhos@yahoo.com.br

Alice Jean Monsell  
Profa. Dra., Universidade Federal de Pelotas  
alicemondomestico@gmail.com

**RESUMO**

O artigo ao qual se refere este resumo apresenta minha atual pesquisa poética no Mestrado em Artes Visuais, à qual denomino “Bonecas Feias”, considerando as reflexões sobre estes objetos culturais enquanto corpos simbólicos. Por meio de experimentações com costura que originam desenhos sem esboços ou moldes no tecido, direto na máquina de costura ou à mão, construo objetos/bonecos singulares, desprovidas de padrões, exigências estéticas ou de gênero e, portanto, potentes por suas possibilidades poéticas. Podem, ou não, receber detalhes em tinta ou a lápis no próprio pano. Nesse processo, surgem questões relacionadas à autoimagem, auto expressão e incertezas acerca de padrões culturais do corpo no contexto da sociedade contemporânea. Artistas como Hans Bellmer, Laurie Simmons, Cindy Sherman e pensadores como Jean Baudrillard, Guy Debord e Umberto Eco dão base para minhas reflexões. As Bonecas Feias em sua modéstia e simplicidade são os corpos provocadores: instrumentos através dos quais me torno observadora não passiva dessas nossas fragilidades sociais frente a tais contextos. Por fim, um dispositivo que ofereço como ponto a partir do qual observar, e porventura transgredir. De qualquer modo, como disse Humberto Eco, Feiúra é mais divertida que beleza.

**Palavras-chave:** corpo; padrões; bonecos; brincar

**RESUMEN**

El artículo al que se refiere este resumen presenta mi actual investigación poética en la Maestría en Artes Visuales, a la que denomino "Muñecas Feas", considerando las reflexiones sobre estos objetos culturales como cuerpos simbólicos. Por medio de experimentos con costura que originan dibujos sin bosquejos o moldes en el tejido, directo en la máquina de coser o a mano, construyo objetos / muñecos singulares, desprovistos de patrones, exigencias estéticas o de género y, por lo tanto, potentes por sus posibilidades poéticas. Pueden, o no, recibir detalles en tinta o lápiz en el propio paño. En este proceso surgen cuestiones relacionadas con la autoimagen, auto expresión e incertidumbres acerca de patrones culturales del cuerpo en el contexto de la sociedad contemporánea. Los artistas como Hans Bellmer, Laurie Simmons, Cindy Sherman y pensadores como Jean Baudrillard, Guy Debord y Umberto Eco dan la base de mis reflexiones. Las Muñecas Feas en su modestia y sencillez son los cuerpos provocadores: instrumentos a través de los cuales me vuelvo observadora no pasiva de nuestras fragilidades sociales frente a tales contextos. Por fin, un dispositivo que ofrezco como punto a partir del cual observar, y quizá transgredir. De todos modos, como dijo Humberto Eco, Feiúra es más divertida que belleza.

**Palabras clave:** cuerpo; patrones; muñecos; jugar

Este artigo apresenta reflexões acerca de minha pesquisa poética, desenvolvida em minha dissertação de mestrado - no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais na UFPel – linha de pesquisa Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano – atualmente em processo de escrita, cujo título é “*Bonecas Feias: brincando com padrões culturais do corpo na arte e na contemporaneidade*”. Por meio de experimentações com costura que originam desenhos sem esboços ou moldes, em tecido, podendo receber detalhes em tinta ou a lápis no próprio pano, direto na máquina de costura ou à mão, construo bonecos singulares desprovidos de padrões, modelos ou de gênero e, portanto, potentes por suas possibilidades poéticas.



*Bonecas Feias* em sua mala de transporte, foto: Cláudia Paranhos, 2016.

Denominar essas bonecas de feias, rotulá-las feias antes mesmo que outros possam fazê-lo, é uma forma provocativa de chamar a atenção para este conceito. Costuro, CONSTRUO enquanto busco DESCONSTRUIR padrões. A linha física, o fio, substitui a linha a lápis, ao mesmo tempo em que modela. Costuro o corpo como se riscasse a lápis ou modelasse uma massa. Essa costura que constrói o objeto é a mesma que desconstrói ideias fixas culturais sobre o corpo. O descontrole da linha é um descontrole corporal, que é feito no avesso, somente se revelando quando é desvirado. (Des) costuro, então, padrões de beleza, regras de costura, moldes, revirando do avesso e revelando um ‘corpo’ outro, construindo uma subjetividade outra, usando estas linhas que podem, por um lado, fixar, atar, apertar, amarrar, prender, tanto quanto podem desmanchar, descosturar, des... educar.

Foi a paixão dos gregos pela matemática que contribuiu para a formação dessa imagem simétrica e perfeita de corpo, uma vez que toda a arte está fundada na fé e na harmonia dos números; daí percebermos o laço entre sensação e ordem, entre base orgânica e a base geométrica da beleza. O corpo sempre foi uma construção cultural, com uma filosofia construída. O corpo grego era modelizado a partir de um cânone, geométrico, não baseado no natural, mas no ideal. Corpos atléticos a partir de modelos dos ginásios, idealizados. Todos eram jovens e tinham os corpos belos. Os artistas desenvolveram uma forma mediana: base orgânica e geométrica da beleza, razão e ordem. O belo designa uma qualidade rítmica das coisas, certa proporção harmoniosa das partes, mais ou menos presente no mundo, mas exemplar e superlativa no corpo humano. Meu horror pela matemática explicaria minha vontade de produção das Bonecas Feias? Meu amor pela desarmonia, pela bagunça, pela desordem? Desconfio do que é dado como certeza. As coisas muito limpas me provocam aflição. As casas muito organizadas me parecem cenários onde vivem não seres humanos, mas... Bonecos? Desconfio das coisas muito perfeitas, que parecem esconder a realidade. Penso nas casas como objetos a serviço dos que nela habitam e, portanto, cada casa deveria ter sua forma, para servir aquela(s) pessoa(s) em questão. As casas não deveriam ser todas iguais, como cenários para serem apenas vistas. É como uma roupa que só serve para ser vista. Roupas devem ser confortáveis. O corpo é a nossa casa.

Ao longo da história da arte, depois de dominarmos a técnica, voltamos a fazer os corpos deformados porque as questões filosóficas passaram a ser outras. Foi preciso o homem se conscientizar que é uma coisa pequena diante da grandeza de deus. Olhar para o próprio corpo e cobri-lo porque o homem não é deus. Foram produzidos, então, corpos carregados de chagas, torturados, para produzir dor no corpo (inquisição).

Penso que o corpo é a tela da contemporaneidade. Minha primeira graduação, em licenciatura em educação artística, artes visuais, teve como tema a *body art*. A relação dos artistas com o próprio corpo está presente em meu trabalho desde as *performances*. Trabalhei esse tema com as crianças em meu estágio, no Colégio de Aplicação da UFRGS. É curioso hoje, produzir corpos, pequenos corpos distorcidos. Venho percebendo a necessidade de dar uma forma mais tridimensional às *bonecas feias*. Busquei, então, modelar o pano como a uma escultura, a anatomia do corpo. Mas não de um corpo jovem nos moldes gregos, um corpo verdadeiro, com sua flacidez, com suas deformações, e com minhas próprias dificuldades em modelar o material.





Uma das mais recentes *Bonecas Feias*,  
até o término deste trabalho.  
Foto: Cláu Paranhos, 2017.

Aflige-me o controle cultural do corpo, da imagem, dos pensamentos. A repressão. Os textos impositivos, as imagens tratadas digitalmente. O modo como a propaganda manipula e conduz sentimentos e desejos. A lavagem cerebral, as formas de controle menos visíveis, os *shows* de domingo na TV. Alguém onipresente que insiste em dizer como devo ser. As origens da minha poética também passam pelo meu mal estar na infância, quando via as mulheres dançando seminuas na televisão em programas de auditório ditos “familiares” e não compreendia o porquê de estarem sendo expostas sobre pedestais, como objetos, dançando, enquanto as pessoas assistiam e achavam tudo natural... A objetificação da mulher já me incomodava sem que ao menos eu compreendesse a razão. Não se trata de gênero, pois se tal objetificação se referisse ao sexo masculino também me causaria incômodo. Não compreendia era a exposição de criaturas humanas como animais de circo ou zoológico. Coisas como animais de circo que, por sinal, naquela época, ainda eram aceitas, hoje não mais. Percebia o olhar das dançarinas do *Programa do Chacrinha*<sup>16</sup>, por trás da sensualidade, sentia em algumas os

---

<sup>16</sup> Programa brasileiro de televisão muito popular nas décadas de 70 e 80.



seus olhos tristes e tinha compaixão por elas. Sentia o mesmo quando assistia, ao acaso, alguma luta de box televisionada. Internamente, crescia meu questionamento: quem cria isso? Quem decide que estejam lá e por quais motivos? A partir daí, nada que me fosse dito pelos meios de comunicação, fossem eles televisivos ou impressos, passava sem uma análise mais profunda de compreensão. Se estivessem me dizendo que somente serei feliz comprando tal coisa, ou sendo de tal forma, essa afirmação seria imediatamente examinada, decomposta, até que a verdade fosse descoberta, ou seja: somente eu determino o que preciso e quem sou. A liberdade de poder criar algo seu sem estereótipos, sem padrões estabelecidos, com a inspiração que existir naquele momento. Se eu gosto de bonecos, posso fazer meus bonecos do jeito que eu gosto, do jeito que eu quero, do jeito que eu posso, do jeito que eu consigo. Que o meu gostar de bonecos me possibilite criar meus próprios bonecos e não me aprisionar a uma cultura que, entregando tudo pronto, me diz que não sou capaz de fazer minhas próprias coisas, não sou capaz de atender minhas próprias demandas. Uma cultura que me quer incapaz.

Como exemplo, *E. e seu dinossauro*, ou *T. e seus bonecos de papel*, capítulos que compõem este texto, ambos meninos que, ao perceberem que não podiam ter aqueles brinquedos oferecidos pela indústria, resolveram, encontraram solução nas próprias mãos, atenderam seus próprios anseios, criando para si os seus próprios bonecos que, ainda que não sejam aqueles das prateleiras das lojas, cumprem com a mesma função e ainda acrescentam uma auto estima e uma segurança: sou capaz de fazer as minhas coisas, sou capaz de atender às minhas próprias demandas. Liberdade, acima de tudo. Independência. Não será a indústria a dizer o que necessito. Caso necessite de algo, posso eu mesma construir, do meu jeito, e esse algo há de me bastar e de me fazer feliz. As crianças quando bem pequenas demonstram essa segurança. É a partir do momento que passam a sofrer influências do meio, geralmente de cuidadores que as contaminam com suas próprias inseguranças com o: “não pode”. Com os padrões, com o isso é feio, aquilo é bonito. Com o cor de rosa para meninas e o azul para meninos. Com limitações totalmente culturais e impostas por um sistema que se beneficia de nossa incapacidade.

Que as Bonecas Feias possam dizer isso tudo de forma irônica e bem humorada, através de um objeto simples, de pano, mas carregado de significados, que valorize a arte, a filosofia, a liberdade.

As *Bonecas Feias* buscam oferecer poesia. Um pequeno ser de pano carregado de sentido. Diferente um do outro porque é assim que somos. Que cada desenho possa ser

como quiser, inclusive saindo da folha, e que nessa liberdade possa mostrar que é possível ser de outra forma, reinventar-se. Que se possa ter essa arte deslocada do lugar da arte... No lugar, sim, do lúdico. Para poder colocar na parede mas também na estante, na mochila, na mão de uma criança, criando uma conexão com uma sensação de brincadeira. Que a vida possa ter essa linha direta com o brincar e, portanto, com a arte.

A metodologia de pesquisa em poéticas visuais enfatiza, primeiramente, a prática poética, neste caso a produção de bonecos e, desta prática, emergem as questões principais da pesquisa. Tais objetos constituem o principal meio pelo qual observo e investigo as questões artísticas e culturais associadas a padronizações do corpo na arte e no contexto da sociedade contemporânea, particularmente em relação ao que se considera “belo” ou “feio”, as incertezas e o modo como a nossa construção de subjetividade possa ser influenciada. Entretanto, minha produção e investigação passaram a acontecer também por meio da participação no processo criativo e reflexão sobre os bonecos junto ao público, através de *Oficinas de Bonecas Feias*, potencializando estes objetos enquanto produtores de sentido de ação política, na resistência aos modos de ser da cultura hegemônica bem como do lúdico como forma de criação de uma poética de resistência. A prática da oficina, em si, transformou-se em uma produção artística.



A mala de *Bonecas Feias* na *Oficina de Bonecas Feias* no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo,

Setembro de 2017. Foto: Cláu Paranhos

### **Oficinas de Bonecas Feias**

Nas *Oficinas de Bonecas Feias* organizo vivências de grupo nas quais proponho a criação de bonecos de forma espontânea e intuitiva, através da costura manual. O público é constituído por pessoas de diferentes idades e em locais muito variados, tendo já acontecido nas cidades de Pelotas, Porto Alegre, São Paulo e Torres. Através das oficinas, posso analisar e explorar as possibilidades do tema e, simultaneamente, oportunizar que os participantes possam desenvolver sua própria linguagem e expressão pessoal.

As Oficinas geralmente iniciam com a exposição da minha pesquisa no estágio em que se encontrar no momento (o que a torna um acontecimento sempre único), através de apresentação audiovisual, com imagens ilustrativas, livros sobre o tema e mostra de objetos (as próprias *Bonecas Feias*). **Provoco diálogos sobre a cultura visual e a ludicidade deste objeto que venham a suscitar uma vontade e disponibilidade de produzir, incentivando ainda a reflexão.** A seguir, todos são convidados a interagir livremente com os objetos e livros. Após, formamos um círculo e sentamo-nos no chão, ou ao redor de uma mesa, caso haja, para uma melhor interação com o material e com os colegas. Como, imagino, fazíamos quando ainda tínhamos a prática de sentarmo-nos em círculo e contarmos histórias. São disponibilizados materiais que eu mesma levo ou os participantes: tecidos variados, linhas, lãs, botões, enchimentos, agulhas, pequenas sucatas... Procuo incentivar o reaproveitamento e a reinvenção de materiais, as Sobras do Cotidiano. (Essa ação de transformar materiais descartados e desenvolver procedimentos poéticos aproximou as *Bonecas Feias* ao projeto de pesquisa “Sobras do cotidiano e da arte: Contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo em deslocamento entre o espaço privado e público”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas – DesLOCC (CA/UFPel/CNPq), cujo propósito é investigar, observar e estudar o lixo, sua produção, deslocamento e transformação dentro do meio social, para assim trabalhar e desenvolver procedimentos poéticos que o reutilizem na forma de “sobras”. É, também, uma *ecologia ambiental* além da *ecologia de si* (Guattari), a qual busco através das Oficinas.) Faz-se uma atmosfera de atelier onde assuntos se entrecruzam e surgem diálogos, conversas sobre si, o mundo, a infância, a arte. Minha participação, nesse momento, consiste em

algum auxílio técnico quando solicitado e, principalmente, no reforçar a importância de se permitir a produção escutando a si mesmo, desapegando de valores estéticos padronizados, estando verdadeiramente presente. Mãos inquietas cortam, costuram, pregam botões, mesmo quando sem nunca tê-lo feito. O extrato deste processo, o boneco em si, é apenas a materialização de algo muito maior. O caminho percorrido até chegar a ele é o verdadeiro sentido da ação. Ainda que cada participante possa não compreender isso no nível do consciente. O encerramento da Oficina conduz naturalmente a uma conversa onde cada um conta como se sente e mostra a sua criação. Seguem algumas histórias significativas colecionadas (em Oficinas e em outras ocasiões) ao longo da pesquisa.

#### O dinossauro do *E*.

*E.* é um colega artista, de no máximo 30 anos de idade, que estava expondo seus desenhos ao meu lado na feira *Fenadoce*. Desenhos fortes, com traços seguros, em tamanhos que iam desde “caber na palma da mão” até “ser um pôster na parede do quarto de alguém”. Desenhos que lembravam *super heroes* de histórias em quadrinhos e que chamavam bastante à atenção de pessoas de todas as idades. Desenhos bons, de qualidade, feitos com canetas especiais de tinta acrílica. *E.* é baiano e veio para Pelotas para cursar a faculdade de artes. Vive dos seus desenhos e alguma ajuda da família. Depois de algumas horas ali, dividindo comigo um espaço no pavilhão dos artistas, sentados quase invisíveis atrás de uma mesa enquanto as pessoas passavam e olhavam nosso trabalho, começamos a conversar sobre como viver da arte e sobre nossas próprias práticas artísticas. E ele me contou assim, como quem conta uma história, quase em tom de confissão, que um dia, quando era criança, um amigo ganhou um boneco de dinossauro. O então menino *E.*, como quase todo o menino, ficou maravilhado com o dinossauro que não podia ter porque os pais não podiam dar. Mas o menino, que sabia muito bem o que queria, decidiu que ele mesmo poderia fazer o seu dinossauro. Pediu uns tecidos pra mãe, e mais umas coisas de costurar. Pediu ao amigo para emprestar por uns minutos o seu dinossauro. Deitou sobre o pano o bicho e desenhou com cuidado o seu contorno no pano, perninha por perninha, pescoço, cabeça, lombo, rabo. Recortou. Recheou com uns trapos que a mãe mesmo dera. Costurou. Mas o dinossauro costurado não parava em pé, faltavam-lhe as pernas laterais, afinal, fora desenhado de lado. O menino construiu com pano mais duas perninhas e costurou-as ao lado do corpo, do jeito que deu, do jeito que

sua habilidade de menino pôde alcançar. E o dinossauro lá estava. Era meio torto, mas o menino o amou do mesmo jeito e se sentia muito importante por ter criado, ele mesmo, o SEU dinossauro. Essa habilidade e desprendimento infantil é exatamente o espírito das *Bonecas Feias*.

*T.* e seus bonecos

*T.* foi meu aluno na *Oficina de Artes Visuais para Crianças*, que ministrei na Casa de Cultura Mário Quintana, dos 7 aos 9 anos, aproximadamente. Tinha um desenho muito seu e uma forma de desenhar bastante interessante. Em seus desenhos, aconteciam verdadeiras batalhas como nos vídeo games ou nos desenhos animados. Enquanto desenhava, *T.* narrava essas batalhas, o que me permitia acompanhar o que estava acontecendo no desenho, como em um filme. Ao final, mal se podia compreender o que havia acontecido na folha. Algumas vezes, os personagens em batalha rasgavam a folha, fugiam pelo buraco e continuavam a luta no verso da folha, o que inclusive foi questionado pela psicóloga de sua escola, que obviamente não entendia nada de vídeo game ou desenhos animados, muito menos de processo criativo. Para mim, era difícil fazer outra coisa que não fosse sentar ao lado dele e deleitar-me daquela ação criativa. Não havia regra, não havia entraves, padrões, rigidez, julgamentos. Os desenhos jorravam das suas mãos sem filtro, folhas e mais folhas, até que ele cansasse e se interessasse por outra coisa. Se os colegas se interessassem na brincadeira, os personagens de várias crianças ainda interagiam uns com os outros. A partir dessa observação, certa vez sugeri que recortassem os personagens e todos fizeram monstros em terceira dimensão, recortados do papel, o que acabou por se transformar ao final em um grande teatro de bonecos, com um mirabolante e tétrico cenário de caixa de papelão. Depois, tudo foi filmado e ainda conversamos sobre animação. Crianças de 7 e 8 anos criando com todo seu potencial, sendo incentivadas e não tolhidas. Mas essa é uma outra história.

Interessa-me o caso de *T.* porque anos depois, ao encontrar sua mãe, também artista, ouvi dela uma história que me chamou a atenção e achei pertinente para minha pesquisa. Contou-me que *T.*, certa vez, colecionava pequenos bonecos, desses colecionáveis para crianças. Então, num dado momento o menino percebeu que lhe faltava alguns personagens para completar a coleção. Ao contrário de pedir à mãe que comprasse os bonecos, *T.* avisou que não precisava comprar porque ele mesmo iria fazê-los. E fez os bonecos, ele mesmo, desenhando no papel e recortando. Esse é o



comportamento livre ao qual me refiro nessa pesquisa. É esse comportamento que ameaça o sistema e que, portanto, é desestimulado. Pessoas criativas são nocivas a um sistema que se sustenta através das nossas próprias limitações.

### Bolinhos feios

No dia seguinte à *Oficina de Bonecas Feias* realizada para adultos, professores e estudantes do curso de magistério e público em geral na cidade de Torres, no Instituto Estadual de Educação Marcílio Dias, uma das participantes (J., psicóloga, 41 anos) publicou em uma rede social imagens de bolinhos fritos feitos em sua casa. Tais bolinhos não saíram com a forma convencional, ou seja, em formatos iguais, redondos, ao contrário, saíram todos imprevisivelmente disformes. Ela assim se manifestou na publicação: “*Tarde chuvosa é criatividade a toda... (...) E eu invento... Exposição do que quiseres... Soltem a imaginação... Cláu Paranhos, o que é ser belo?!*”

O notável é não apenas que esta poetização dos “bolinhos feios” tenha se dado, como ela mesma expressa, em decorrência da oficina e das reflexões nela suscitadas, mas também que tais reflexões podem ir além de um pensamento relacionado ao tema em si, não se limitando aos bonecos ou ao corpo, apontando para uma poética do cotidiano. A frustração de um bolinho distorcido foi substituída pela surpresa, aceitação do erro, ao ponto de serem feitas fotos desse processo.



*Bolinhos Feios*, foto: Joselene Soares dos Santos, 2016.  
Foto retirada com a permissão da autora de sua rede social.



### **Considerações finais**

Brincar possibilita “o *ser*” ser, existir, em relação ao mundo: reinventar-se, sem o compromisso da seriedade, da realidade. A boneca é um objeto de afeto, um objeto brincante. Essa dinâmica de relação entre si mesmo e o mundo, em Schiller, é o *impulso lúdico*: “o ser só é ser humano quando brinca, quando joga”. O que para Schiller é uma brincadeira, para Nietzsche é a música: “não acredito em um deus que não saiba dançar.” Em Winnicott, brincar, é esse lugar onde se pode construir, é a base, é o território onde a liberdade pode se ancorar. Brincar produz uma cultura livre de si com o mundo, não só na reprodução do mundo mas na invenção do mundo a partir das forças de si mesmo. Em Steiner esse impulso, esse brincar, se chama ARTE. A arte é sempre pensar o mundo “comigo” dentro. Esse modo de permitir a si mesmo uma relação com o mundo sem conflito de forças, permitindo o jogo, é experimentar a partir de mim, e não somente se submeter. O impulso lúdico quando exercitado dá a possibilidade da produção de uma cultura inventiva e do ser criar o novo. Não só reproduzir o mundo, mas criar o mundo. Sem o impulso lúdico não há a cultura da liberdade. O sintético padroniza a forma e o si mesmo não pode se expressar. O lúdico possibilita uma cultura outra e não só o mundo impondo ao ser, uma filosofia da liberdade. Por isso é necessário brincar para viver. Incentivar a produção de singularidades. Ensinar dando o espaço para o si mesmo se expressar: a arte de viver - “fazer da vida uma obra de arte” (Nietzsche). A arte é um estado de ser, um movimento entre o si e o mundo. Brincar é um sinônimo da arte. Winnicott diz que, em clínica, o terapeuta deve colocar o paciente novamente a brincar. Ao artista, assim como ao educador, cabe a construção do seu si mesmo constantemente para contribuir com o outro na busca por ser ele mesmo.

Foi ao longo do processo da pesquisa que percebi que as oficinas, de método de investigação, haviam se transformado em parte do trabalho enquanto obra, tornando-se uma *ação artística* (um *happening*, uma *obra aberta?* - Umberto Eco), chegando a ocorrer em meio a uma sala expositiva do principal museu da cidade de Pelotas (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo), o que de forma simbólica veio a legitimar a ação num espaço tradicionalmente reservado à arte.

Com base na obra *As Três Ecologias*, de Félix Guattari, percebi que um dos objetivos das oficinas, em especial, é gerar um dispositivo de produção da subjetividade através da criação de objetos: no caso, bonecos de tecido. Se todos os gestos forem impressos do exterior, não há espaço para a manifestação da própria vontade. As *Bonecas*

*Feias*, em sua singularidade, estimulariam a abertura destes participantes para seus próprios anseios? Não ter a obrigação de acertar, de “fazer bonito”, traz em si a liberdade de produzir sem receitas sabendo que a própria produção é relevante? A produção de um objeto que desamarra o ser de um extrato de cultura enfraqueceria a homogeneidade e fortaleceria a PRODUÇÃO DE SI MESMO, a fim de permitir o ser expressar no mundo, ressignificar seus conteúdos internos, tornando-se quem ele é? Colaboraria para o ser tornar-se quem ele é e não se reproduzir numa lógica vigente? As *Bonecas Feias*, assim como as ações/oficinas, estariam, através da arte, do lúdico, criando uma poética de resistência?

## **Referências**

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BARTHES, R. **O sistema da moda**. São Paulo: Nacional, 1979.
- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio d'água, 1991.
- BAYER, R. **História da Estética**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BERGER, J. **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DANTO, A. **O Abuso da Beleza**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contrapont, 1997.
- DERDICK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Linha de Costura**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DIDI-HUBERMANN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ECO, U. **História da Feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- \_\_\_\_\_. **História da Beleza**. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- GEDDES, J. **Childhood and Children: a compendium of customs, superstitions, theories, profiles and facts**. Phoenix: The Oryx Press, 1996.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. São Paulo: Papyrus, 2015.
- HEGEL, G. **Curso de Estética: O belo na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- KLEE, P. **Klee Hand Puppets**. Hatje Cantz Editores, 2006.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.**

São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MATESCO, V. **Corpo, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Joege Zahar, 2009.

STEINER, R. **A Filosofia da Liberdade.** São Paulo: Antroposófica, 2008.

**UMA ANÁLISE DA AÇÃO DO ORIGAMI NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**

**AN ANALYSIS OF ORIGAMI'S ACTION IN MATHEMATICS TEACHING AND  
LEARNING**

Elisane Strelow Gonçalves  
Professora/Universidade Federal de Pelotas  
elisane.matematica@gmail.com

Jaqueline Silva  
Professora/Universidade Federal de Pelotas  
jaqueline.antunes@gmail.com

**RESUMO**

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em fase inicial, realizada pelo grupo de pesquisa GP2VE (Grupo de pesquisas e produção de vídeo estudantil) da Universidade Federal de Pelotas, composto por graduandos do curso de cinema e mestrandos do PPGEMAT (Mestrado em educação matemática). O objetivo deste trabalho é fazer um estudo sobre o Origami no ensino e aprendizagem da matemática, do qual a teoria utilizada é a das múltiplas inteligências, e fazer uma análise de quais as contribuições o trabalho com o origami traz ao professor e ao aluno no ensino e aprendizagem da geometria euclidiana.

Este estudo será realizado em uma turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Pelotas. Começaremos trazendo um pouco da história do Origami, sua chegada ao Brasil, seu significado para alguns povos e na seqüência serão realizadas quatro oficinas de origami, com duração de duas horas cada, abordando sempre a geometria presente em cada dobra.. A análise será feita com o auxílio de um mapa conceitual.

**Palavras-chave:** Origami. Ensino e aprendizagem. Matemática

**ABSTRACT/RESUMEN**

This work is a preliminary study, conducted by the research group GP2VE (Research and production group of student video) of the Federal University of Pelotas, composed of undergraduate students of the film course and master's degree from PPGEMAT (Master in Mathematics Education ). The purpose of this work is to do a study on Origami in the teaching and learning of mathematics, of which the theory used is the one of the multiple intelligences, and to make an analysis of which contributions the work with origami brings to the teacher and to the student in the teaching and learning of Euclidean geometry.

This study will be carried out in a class of the sixth grade of a public school in the city of Pelotas. We will begin by bringing a little of Origami's history, its arrival in Brazil, its meaning for some peoples and in the sequence will be realized four workshops of origami, lasting two hours each, always addressing the geometry present in each fold .. The analysis will be done with the aid of a conceptual map

**Keywords/Palabras clave:** Origami. Teaching and learning. Mathematics

## **Introdução**

Quando falamos em origami, para muitos faz lembrar dobras em papel colorido, formando figuras que geralmente são animais ou objetos e muito pouco ou praticamente nada é notada a matemática envolvida nestas confecções.

Tendo em vista os diversos aspectos que podem ser questionados nas construções de cada figura, como retas, pontos, diagonais, triângulos, retângulos, quadrados e vários origamis em forma de sólidos geométricos com grande poder exploratório para o ensino e aprendizagem da matemática, pode-se investigar e visualizar diversos conceitos que geralmente na sala de aula são vistos de forma abstrata, permitindo ainda a visualização tridimensional o que permite uma melhor compreensão.

As atividades que envolvem dobraduras beneficiam o aumento do conhecimento dos elementos geométricos, além de estimular a participação, criatividade e motivação, tornando as aulas mais prazerosas e produtivas.

Segundo GENOVA (2008) O Origami faz com que o aluno estimule suas habilidades motoras, proporcionando o desenvolvimento organizacional e despertando sua curiosidade, fazendo com que seja mais participativo e se motive na busca do aprendizado.

Seguindo essa idéia, conhecer um pouco mais sobre as múltiplas inteligências de Gardner (1983), as quais pode auxiliar os professores trazendo benefícios para o seu trabalho e para o aprendizado do aluno

## **Um pouco da história do origami e da sua origem**

Para este estudo usei como referência os autores GENOVA (2008) e ASCHENBACH (1992) que são pesquisadores de renome nesta área.

No século VI, monges Budistas chineses levaram para o Japão a técnica de fabricar papel. Os Japoneses a adaptaram e aprimoraram sua própria tecnologia de fabricação, utilizando fibras vegetais que eram extraídas de plantas nativas. Assim criaram diversos tipos de papéis. O papel com mais resistência era o *Kozo*, o *gampi* tinha mais qualidade e considerado nobre e o *Mitsumata* era o mais delicado.

O Papel que se tornou mais popular foi denominado de *washi* que era usado para escrever e para várias outras finalidades, inclusive a do Origami.

Entre os séculos VII e XII o origami ficou conhecido por ser objeto de diversão das classes mais altas, ou seja, aqueles que tinham dinheiro para comprar papel.

O mais antigo registro que se tem de dobraduras de papel está em um poema japonês de Lhara Saikaku no ano de 1680, onde a autora usou a palavra "orisue" que se refere a Origami, foi usada.

Entre os anos de 1603 e 1867, durante o *período Edo* que o papel se tornou em mais quantidade e foi quando os origamis que hoje são tradicionais se tornaram populares. Nessa época duas obras foram publicadas com orientações para confeccionar origamis "hidem sembazuru orikata" por Akisato Rito em 1797 e "kayaragusa" por Adachi Kayuki em 1845 sendo a última conhecida como "Kan no Mado"

Uma ave considerada tradicionalmente sagrada chamada de grou-japonês ou tsuru, se tornou o símbolo do Origami. Essa ave por ter vida longa e por isso foi associada à prosperidade, saúde e felicidade e nas grandes festas, o tsuru de origami está presente em festas do Japão em embalagens de presentes na forma de dobraduras ou como objetos de decoração.



Figura 1: Tsuru, o símbolo do Origami  
Fonte: GOOGLE imagens

Além dos japoneses os Mouros que já conheciam a produção de papel e as técnicas das dobraduras influenciaram fortemente a cultura espanhola

Mas estes faziam apenas figuras geométricas, pois a religião não permitia que nenhum animal fosse representado.

Em 1908 os imigrantes que introduziram japoneses chegaram ao Brasil e trouxeram com eles vários costumes, um deles a técnica do Origami.

Apenas nos anos 60, que a professora Yachiyo Koda, começou a ensinar Origami pela Aliança Cultural Brasil- Japão e com o apoio do consulado geral do Japão em São Paulo, realizando cursos em várias cidades do Brasil, organizou exposições e participou de programas de TV, até essa data os Origamis eram reproduzidos anonimamente, de uma geração para outra.



A palavra é composta por dois caracteres (ori) que significa dobrar e (kami) com o significado de papel, surgindo então a denominação para estas dobras de ORIGAMI.

### **O origami e suas contribuições para o ensino e aprendizagem da matemática**

O origami se trata de um modo de explicação, definida por dobraduras de papeis. De simples folhas de papel, resulta um mundo de formas e cores, despertando o interesse dos alunos nas atividades, facilitando o ensino e o aprendizado da geometria. O trabalho com origami pode ser simples ou modular, é feito a partir de dobras em uma única folha de papel ou no encaixe de diversas peças geometricamente iguais para se alcançar, na maioria das vezes, uma figura poliédrica, todos obtidos, preferencialmente, a partir de uma folha quadrada ou retangular.

Embora a geometria tenha uma importância inquestionável, muitos são os problemas que envolvem o conceito deste conteúdo no processo de ensino e aprendizagem. Um deles sem dúvida é o método de aplicar este conteúdo, por ser visto muito superficialmente e de maneira que os alunos não consigam entender o real significado.

Estas questões fazem com que os alunos não tenham interesse pelo estudo da Geometria, a qual pode ser um conteúdo interessante se for contextualizado pelo professor de maneira que os alunos vejam a importância deste conteúdo matemático e o liguem a situações do dia a dia deles.

O trabalho com dobras manuais dispõem de uma dinâmica que engrandece a aprendizado, os conceitos envolvidos, a construção, a manipulação, a visualização e as representações geométricas podem ser utilizadas de várias maneiras como um auxílio recomendado para explorar as propriedades geométricas de figuras planas e espaciais. A confecção e utilização de exemplos e sua investigação detalhada trazem diversas sugestões, para fazer um bom aproveitamento desta possibilidade de trabalho no ensino da Geometria, uma vez que a manipulação de objetos facilita a construção dos modelos de diversos elementos geométricos.

Segundo GUTIERREZ (1991):

“É fundamental que o aluno adquira e desenvolva habilidades que o permitem entender e interpretar diferentes tipos de representações tridimensionais e bidimensionais, ou seja, habilidades que permitam

o aluno, criar, mover, analisar e transformar imagens mentais de objetos tridimensionais geradas através de informações dadas através de um desenho plano. Os tipos de atividades propostas de livros não permitem o desenvolvimento dessas habilidades por não oportunizarem aos alunos a experiência e a possibilidade de criação de suas próprias hipóteses. Gutierrez(1991 , p.27)

A utilização de recursos diversificados nas aulas de Matemática que demonstram visivelmente os conceitos que envolvem e que fazem parte dos conteúdos, fazendo com que estimulo a participação e exploração dos estudantes seja plena, componente muito importante ao seu aprendizado. Recorrer à manipulação de materiais manipulativos faz com que favoreça um ensino baseado na realização de novas descobertas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que o trabalho com noções geométricas contribui para a aprendizagem de números e medidas, pois estimula a criança a observar, perceber semelhanças e diferenças, identificar irregularidades e vice-versa. Além disso, se esse trabalho for feito a partir da exploração dos objetos do mundo físico, obras de arte, pinturas, desenho, escultura e artesanato, permitirá o aluno estabelecer conexões entre a matemática e outros conhecimentos

Analisando os passos das dobras, assim como a combinação destes, tem se uma rica fonte para o raciocínio Matemático, visando que se pode questionar sobre diversos e diferentes aspectos de cada construção.

Usar as dobraduras como metodologia para o ensino e aprendizagem da matemática, segundo GENOVA (2009) possibilita aos alunos ampliarem seus conhecimentos geométricos básicos adquiridos de maneira coloquial por meio de observações do mundo, de objetos e de formas que o cercam.

“Por meio do origami, várias idéias podem ser trabalhadas como: Formas, classificação segundo a medida dos lados, dos ângulos; Tamanho grande ou pequeno, reconhecimento das cores; Os fundamentos geométricos das dobras; Conceitos de matemática e vocabulário específico da geometria; Simetria – congruência – ângulos; Frações – relação – proporção – medida; Análise de objetos 3D, relações de espaço; Explorar padrões e fazer conexões; Ilustração de eventos históricos, datas; Aprender como proteger e conservar a vida selvagem, dobrando um animal discutindo o tema; Interpretação de diagramas; Comunicação, leitura e compreensão; Dramaturgia ilustrada com peças; Conectar as crianças com matemática e ciência; Modelos para aerodinâmica, velocidade, movimento e volume; Criatividade, imaginação, desafio, decoração; Sentir texturas diferentes, projetos de grupo; Precisão, sucessão e habilidade de organização; Concentração, paciência e socialização; Auto estima; Motiva crianças a mostrar peças para a família e amigos em uma conexão casa/escola” (GENOVA, 2009, p.15

De acordo com Genova, percebemos que este método consiste na valorização da aprendizagem como um processo de construção, pois pressupõem que não existe uma transmissão de conhecimentos, mas onde o aluno constrói seus próprios conceitos

Segundo Oliveira (2005), construir a mão o passo a passo das dobras estimula e desenvolve habilidades motoras, destacando o desenvolvimento organizacional, a realização de cada seqüência das atividades, memorizando cada etapa, desenvolvendo a coordenação motora do aluno. Trabalhos em grupo auxiliam a cooperação, assim como a socialização, a curiosidade e a paciência.

De acordo com Rego e Gaudêncio (2003) ao trabalharmos com Origami, executamos diversos atos geométricos ao fazer a construção de retas, ângulos, polígonos, poliedros, figuras bidimensionais e tridimensionais. Podendo ser vistos e revistos inúmeros conceitos de Geometria Plana e Espacial, sendo possível fazer a construção de triângulos, quadriláteros, tetraedros sem a utilização de compasso, tesoura e cola, apenas com dobraduras.

Por meio destes atos, podemos investigar diversas relações como a de identificar figuras, características e visualizar diversos conceitos que, na maioria das vezes, são definidas de maneira mais abstrata, ou foram anteriormente apresentadas aos alunos de maneira a gerar uma visualização mais precária.

### **Múltiplas inteligências**

A inteligência é gerada por um aspecto biológico, sim, porque não podemos desconsiderar a herança genética do ser humano, porém este aspecto biológico não é a causa que determina a inteligência do indivíduo, no entanto é possível desenvolver a inteligência.

Em 1983, o psicólogo cognitivo americano Howard Gardner e sua equipe consolidaram a idéia de que existem múltiplas inteligências, chegaram a conclusão que a inteligência é multifacetada, pois é composta de várias competências e também é pluralista por ter a capacidade de realizar diversos problemas e de criar produtos que sejam valorizados em um ou mais cenários culturais.

Para Gardner (1983) há uma interdependência entre as múltiplas Inteligências, ou seja, se uma inteligência é bem desenvolvida, não significa que a outra também seja, mas essas interagem entre elas.

Seguindo essa idéia, acredita-se que o trabalho com origami possa auxiliar no desenvolvimento de algumas destas inteligências, as quais Gardner classificou em diferentes capacidades e as apresentou em seu livro a *Frames of Mind*.



Figura:2

Fonte: Google, disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=gardner+multiplas+inteligencias&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi09OPy9czWAhWJHJAKHfeZCv8Q\\_AUICigB&biw=1366&bih=659](https://www.google.com.br/search?q=gardner+multiplas+inteligencias&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi09OPy9czWAhWJHJAKHfeZCv8Q_AUICigB&biw=1366&bih=659)

A figura 2 nos apresenta as múltiplas inteligências, assim denominadas por Gardner, onde cada uma delas tem uma função específica e responsável por determinadas capacidades.

Acredita-se que o trabalho com o origami seja um auxílio para despertar a motivação dos alunos, levando em consideração as teorias dessas múltiplas inteligências.

### **Considerações finais**

Construir pontes na prática educacional se faz cada vez mais necessário na sala de aula, onde a desmotivação por parte dos alunos está cada vez mais presente, principalmente nas aulas de matemática. Trabalhar com materiais de apoio, com os quais é possível conhecer as dificuldades e facilidades de cada aluno, faz com que o professor

fique próximo ao aluno, fazendo o aluno sentir se valorizado e desta forma o motiva a querer aprender. Pretende-se com essa pesquisa, fazer um paralelo dessa idéia com as teorias das múltiplas inteligências, onde percebemos que a junção da ação do Origami, que gera concentração, estimula a cognição, com as pesquisas de Gardner (1983) sobre as múltiplas inteligências, podem contribuir com o ensino e aprendizagem da matemática levando a ampliação dos conhecimentos e, sobretudo melhorando as estruturas intelectuais do educando e conseqüentemente melhorando sua motivação em querer aprender e também o seu rendimento escolar.

**Referências:**

ALBUQUERQUE, Robson René. **A arte do origami: Dobrando e desdobrando Talentos**. Disponível no site:  
<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/MariliaIzabelaCoelhodeSousa.pdf> acesso em 10/01/2017

ASCHENBACH, M. H. da C. V. et al. **A arte-magia das dobraduras**. São Paulo: Scipione, 1992.

BARRETO Carlos Alberto. **A Geometria do Origami como ferramenta para o ensino da Geometria Euclidiana na Educação básica**, 2013 Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós Graduação em Matemática - PROMAT.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/RondineleNunesdaSilva.pdf>, acesso em 05/01/2017

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Minas Gerais: Artmed, 2011

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 1ª à 5ª séries-12ª edição, editora Ática, 1999; disponível em:  
[http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia\\_que\\_foi\\_encadernada.pdf](http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1209/monografia_que_foi_encadernada.pdf), acesso em 09/01/2017

FREITAS, Aline C., **ORIGAMI: O uso como instrumento alternativo no ensino da geometria**. 2016. Dissertação de mestrado em Matemática do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pólo de Presidente Prudente.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. Disponível em [http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica\\_artigo22.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo22.pdf), acesso em 12/01/2017

GENOVA, C. **Origami: dobras, contos e encantos**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008. Disponível em: o origami no ensino-aprendizagem de matemática, <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18223/000728092.pdf>, acesso em 26/05/2016.

GUIMARÃES, Viviane Guerra, **Ensinando a Geometria Euclidiana no Ensino fundamental por meio de recursos manipuláveis**, 2015, Dissertação de Mestrado profissional em Matemática, Universidade Federal de Viçosa, MG;

GUTIÉRREZ, A: **las representaciones planas de cuerpos 3-dimensionales en la enseñanza de la geometría espacial**. (Revista EMA 1998, vol. 3, n° 3, pp 193 – 220)

LIMA, Elvira Souza. **Cérebro Humano e educação hoje**. In: Revista Presença Pedagógica v.16, jul/ago 2010.

RÊGO, Rogéria Gaudêncio do; RÊGO, Rômulo Marinho; GAUDÊNCIO, Severino Júnior. **A Geometria do Origami**: João Pessoa, PA: Editora Universitária/ UFPB, 2003

OLIVEIRA, Vital A. B.; SANTOS, Washington P.; RAMOS, Syana M. A. **O Origami Como Ação Facilitadora Para o Ensino e a Aprendizagem da Geometria na Educação Básica**. 2008, 2º SIPEMAT

OLIVEIRA, Gilberto. G. **Neurociência e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**, Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000205300.pdf>, acesso em 24/01/2017

PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. (1941/1981). **A gênese do número na criança** (3 ed.). (C.M. Oiticica, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ROCHA, A. F., ROCHA, M.T. **O cérebro: um breve relato de sua função**. Jundiaí, SP: EINA.1999. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/n203515.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203515.pdf), acesso em 02/03/2017

SALTINI, Cláudio. J. P. **Afetividade e inteligência** RJ: wark, 2008. Disponível em <http://www.faceten.edu.br/Importancia%20da%20afetividade%20na%20aprendizagem.pdf> Acesso em 10/01/2017

STRELOW, Elisane. **O auxílio das planificações no estudo dos sólidos geométricos**. Disponível em: [http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed\\_4/RE/RE\\_Goncalves\\_Elisane.pdf](http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/RE/RE_Goncalves_Elisane.pdf), acesso em 03/03/2017



**Sites pesquisados**

**GUIAINFANTIL.COM. 10 benefícios do origami para as crianças Razões pelas quais as crianças devem fazer dobraduras em papel** Disponível em:  
<https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/artes/10-beneficios-do-origami-para-as-criancas/> , acesso maio/2017

HAYASAKA Enio Yoshinori, NISHIDA Silvia Mitiko , **Pequena história sobre ORIGAMI**, Disponível em:  
[http://www2.ibb.unesp.br/Museu\\_Escola/Ensino\\_Fundamental/Origami/Documentos/indice\\_origami.htm](http://www2.ibb.unesp.br/Museu_Escola/Ensino_Fundamental/Origami/Documentos/indice_origami.htm), Acesso maio/2017

## CULTURA VISUAL E GÊNERO – REPENSANDO A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

*VISUAL CULTURE AND GENDER - RETHINKING TEACHING IN VISUAL ARTS*

Fabiana Lopes de Souza  
Mestre em Artes Visuais/UFPel  
fabiana.lopess2013@gmail.com

### RESUMO

O presente texto parte de uma pesquisa em andamento, a qual tem por objetivo investigar as concepções de professores de Artes Visuais de escolas públicas quanto às constituições de gênero, em relação às imagens da cultura visual utilizadas em sala de aula. A fundamentação teórica da pesquisa se baseia em Hall (2005) que trata das questões de identidade cultural na perspectiva de um mundo pós-moderno; Hernández (2000; 2007) que estuda a relevância da cultura visual na escola e a compreensão crítica e estética que os alunos podem adquirir através do estudo destas imagens; Louro (2014) que a partir de referências pós-estruturalistas, analisa a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero articulando com outras questões sociais como: classe, raça e etnia; e Silva (2012) que trata das questões de identidade e diferença, analisando que estas são cultural e socialmente produzidas e precisam ser questionadas e problematizadas. A metodologia desta pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Pretendo coletar dados a partir de entrevistas semiestruturadas, anotações e conversas com a utilização de imagens, que serão realizadas com professores de Artes Visuais atuantes em escolas do ensino fundamental. Estes dados serão analisados e fundamentados a partir do referencial teórico proposto.

**Palavras-chave:** Artes Visuais. Cultura visual. Ensino. Gênero. Identidade

### ABSTRACT

The present text is based on an ongoing research, whose objective is to investigate the conceptions of teachers of Visual Arts of public schools regarding the constitutions of gender, in relation to images of the visual culture used in the classroom. The theoretical basis of the research is based on Hall (2005) that deals with the questions of cultural identity in the perspective of a postmodern world; Hernández (2000; 2007) that studies the relevance of the visual culture in the school and the critical and aesthetic understanding that the students can acquire through the study of these images; Louro (2014) who, based on poststructuralist references, analyzes the production of sexual and gender differences and inequalities, articulating with other social issues such as class, race and ethnicity; And Silva (2012) that deals with the issues of identity and difference, analyzing that these are culturally and socially produced and need to be questioned and problematized. The methodology of this research has a qualitative approach of the case study type. I intend to collect data from semi-structured interviews, annotations and conversations with the use of images, which will be carried out with Visual Arts teachers working in elementary schools. These data will be analyzed and based on the proposed theoretical framework.

**Keywords:** Visual arts. Visual culture. Teaching. Gender. Identity

## **Cultura visual, Identidades e Ensino de Artes Visuais**

Na atualidade, os meios de comunicação de massa e o universo visual invadem o cotidiano. Com isso, destaca-se a necessidade dos estudos sobre a cultura visual, emergentes dos Estudos Culturais para uma melhor compreensão do mundo globalizado.

De acordo com Hall, quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos,

lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”(HALL, 2005, p.75).

Objetos e artefatos visuais estão diretamente ligados à formação identitária de adultos, adolescentes e crianças cuja influência para a obtenção desses objetos e artefatos é estimulada diariamente através de anúncios, propagandas e outros meios de comunicação passando a fazer parte da vida das pessoas.

O surgimento dos Estudos Culturais se deu através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham no Reino Unido. Uma definição para o termo, de acordo com os autores Nelson; Treischler e Grossberg, é de que os Estudos Culturais

[...] constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra – disciplinar que atua na tensão entre duas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção humanística de cultura [...] eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas [...] argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (NELSON; TREISCHLER E GROSSBERG, 2005, p.13).

Os Estudos Culturais atuam na investigação das práticas e produções culturais, e a contribuição destas para a concepção de cultura.

Dentre os principais autores que influenciaram na criação dos conceitos sobre Estudos Culturais estão: Raymond Willians, E.P Thompson e Richard Hoggart. Estes autores têm uma abordagem afirmativa de que, através da análise do comportamento de uma sociedade, é possível perceber uma padronização das pessoas desde o momento do que é compartilhado e consumido por elas, formando então a cultura de uma sociedade.

Outro autor importante dos Estudos Culturais foi Stuart Hall, que substituiu Hoggart na direção do CCCS, entre 1969 e 1979. Hall foi responsável pelos estudos

etnográficos, dos meios massivos e das subculturas, produzindo muitos artigos (ESCOSTEGUY, 2010).

O campo de estudos com o objetivo de investigação na cultura visual, também chamado de estudos visuais, foi institucionalizado no início dos anos 90 nos Estados Unidos (KNAUSS, 2006)<sup>17</sup>. A cultura visual é um campo de estudos multidisciplinar que abrange não só as artes, mas também outras áreas de conhecimento como: a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras.

Para Martins, a cultura visual se configura como um campo amplo,

múltiplo, em que se abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. *Corpus* de conhecimento emergente, resultante de um esforço acadêmico proveniente de Estudos Culturais, a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência no cotidiano (MARTINS, 2005, p.135).

Os estudos referentes à cultura visual nas artes vão além das visualidades artísticas, procurando investigar também as imagens produzidas pela mídia e todas as provenientes da vida cotidiana.

As imagens produzem sentidos e processos de identificação, fazendo parte da vida das pessoas e do cotidiano escolar. Dentro e fora da escola estudantes e professores estão expostos as mais variadas formas de visualidades seja pelos programas de TV, internet, vídeo games e/ou propagandas publicitárias.

Além disso, imagens de personagens infantis ou juvenis apresentam-se estampadas nos materiais escolares e roupas dos estudantes e estes passam a identificar-se com as mesmas sem um processo reflexivo.

Estas visualidades acabam influenciando as crianças e os adolescentes em suas maneiras de ser e estar no mundo contemporâneo. Com isso torna-se necessário uma educação para as visualidades.

Hernández (2000), chama a atenção para a importância da decodificação de símbolos e signos presentes nas imagens da cultura visual e o quanto o estudo das mesmas podem auxiliar os indivíduos a terem uma melhor percepção sobre si mesmos e sobre o mundo em que estão inseridos. Segundo Hernández, a cultura visual contribui

para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura

---

<sup>17</sup>Knauss (2006) em seu texto “O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual” faz referência a dois livros sobre o campo dos estudos visuais ou da cultura visual para situar historicamente o surgimento do termo cultura visual: ELKINS, James. *Visual studies: essays on verbal and visual representation*. New York/London: Routledge, 2003 e DIKOVITSKAYA, Margaret. *Visual culture: the study of the visual after the cultural turn*. Cambridge, Ms./ London: The MIT Press, 2005.

visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos, e contribuir para a produção de mundos [...] (HERNÁNDEZ, 2000, p.52).

As pessoas são influenciadas quanto à construção de suas identidades, e a cultura visual acaba transmitindo valores e interferindo nas subjetividades destas pessoas. Como exemplo disso, encontram-se as imagens e objetos que são vivenciados e consumidos diariamente por crianças, jovens e adolescentes. Ao tratar de uma perspectiva educativa, Hernández, aponta que

[...] os objetos da cultura visual que maior presença têm entre os meninos, as meninas e os adolescentes são os que recobrem as paredes dos quartos, as imagens das pastas da escola, as revistas que lêem, os programas de televisão a que assistem, as representações dos grupos musicais, os jogos de computador, suas imagens na Internet, a roupa, seus ícones populares, etc. (HERNÁNDEZ, 2000, p.136).

Uma educação baseada nas imagens da cultura visual deve levar em conta as experiências visuais dos estudantes, ajudando-os na compreensão destas visualidades sem interferir nas suas preferências e gostos por determinados objetos e/ou artefatos visuais.

De acordo com Hernández, o propósito da compreensão crítica

e performativa da cultura visual é procurar não destruir o prazer que os estudantes manifestam, mas “explorá-lo para encontrar novas e diferentes formas de desfrute”, oferecendo aos alunos possibilidades para outras leituras e produções de “textos”, de imagens e de artefatos (HERNÁNDEZ, 2007, p.71).

O professor de Artes Visuais será mediador e provocador no processo educativo com o estudo das imagens da cultura visual, ajudando o aluno a adquirir novos conhecimentos, podendo este atribuir novos sentidos e significados às visualidades presentes na vida cotidiana.

As imagens são importantes para promover o olhar crítico e estético dos estudantes, desde as reproduções de obras de Arte do passado até as imagens midiáticas que nos invadem com seus anúncios do que é bom, de como devemos ser, nos comportar e nos vestir. Em conformidade com Hernández, [...] é necessário recordar

que uma das maneiras mais notórias pelas quais as mídias, as representações e as práticas da cultura visual posicionam crianças e jovens é através dos “textos” da cultura popular, em particular dos que tendem a criar identidades de etnia, gênero, sexo e consumidor (HERNÁNDEZ, 2007, p.74).

As identidades vão modificando através das relações estabelecidas com o universo visual, imagens midiáticas e de consumo como também da inter-relação entre as pessoas.

O acesso às mais variadas imagens se dão pelos meios de tecnologia de informação e comunicação. É possível perceber na contemporaneidade crianças,

adolescentes, jovens e adultos conectados o tempo todo à internet com seus celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*, isso sem falar nos programas de TV, jogos de computadores entre outros.

Para Hernández (2007, p.25), “[e]m um mundo dominado por dispositivos visuais e tecnologias da representação (as artes visuais como tais), nossa finalidade educativa deveria ser a de facilitar experiências críticas reflexivas”. Além do estudo das imagens da cultura visual contemporânea nas aulas de Artes Visuais, os estudantes poderão compreender o quanto estas imagens podem influenciá-los sobre seus comportamentos e na construção de suas identidades.

Ainda sobre construção de identidades, Meyer (2013) aborda que os indivíduos aprendem desde cedo a ocupar e reconhecer seus lugares sociais de forma naturalizada, por isso a autora afirma que trabalhar com o conceito de pedagogias culturais resultantes das noções de educação e educativo, abrange forças e processos que incluem a família e a escolarização, sem limitar-se as mesmas. Existem ainda as forças dos meios de comunicação de massa,

os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que redefinem mesmo os modos com que temos teorizado o currículo, o ser professor, o ser aluno e os processos de ensino e aprendizagem (MEYER, 2013, p.24).

Os indivíduos passam por processos de reconhecimento do eu e do outro, reprodução de comportamentos e modos de ser que incluem gênero e sexualidade, entre outros, instituídos não só pela família e escola, como também pelos meios de comunicação e informação.

### **Gênero e Educação**

A partir de referências pós-estruturalistas, Louro (2014) analisa a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gênero articulando com outras questões sociais como: classe, raça e etnia.

O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, implicando em símbolos culturalmente construídos e conceitos normativos que interpretam estes símbolos. Gênero é uma



forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. [Enfatiza] todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p.75-6).

Ainda sobre gênero, Butler (2007) causa questionamentos ao tratar das identidades sexuais não como algo natural ou dado, mas como o resultado de práticas repetidas, discursivas e performativas de gênero – uma invenção cultural.

A construção das identidades femininas e masculinas acontecem a partir das relações, representações e práticas sociais, com isso, o conceito de gênero, de acordo com Louro (2014, p.27), “[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos”.

Em relação à construção escolar das diferenças, Louro discute como a escola produz as diferenças e desigualdades entre os sujeitos, classificando-os de uma maneira hierárquica. Segundo Louro (2014, p.61), “[a] escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” A escola institui modelos, maneiras de ser e estar em seu espaço, demarcando diferenças. Tudo o que a escola apresenta aos sujeitos acaba produzindo múltiplos sentidos para os mesmos, por isso de acordo com Louro, os sentidos

precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças (LOURO, 2014, p. 63).

É preciso estar atento e perceber cada detalhe do cotidiano escolar, mesmo assim cada pessoa terá um olhar e uma maneira diferente de estabelecer sentidos ao que foi percebido ou experienciado por ela.

Tempo e espaço foram aprendidos e interiorizados por diferentes grupos sociais ao longo da história e assim suas concepções tornaram-se “naturais”; a escola é um destes espaços em que os sentidos são treinados e considerados como “naturais”, por isso é sempre importante desconfiar do que é tomado como “natural”.

Ao se tratar de sexualidade e espaço escolar, aqueles que não se encaixam dentro da normativa heterossexual quanto ao ser masculino e feminino, não são percebidos ou são tratados como problemas.

A escola, ao mesmo tempo, que transmite conhecimentos, também fabrica sujeitos e produz identidades, sejam elas de gênero, classe ou etnia e estas identidades são produzidas através de relações de desigualdade (LOURO, 2014).

Ainda sobre diferenças, a partir da perspectiva dos estudos culturais, Silva argumenta que identidade e diferença são cultural e socialmente produzidas, por isso precisam ser questionadas. A identidade,

tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não vivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2012, p.81).

As relações de poder demarcam as diferenças, dividindo, classificando, incluindo e excluindo os sujeitos em determinados grupos sociais e culturais. É preciso questionar a maneira pela qual identidade e diferença se constituem, especialmente em relação à “normalidade”.

### **Metodologia de Pesquisa**

A metodologia desta pesquisa, a princípio, terá uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

De acordo com Denzin e Lincon (2006, p. 17) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”.

O estudo de caso não é um método determinado de pesquisa, e sim uma maneira particular de estudo. “O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (STAKE, 1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18).

As técnicas de coleta de dados nestes tipos de estudo podem ser: entrevistas, observações, gravações, entre outros – porém não são as técnicas que definem o tipo de estudo e sim o conhecimento que o pesquisador obterá dele.

Para esta pesquisa pretendo coletar dados a partir de entrevistas semiestruturadas, anotações e conversas com a utilização de imagens, que serão realizadas com professores de Artes Visuais atuantes em escolas de ensino fundamental. Estes dados serão analisados e fundamentados a partir do referencial teórico proposto. Nas entrevistas terei por objetivo compreender as concepções dos professores de Artes Visuais de escolas públicas quanto às constituições de gênero, em relação às imagens da cultura visual utilizadas em sala de aula.

Além dos dados obtidos a partir de questionamentos feitos aos professores em relação ao trabalho com imagens da cultura visual, que abordem questões sobre as relações de gênero, pretendo ainda selecionar algumas imagens que tratem destas questões. Apresentarei as imagens aos docentes, questionando-os sobre o que acham das mesmas para o trabalho em sala de aula.

Sobre as imagens a serem selecionadas, a princípio, acredito que seriam de importante contribuição as imagens de obras de artistas contemporâneos que trabalham com temáticas referentes a gênero e/ou sexualidade. Apresento a seguir alguns artistas, dentre eles: o grupo estadunidense Guerrilla Girls e as artistas brasileiras Lygia Clark e Rosana Paulino.

Guerrilla Girls é um grupo de artistas anônimas que usam máscaras de gorila em suas aparições públicas para denunciar e causar questionamentos.

O grupo foi formado em Nova York em 1985 com a intenção de trazer as questões de diferenças de gênero e desigualdade racial nas Artes Plásticas.

Na figura 1, o cartaz feito pelo grupo, em que está escrito: “As mulheres precisam estar nuas para entrar no Metropolitan Museum? Menos de 5% dos artistas nas seções de Arte Moderna são mulheres, mas 85% dos nus são femininos”.



Figura 1: Guerrilla Girls - “Do Women Have to be Naked to Get into the Met. Museum?”(1989).

Fonte: TATE, 2017.

A mensagem do cartaz expressa a invisibilidade da mulher na história da arte como criadora, e ainda a tradição dos nus femininos na pintura clássica. O cartaz faz referência à pintura (óleo sobre tela): “A Grande Odalisca-1814”, (fig. 2), de Jean Auguste Dominique Ingres<sup>18</sup>.



Figura 2: A Grande Odalisca (1814).  
Fonte: UNIVERSIA, 2017.

A obra evidencia a condição de objeto das mulheres na História da arte ocidental, demonstrando uma cultura patriarcal e machista, na qual o nu feminino era um tema de representação recorrente.

Lygia Clark<sup>19</sup> criou a série Roupa-corpo-roupa em 1967. Essa obra se tratava de dois macacões vestidos por um homem e uma mulher para que esses pudessem ter a percepção de estar dentro de um corpo de outro sexo (fig. 3).

---

<sup>18</sup> Ingres (1780-1867) foi um celebrado pintor e desenhista francês, atuando na passagem do neoclassicismo para o romantismo (ENCYCLOPEDIA BRITANNICA, 2016).

<sup>19</sup> Lygia Pimentel Lins (1920-1988), foi uma pintora e escultora brasileira contemporânea que se autointitulava “não artista” (ITAÚ CULTURAL, 2016).



Figura 3: O Eu e o Tu (1967), da série: Roupas-Corpo-Roupa.  
Fonte: PORTAL DO PROFESSOR (MEC), 2017.

Na obra, os dois macacões não tem distinções externa de feminino ou masculino, o que diferencia os sexos são sentidos apenas no interior da peça. Para concretização da obra, era necessário que houvesse a presença de um homem e uma mulher, para que cada um pudesse vestir um macacão com os enchimentos que davam a sensação do corpo oposto, homem-mulher, mulher-homem. Essa necessidade vinha da proposta de Lygia Clark de alterar a percepção do sexo, uma pretensa inversão de gênero.

O corpo do macacão impossibilita a visão e a audição cobrindo os olhos e as orelhas, e um tubo de borracha na altura do umbigo interliga ambos. A intenção da artista é que haja o toque e que o casal busque descobrir por meio da sensação das mãos o corpo do outro. Em cada roupa há enchimentos que causam sensação de distinção sexual, porém invertidos, como, por exemplo, a presença de pelos no peito feminino.

Essa obra gera o questionamento do corpo, do que é um corpo feminino e/ou masculino, as sensações causadas pela mesma podem sugerir o gênero como independente do sexo, o próprio gênero como um conceito que oscila (BORTOLON, 2015).

Outra artista que trata de questões de gênero em suas obras é Rosana Paulino. Nascida em São Paulo em 1967, a artista produz obras ligadas a questões sociais, étnicas e de gênero. Paulino utiliza linhas e agulhas, tecidos e objetos “banais” para elaboração



de suas obras (fig. 4). A artista afirma que “o fio que torce, puxa, modifica o formato do rosto, produzindo bocas que não gritam, dando nós na garganta. Olhos costurados, fechados para o mundo e, principalmente, para sua condição de mundo”. (PAULINO, 1997 apud TVARDOVSKAS, 2010).



Figura 4: Série Bastidores, 1997, imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm.  
Fonte: ACERVO DA ARTISTA, 2017.

Na série Bastidores, a artista apresenta a condição da mulher negra na sociedade brasileira a partir de imagens que expressam uma supressão de seus direitos.

Questões de gênero e de etnia são demonstradas na série, na qual a artista procura expressar o machismo e o racismo que ainda oprimem muitas mulheres brasileiras (PIMENTEL, 2017).

## **Conclusão**

É necessário ressaltar que a presente pesquisa encontra-se na fase de levantamento bibliográfico. As informações, mais especificamente, as visuais, demonstram não somente a necessidade de fruição, como também de entendimento. Imagens, objetos e artefatos visuais são repletos de símbolos e signos que precisamos aprender a interpretar e assim atribuir novos significados para a produção de sentidos.

As imagens da cultura visual contemporânea contribuem para formar e normalizar nossas concepções de gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outras.



Portanto, concluindo parcialmente, destaco a importância dos estudos da cultura visual nas aulas de Artes Visuais para desenvolver a percepção, experiência estética e criticidade dos estudantes frente às visualidades presentes no cotidiano.

Percebo ainda, que a presente pesquisa torna-se relevante para a contribuição dos estudos referentes à gênero, identidade, imagens da cultura visual e ensino das Artes Visuais.

### **Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero – feminismo e subversão da identidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BORTOLON, Flávia J. Araújo. **A nostalgia do corpo: a construção do corpo na obra de Lygia Clark**. Dissertação (Mestrado-PPGH-UFPR). Universidade Federal do Paraná. 112f. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/39875?show=full>> Acesso em: 15 de out. 2016.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S.(Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. Jean Auguste Dominique Ingres (Biografia). Disponível em: <<https://global.britannica.com/biography/J-A-D-Ingres>> Acesso em: 17 de out. 2016.

ESCOSTEGUY, Ana C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, Estudos culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-166.

GUERRILLA GIRLS. Disponível em: <<http://www.guerrillagirls.com/>> Acesso em: 15 de out. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual – Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual – proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ITAÚ CULTURAL. Lygia Clark (biografia). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>> Acesso em: 17 de out. 2016.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **Artcultura– Revista do Instituto de História da UFU**. Uberlândia, v. 8, nº 12, p.97-115, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda De Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005.p.133-145.

MEYER. Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V.(Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.11-29.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala De Aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-34.

PAULINO, Rosana. *Série Bastidores, 1997, imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura, 30cm*. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/trabalhos-2/>> Acesso em: 02 de ago. de 2017.

PAULINO, Rosana. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/biografia/>> Acesso em: 16 de ou. 2016.

PIMENTEL, Jonas. **Rosana Paulino: a mulher negra na arte**. Disponível em:<<http://www.esquerdadiario.com.br/Rosana-Paulino-a-mulher-negra-na-arte>> Acesso em: 02 de ago. de 2017.

PORTAL DO PROFESSOR. **O eu e o tu** (1967). Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28521>> Acesso em: 02 de ago. de 2017.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

TATE. Guerrilla Girls. **“Do Women Have to be Naked to Get into the Met. Museum?”**(1989). Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/guerrilla-girls->

do-women-have-to-be-naked-to-get-into-the-met-museum-p78793> Acesso em: 02 de ago. de 2017.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. Rosana Paulino: “é tão fácil ser feliz?”. **Revista Gênero**. Niterói, v. 10, n. 2, p. 235-256, 2010. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/25>> Acesso em: 15 de out.2016.

UNIVERSIA. **A grande Odalisca-1814**. Disponível em:<<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/03/30/920735/conheca-grande-odalisca-jean-auguste-dominique-ingres.html#>> Acesso em: 02 de ago. de 2017.

## **IMAGEM, DIMENSÃO E SIGNIFICADO: MANIFESTAÇÃO E APROPRIAÇÕES DA IMAGEM E SEU MEIO MATERIAL**

### *IMAGE, DIMENSION AND MEANING: MANIFESTATION AND APROPRIATION OF THE IMAGE AND ITS MATERIAL MEDIUM*

Laura Giordani  
Mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas  
lauragiordani@outlook.com

#### **RESUMO**

A Cultura Visual possui diversos meios de se manifestar, seja através de mídias digitais – como o cinema e a televisão -, ou através dos meios impressos mais tradicionais – como jornais e revistas -, porém por vezes esquecemos que as imagens estão presentes em pequenos objetos do dia a dia – como chaveiros, colares, livros e fotografias -, que podem ser levados conosco para onde formos sem sequer perceber. Da mesma forma que há imagens que carregamos sem perceber, há aquelas que estão bastante visíveis em nossa rotina, como os grandes outdoors com propagandas, ou grafites presentes nos muros da cidade. A dimensão como essas imagens se manifestam dizem muito do significado que elas carregam, podendo ser algo pequeno, projetado para ser algo que possua um significado especial apenas para o dono do objeto; ou algo de grandes dimensões expostas em um local público, feito para se comunicar e se apresentar ao maior número de indivíduos possível, perdendo sua característica privada. Desse modo, o objetivo desse trabalho é discutir um pouco sobre como as imagens se manifestam e o significado que elas carregam em suas diferentes dimensões e meios.

**Palavras-chave:** Imagem; Materialidade; Dimensão; Significado; Cultura Visual.

#### **ABSTRACT**

Visual Culture has several means of manifesting itself, whether through digital media - such as cinema and television - or through more traditional print media - such as newspapers and magazines - but we sometimes forget that images are present in small objects from day to day - like key chains, necklaces, books and photographs - that can be taken with us to wherever we go without even realizing it. Just as there are images that we carry without realizing it, there are those that are quite visible in our routine, like the big billboards with advertisements, or graffiti present in the walls of the city. The extent to which these images are manifested speaks volumes of the meaning they carry, and may be something small, designed to be something that has a special meaning only to the owner of the object; or something large exposed in a public place, made to communicate and present itself to as many individuals as possible, losing its private character. Thus, the purpose of this work is to discuss a little about how the images are manifested and the meaning they carry in their different dimensions and medium.

**Keywords:** Image; Materiality; Dimension; Meaning; Visual Culture.

Imagens estão presentes nos diferentes locais que transitamos ou visitamos, sendo impossível escapar de qualquer estímulo visual, por menor que ele seja. Essa constante presença da imagem em nossas vidas transmite a impressão que é comum elas serem um objeto para exibição em todos os momentos e para todos, sejam em fotografias nas redes sociais ou obras expostas em galerias e museus. Paradoxalmente, é justamente por sermos expostos a elas em todos os momentos, acabamos não percebendo essa presença constante delas. Nos encontramos com imagens nas ruas das cidades, em revistas, em nossos materiais de estudo, etc., e inclusive somos capazes de produzir e compartilhar novas imagens graças às câmeras presentes em nossos aparelhos celulares. Por outro lado, o nosso relacionamento com as imagens varia de acordo com cada circunstância, existindo imagens que não temos problema em exibir a todos, enquanto existem outras que preferimos apreciar de forma mais particular ou discreta.

Neste trabalho, busco trazer discutir um pouco a respeito das considerações metodológicas que devem ser feitas a respeito do estudo das imagens, assim como trazer reflexões de como as imagens se apresentam – sua dimensão, material utilizado, onde ele é exposto -, desse modo discorrendo as diferentes abordagens que devem ser feitas quando analisando as diferentes imagens em seus contextos.

### **A pluralidade da Cultura Visual**

O termo “Cultura Visual” pode causar confusão e estranheza, não por ser limitado ou pouco conhecido, mas por apresentar amplitude e capacidade de interdisciplinaridade. A Cultura Visual é tão aberta aos diversos temas, fontes e disciplinas que é mais difícil perguntar “o que não pertence à Cultura Visual” do que “o que pertence à Cultura Visual”.

A princípio, pressupõe-se que a Cultura Visual surgiu como uma disciplina que absorveu e ampliou a História da Arte, fazendo dessa uma subdisciplina, porém essa é uma definição muito limitada. Os historiadores John A. Walker e Sarah Chaplin, no livro *Visual Culture: an introduction* (1997), dizem que:

Cultura Visual pode ser grosseiramente definida como os artefatos materiais, prédios e imagens, mais mídia e performances baseadas em temporalidade, produzidas por trabalho humano e imaginação, que servem para fins estéticos, simbólicos, ritualísticos ou ideais políticos, e/ou por motivos práticos, e que

abordam o sentido da visão de forma significativa. (WALKER; CHAPLIN, 1997, p. 2)<sup>20</sup>

Dessa forma, é possível concluir que as fontes da Cultura Visual se compõem de todos objetos e conteúdos confeccionados com a intenção de utilizar da visão como meio de apresentação. Assim, todos os meios de exposição ou representação de uma imagem estão inseridos nos Cultura Visual, desde os meios mais clássicos – estátuas, pinturas em telas, arquitetura, afrescos, etc. –, aos meios mais recentes de mídia – fotografia, quadrinhos, televisão e filmes –, são válidos para os estudos nessa área. Dentro dessas definições de fonte, inclui-se a Cultura Material, muito utilizada pelos Arqueólogos, Antropólogos e Pré-Historiadores.

Torna-se difícil negar o pertencimento da Cultura Material dentro dos Cultura Visual, dado a forte importância que a imagem possui dentro desse campo. Ora, Arqueólogos, Antropólogos e Pré-Historiadores nem sempre possuem o privilégio de contar com registros escritos como fontes, geralmente lidando com sociedades iletradas ou que possuem poucos registros escritos como objeto de estudo, então acabam tendo que contar com os registros materiais deixados por elas.

O que restou da materialidade do passado, serve para os historiadores, e principalmente para os arqueólogos, em uma melhor compreensão do passado. Com posse dos ‘suportes de informações’, o pré-historiador se encontra instrumentalizado para transformá-los em conhecimento escrito. (ROCHA, 2015, p. 74)

As categorias de registros materiais podem ser amplas, contando com estátuas, pinturas em paredes, fragmentos de ferramentas e containers, vasos, etc., e por muitas vezes sua utilidade não está clara, então cabe ao pesquisador utilizar sua habilidade de análise e reconstrução para compreender como tal objeto se adequava ao cotidiano da sociedade sendo estudada. A presença de uma pintura em uma parede é tão relevante quanto as ilustrações em vasos gregos, pois os locais onde ícones e imagens estão presentes são tão importantes quanto seu conteúdo, pois demonstram qual era a presença da gravura e dos objetos na rotina de um grupo como o papel delas – como cultura, história, religião ou adorno.

---

<sup>20</sup> Original em inglês: “Visual culture can be roughly defined as those material artefacts and images, plus time-based and performances, produced by human labor and imagination, which serve aesthetic, symbolic, ritualistic or ideological-political ends, and/or practical functions, and which address the sense of sight to a significant extent.” Traduzido pela autora.



Com isso em mente, pode-se perguntar: como o estudo da Cultura Material pode ser influenciado ou influencia no entendimento da Cultura Visual?

Da mesma forma que as imagens são confeccionadas por diferentes materiais, elas também são capazes de tomar diferentes dimensões, podendo ser gigantescas – como outdoors de propagandas em grandes cidades, expostos de forma que chame a atenção do maior número de pessoas possível -, ou pequenas - como anéis e colares, o qual servem como ornamento na apresentação de um indivíduo, ou como representação de devoção pessoal.

Essa mutabilidade das formas das imagens é bastante significativa para o estudo delas, visto que dizem muito sobre o que elas pretendem comunicar. Portanto é necessário levar em consideração a forma que elas tomam para que seja possível interpretar melhor o que elas querem nos dizer. A dimensão das imagens se torna importante.

### **Dimensão da imagem e seu significado**

A dimensão de como as imagens se apresentam é capaz de nos falar muito a respeito do significado atribuído a elas. Imagens pequenas, por exemplo, demonstra um aspecto mais pessoal ao seu significado e confecção, pois permite que ela seja manuseada e transportada com facilidade.

Carregar uma fotografia de seus entes queridos consigo é um sinal de que grande apreço por eles, considerando que não é possível carregar um álbum de fotografias para todo os lados em todos os momentos, portanto, carregar sempre consigo a fotografia é um grande sinal de carinho. O modo de carregar essas fotos pode ser feito com o uso de colares relicários (figura 1), pingentes feitos para carregar uma ou duas imagens pequenas a todos os lugares que o proprietário do colar desejasse. Considerando que esse objeto possui um espaço muito limitado, a escolha dessas fotos tinha um sentido muito específico ou sentimental a elas.

Mesmo com o advento da tecnologia, que tornou possível carregar um grande álbum de fotos em seu bolso e dar a possibilidade de expandir essa coleção em todos os momentos através do smartphone, não retirou esse sinal de afeto do ato, pois possuímos a capacidade de escolher quais fotografias levaremos conosco dentro da memória digital do aparelho como também podemos selecionar qual queremos olhar toda vez que acessamos o dispositivo.

Símbolos religiosos pequenos, como um crucifixo ou um escapulário (figura 2) – dois símbolos da religião cristã –, usados por pessoas de fé em todos os momentos, possuem uma natureza muito pessoal por serem discretos o suficiente para não serem notados. Isso deve servir como um objeto que inspira segurança apenas ao seu usuário, não sendo algo que seja necessariamente tenha função de ser dividido a outros a não ser que seu proprietário deseje.



Figura 1: Colar Relicário (2006). Fonte: Website Flickr.



Figura 2: Escapulário (2008). Fonte: Website Flickr.

Pequenas imagens carregam consigo grande significado, pois não é por qualquer propósito que um indivíduo se coloca na posição de possuir a necessidade de tê-la em todos os momentos. As menores imagens são pessoais, não são necessariamente um segredo, mas é algo que não se busca dividir com outros.

Por outro lado, imagens em maiores dimensões - como pinturas e *outdoors* de propagandas - não possuem um efeito tão individual ou particular. Mesmo que exposto

em sua casa ou em um museu, uma imagem em dimensões maiores busca ser vista, ser admirada pelo maior número de pessoas possível, poder ter a chance de comunicar ao maior número de indivíduos possível a sua mensagem.

*Outdoors* publicitários são um bom exemplo de busca por atenção feito por uma imagem, pois estão expostos em locais públicos para que sua mensagem chame a atenção do maior número de pessoas possível; em contrapartida, uma fotografia ou uma pintura exposta em uma casa pode servir o fim de decoração, porém o simples fato dela estar pendurada em uma parede é sinal que ela está lá para ser admirada, tanto pelos moradores da casa como pelos convidados.



Figura 3: Outdoor de propaganda (2017). Fonte: website Jaru Online.



Figura 4: Quadro na sala (2009) Fonte: Website Flickr.

Imagens maiores expostas em locais públicos perdem o sentido de significado particular, pois fora feita para ser admirada pelo maior número de indivíduos possível, tornando a ilustração em si e seu significado um bem a ser compartilhado. Já as que são expostas em locais particulares, ou domésticos, estão lá para serem admiradas por mais do que apenas uma pessoa, estão expostas para serem admiradas por quem entra em contato com ela.

Mitchell argumenta em seu texto "O que as imagens realmente querem" (2015) que as imagens desejam simplesmente ser admiradas, e que nós, seus criadores e observadores, que damos significados a elas. Esse argumento é válido, pois as imagens são elaboradas para serem vistas, mas por outro lado, elas são seriam feitas para um intuito, pelo desejo de esboçar algo – seja beleza, crítica, denúncia, ostentação -, ou seja, sempre há a intenção de algo por trás da criação de uma imagem. Além daquele atribuído do artista, há o significado que um indivíduo pode acabar concedendo à imagem que consome.

Em uma imagem pode haver: a intenção do artista, que seria a mensagem ou o significado que quem elaborou a imagem pretende passar com ela; a intenção do contratante, ou seja, se a imagem é fruto de uma encomenda, ela possui o que o artista foi pedido para ilustrar; e também há a interpretação do consumidor, isto é, o que o observador atribui à imagem que ele consome. O último item é o impacto que a imagem faz ao observador, o que ele pode adicionar ou atribuir ao significado dela de acordo com sua experiência pessoal.

### **Agenciamento e ressignificação da imagem**

As diferentes experiências com uma imagem que um indivíduo pode ter dá a ela um diferente significado, pois a leitura de uma imagem não depende apenas de quando e por quem ela foi produzida, mas também do momento e da leitura o qual ela é consumida. Algumas imagens possuem um grande significado por trás delas, que fora feito para ser visto de uma maneira, porém ela se propagou de maneira tão intensa e afetou tanta gente que passou a ser usada em outras ocasiões e redesenhada por diferentes artistas, as vezes possuindo uma intenção de esboçar um significado semelhante a original, as vezes elas ganham um significado completamente diferente ou novo.

Esse processo de ressignificar uma imagem é denominado “agenciamento de imagem”, que ocorre quando uma imagem causa um forte impacto e atinge um grande número de pessoas com sua estética e significado por trás do que ela ilustra. O agenciamento de imagem demonstra como as imagens podem acabar sendo apropriadas por indivíduos e dadas um novo conceito que correspondem com o que o novo autor possui como concepção dela ou quer adicionar a ela. Ou seja, agenciar uma imagem pode ser uma maneira de tomar ela para si e adaptá-la de modo que se ajuste o que se espera dela ou fazer uma crítica.

O exemplo mais conhecido de agenciamento de imagem o retrato de Che Guevara tirado por Alberto Korda em 1960, intitulado “Guerrilheiro Heroico” (imagem 5). Inicialmente, o retrato possuía como objetivo ilustrar um momento em que Che Guevara, personagem de destaque na Revolução Cubana, demonstrava estar inspirando e ou demonstrando seu papel como guerrilheiro pela revolução, porém ao ser apropriada e redesenhada por novos artistas, ela ganhou novos significados e propósitos para seu uso nos mais diferentes meios de reprodução visual. Hoje, ela pode ser usada tanto para louvar o papel de Che Guevara na história, como meio de criticá-lo por seus idealismos, ou seu semblante é apenas o que indica que a imagem de origem é a da fotografia, pois a nova imagem possui pode ser completamente desligada da intenção original.

Essas novas reproduções são capazes de serem bens possuídos por indivíduos ou obras de arte expostas em perímetros urbanos ou em museus, de qualquer forma, todas elas possuem um significado que pode ser ligado ou desligado ao original. Um exemplo dessas novas reproduções é a arte “Che Guevara” de Andy Warhol (imagem 6), produzida em 1968. Essa arte colorida produzida pelo artista se tornou tão popular quanto a fotografia original, sendo inclusive possível que existam pessoas que tenham conhecido o trabalho de Warhol antes que foi elaborado por Korda.





Figura 5: Alberto Korda. Guerrilheiro Heroico. (1960). Fonte: Website Wikipedia

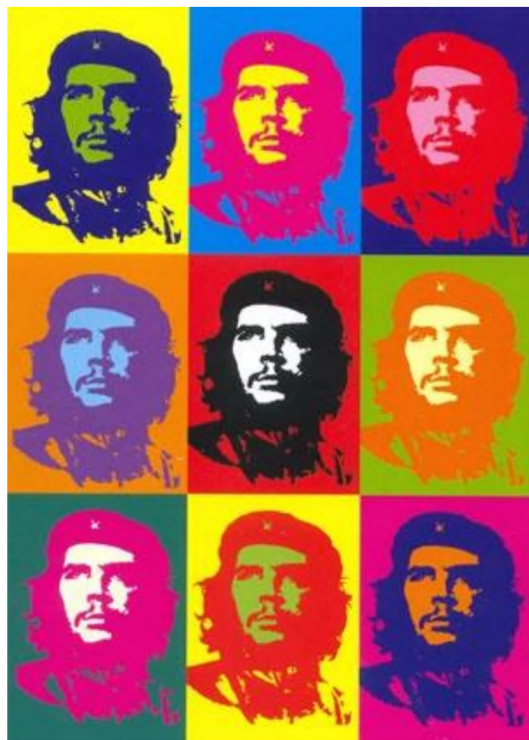


Figura 6: Andy Warhol. Che Guevara (1968). Fonte: Website Wikiart

Possuir ou elaborar um item que tenha uma imagem agenciada não significa necessariamente que o indivíduo tenha conhecimento do original, porém demonstra que um novo significado foi dado a ela, que pode ser particular – em pequena dimensão -, ou com o intuito de ser dividido com outros – maiores dimensões. Essa natureza da mutabilidade que uma imagem é capaz de ter é um de seus aspectos mais fascinantes, pois explana como cada indivíduo absorve e interpreta uma imagem de maneira diferente de



outros indivíduos que tiveram contato com a mesma arte e, por vezes, a reconstrói para que exiba seu olhar.

### **Considerações Finais**

Imagens não possuem um significado escrito, elas recebem um de acordo com que a observa ou a possui, que se torna relativo devido às diferentes visões de cada indivíduo. Desse modo, dois indivíduos não terão a mesma visão ou interpretação a respeito de uma ilustração. Elas podem possuir um cunho mais pessoal, algo menor e mais particular, ou serem feitas para serem admiradas e vistas, sendo maiores e públicas, porém não deixam de possuir pluralidade.

Sejam possuindo um cunho mais pessoal ou mais público, agenciada ou uma nova criação, o meio como a imagem se manifesta, sua dimensão e material merecem atenção quando estudados, pois podem apresentar um novo item à sua interpretação.

### **Referências**

CHE GUEVARA. **ENCICLOPÉDIA virtual Wikiart**. In: <<https://www.wikiart.org/en/andy-warhol/che-guevara>>. Acessado em 10 de outubro de 2017.

COLAR RELICÁRIO. **GALERIA Virtual Flickr**. In: <<https://www.flickr.com/photos/amnesiaacessorios/3066892262/>>. Acessado em 10 de outubro de 2017.

ESCAPULÁRIO. **GALERIA virtual Flickr**. In: <<https://www.flickr.com/photos/luciomizael/2530312118/>>. Acessado em 10 de outubro de 2017.

FABRIS, Annateresa. Arte e Política: Algumas possibilidades de leitura. In: **Arte & Política: algumas possibilidades de leitura**. Org. FABRIS, Annateresa. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 07-17

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla B. (Org). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 81-110.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: Nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência e terror: Quatro Ensaios de Iconografia Política**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

- GUERRILLERO HEROICO. **ENCICLOPÉDIA virtual Wikipédia**. In: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilheiro\\_Heroico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerrilheiro_Heroico)>. Acessado em 13 de março de 2017.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. In: **Revista ArtCultura**. Uberlândia, 2006. p. 97-115. Disponível em: <[http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012\\_knauss.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF12/ArtCultura%2012_knauss.pdf)>. Acessado em 15 de junho de 2015.
- LIMA, Jefferson. Sugestões para a pesquisa dos quadrinhos como fontes históricas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308177736\\_ARQUIVO\\_SUGESTOESPARAAPESQUISADOSQUADRINHOSCOMOFONTESHISTORICAS.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308177736_ARQUIVO_SUGESTOESPARAAPESQUISADOSQUADRINHOSCOMOFONTESHISTORICAS.pdf)>. Acessado em 02 de agosto de 2015.
- MITCHELL, William John Thomas. **Iconologia. Imagem, Texto, ideologia**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016. Terceira Parte – Imagem e Ideologia. p. 189-225.
- MITCHELL, William John Thomas. **Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual**. In: *Journal of Visual Culture*. 2002.
- MITCHELL, William John Tomas. O que as imagens realmente querem. In Alloa, E. (org.) **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.165-189.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2003. p. 11-36. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script=sci_abstract)>. Acessado em 20 de novembro de 2016.
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A história, cativa da memória?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 34, 1992. p. 9-24. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>>. Acessado em 20 de novembro de 2016.
- OUTDOOR DE PROPAGANDA. **Website Jaru Online**. In: <<http://jaruonline.com.br/mensagens-interessantes-em-outdoors/>>. Acessado em 13 de março de 2017.
- QUADRO NA SALA. **GALERIA Virtual Flickr**. In: <<https://www.flickr.com/photos/achilessimioni/4109846558/>>. Acessado em 10 de outubro de 2017.
- ROCHA, Luiz Carlos Medeiros da. “As Pedras na História”: O uso de fontes arqueológicas “pré-históricas” para a historiografia. **História Unicap**, v. 2, n. 3, janeiro/junho de 2015. p. 64-78. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/593>>. Acessado em outubro de 2016
- WALKER, John A. & CHAPLIN, Sarah. **Visual Culture: an introduction**. Manchester University Press, 1997.

## RITUAIS, IMAGENS E SONS DA ESCOLA: CONFLUÊNCIAS ENTRE ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

### RITUALES, IMÁGENES Y SONIDOS DE LA ESCUELA: CONFLUENCIAS ENTRE ANTROPOLOGÍA, EDUCACIÓN Y PERFORMANCE

Lisandro Lucas de Lima Moura  
Doutorando em Antropologia – PPGAnt-UFPel  
Professor de Sociologia do IFSul Câmpus Bagé  
[lisandromoura@gmail.com](mailto:lisandromoura@gmail.com)

#### RESUMO

As observações contidas neste trabalho apoiam-se na confluência entre Antropologia, Educação e Performance a partir da produção audiovisual, vivência e observação numa Ocupação estudantil realizada em escola de educação básica. A intenção é experimentar as possibilidades trazidas pela noção antropológica de ritual aplicada aos fenômenos sociais contemporâneos do campo educacional, bem como ensaiar algumas primeiras ideias em torno da minha pesquisa de doutoramento sobre o estudo dos gestos, imagens e símbolos presentes em rituais de iniciação. Isso equivale levar em consideração a maneira pela qual as imagens e sons podem ajudar a pensar a criação de vínculos existenciais ou formais entre professores e aprendizes. Esse enfoque nos aproxima de uma intimidade dinâmica entre as ações sociais (atos), o imaginário (criações imaginantes) e as ambiências audiovisuais da escola (dramas estéticos), pensadas com o auxílio da antropologia da aprendizagem de Gregory Bateson e da antropologia das formas expressivas de Victor Turner. O presente trabalho se justifica por oferecer uma abordagem interdisciplinar aos debates acadêmicos das ciências humanas, na medida em que busca as homologias entre antropologia, educação e performance. Os resultados da pesquisa podem, portanto, trazer novos elementos para a compreensão dos fundamentos que regem as práticas educativas entendidas antropológicamente como rituais de iniciação.

**Palavras-chave:** Rituais de iniciação. Imagens. *Performance*. Antropologia

#### RESUMEN

Las observaciones contenidas en el trabajo se apoyan en la confluencia entre Antropología, Educación y Performance a partir de la producción audiovisual, vivencia y observación en una Ocupación estudiantil realizada en escuela de enseñanza básica. La intención es experimentar las posibilidades de la noción antropológica de ritual aplicada a los fenómenos sociales contemporáneos del campo educativo, así como ensayar algunas primeras ideas en torno de mi investigación de doctorado sobre el estudio de los gestos, imágenes y símbolos presentes en rituales de iniciación. Esto equivale a tener en cuenta la manera en que las imágenes y los sonidos pueden ayudar a pensar la creación de vínculos existenciales o formales entre profesores y aprendices. El enfoque nos aproxima de una intimidad dinámica entre las acciones sociales (actos), el imaginario (creaciones imaginantes) y las figuraciones del ambiente de la escuela (dramas estéticos), pensadas con auxilio de la antropología del aprendizaje de Gregory Bateson y de la antropología de las formas expresivas de Victor Turner. El presente trabajo se justifica por ofrecer un enfoque interdisciplinar a los debates académicos de las ciencias humanas, en la medida que busca las correspondencias entre antropología, educación y *performance*. Los resultados de la investigación pueden traer nuevos elementos para la comprensión de los fundamentos que manejan las prácticas educativas entendidas antropológicamente como rituales de iniciación.

**Palabras clave:** Rituales de iniciación. Imágenes. *Performance*. Antropología.

#### Apresentação

O tema deste artigo é um pequeno recorte da minha pesquisa de doutorado, em andamento, que trata da produção de narrativas (áudio)visuais sobre processos de ritualização em ambientes escolares e não escolares. O foco da pesquisa está no modo

como as disposições performáticas e as ambiências figurativas operam na produção criativa de vínculos e formas de envolvimento entre os sujeitos em contextos de aprendizagem (iniciação). As figurações da educação envolvem o estudo das imagens, gestos, sons, encenações, mitos e ritos do imaginário escolar. É uma tentativa de conjugar antropologia, educação e performance para pensar noções como ritual, gesto, iniciação, sacrifício, *ethos* e vínculos sociais no campo educacional.

Parte da pesquisa é realizada em uma instituição de ensino onde trabalho como professor, o IFSul Campus Bagé, escola de ensino médio e técnico do Rio Grande do Sul. Envolve a produção etnográfica visual de situações rotineiras do ambiente escolar, tais como momentos em sala de aula, intervalos, reuniões, salas dos professores, espaços de convivência dos estudantes, conselhos de classe, festas, jogos esportivos etc. Minha observação e convivência com estudantes se dá também em locais fora da escola, tais como aniversários da turma, churrascos, confraternizações, jantares, “baladas”, bem como atividades pedagógicas vivenciadas no contexto da rua e em comunidades tradicionais do município de Bagé e região.

Neste artigo em específico, utilizo-me de imagens fotográficas e breves descrições etnográficas para pensar um acontecimento político singular – a **Ocupação estudantil** – que aconteceu nessa escola em outubro de 2016. Durante o período, os(as) estudantes e eu produzimos, de forma compartilhada e colaborativa, uma quantidade significativa de fotografias, vídeos e sonoridades de situações performáticas da Ocupação. Isso nos leva a considerar a importância da dimensão estética invocada nos movimentos políticos estudantis, lembrando, com Didi-Huberman, que “não há levantes sem sons (músicas, hinos) e sem imagens. Eles são inventados e brandidos a qualquer custo, apesar das dificuldades a enfrentar”<sup>21</sup>. Neste texto, deixarei de fora as experimentações sonoras e em vídeo para dedicar maior atenção às fotografias das situações vivenciadas pelos alunos e as possibilidades que eles apontaram, naquele momento, de reinvenção criativa do ambiente e dos rituais escolares, considerados aqui como rituais de iniciação. Não tenho condições também, neste momento, de enfatizar situações políticas particulares, relações de poder, conflitos, consensos e dissensos entre professores(as), alunos(as), famílias e comunidade externa, que ocorreram durante a ocupação. Tampouco pensar o evento num

---

<sup>21</sup> Didi-Huberman. Fala proferida na Conferência *Levantes: Imagens e sons como forma de luta*, em São Paulo, Sesc Pinheiros, no dia 17/10/2017.

sentido político mais amplo, em termos nacionais ou no contexto dos novos movimentos sociais<sup>22</sup>. A tarefa que me proponho é mais modesta: compreender o lugar que a imaginação fotográfica “ocupa” no movimento político da Ocupação estudantil do IFSul-Bagé. Ou, em outras palavras, observar de que modo as fotografias “pensam” (SAMAIN, 2012) as alterações no uso do espaço estudantil e indicam mudança nos rituais escolares.

O ritual é pensado, neste trabalho, como uma forma cultural de comunicação simbólica de natureza polissêmica, constituído de palavras e atos (PEIRANO, 2003), expressos por múltiplos meios revelados pela fotografia. É nesse sentido que ação ritual, de acordo com Tambiah (1985), é sempre performativa: dizer é também fazer alguma coisa. O ato de fotografar a ocupação se configurou numa maneira outra de se estar na escola. Por isso, a fotografia é entendida como ato estético criativo e gesto imaginante, que demanda uma presença e uma *performance*. É possível encontrar, nessas imagens, práticas renovadas que dinamizam os rituais escolares? Em caso afirmativo, em que sentido elas podem produzir uma intervenção semântica nos mitos do imaginário escolar e ativar novas formas de vínculos sociais? São perguntas difíceis que ficarão sem respostas no momento. Apenas aponto algumas pistas para pensá-las, levando em conta as noções de *ethos* de Gregory Bateson e de liminaridade e *communitas* de Victor Turner. Os estudos realizados por esses antropólogos, sobre o universo cosmológico dos ritos de iniciação em sociedade tradicionais, poderão nortear possíveis e futuras respostas para estas indagações.

### **OCUPA IF: imaginação fotográfica e descrição etnográfica**



<sup>22</sup> A esse respeito indico a leitura de Carneiro *et. al.* (2008) e Campos *et. al.* (2016).





Narrativa 1 – A presença da fotografia na fabulação da Ocupação. Fotos: Carlos Eduardo e Thaís Rodrigues.

As fotografias denotam a interação dos(as) estudantes com o ambiente escolar. Essa interação é mediada pela câmera fotográfica. É como se a fotografia tivesse o poder de vincular as pessoas a um espaço de referência. É uma forma de se envolver com a escola através de um processo de fabulação. A fotografia imagina... é o exercício que vai para além do objeto apontado e rompe toda a forma de separação. A câmera fotográfica produz um elo entre a pessoa que fotografa e o ambiente fotografado. É a imagem transformada pela vontade do sujeito atrás da lente.

Embora não seja possível identificar com precisão a autoria de algumas imagens, a maioria foi produzida pelo alunos(as) Carlos Eduardo Gusmão, Thaís Rodrigues, Eduarda Trindade e Yuri Lima, responsáveis pelo setor de comunicação do movimento. Algumas na *Fanpage* do movimento estudantil do IFSul, no Facebook<sup>23</sup>. As fotos traduzem a euforia de quem está não apenas registrando os acontecimentos, mas criando-os, dando forma a eles através de *performances* e ambiências incomuns. Sendo assim, a imagem fotográfica se configura num ato visual instantâneo que marca a presença dos estudantes numa determinada situação. O olhar fotográfico participa do instante, ou melhor, intensifica o instante. É responsável por dar um colorido, um “algo a mais”, ao ato de olhar, que tem a ver também com um processo de subjetivação. O papel da imaginação fotográfica eleva a participação para um plano mais profundo, graças a sua característica eufêmica e ao seu poder de simbolização (MOURA, 2013). A função da

<sup>23</sup> Link da *Fanpage*: <https://www.facebook.com/meifsulbage/>



imaginação na fotografia (imaginação fotográfica) está no fato de que ela não mostra só o que está lá, o que foi visto num determinado instante, mas revela também o invisível, como Martins (2008) já evidenciou. Ela compõe um cenário mítico para além do cenário objetivo. É no tempo mítico imobilizado da imagem fotográfica que a experiência política dos alunos e alunas encontra o seu potencial próprio. Não estamos apenas seguindo tarefas rotineiras da escola. Estamos vivendo-a e recriando-a. As imagens fotográficas, portanto, dialogam com o meu próprio estranhamento, logo que entrei na escola ocupada. Apresento a seguir sequências narrativas com temáticas distintas criadas de acordo com minhas impressões, num diálogo entre imagens e inserção etnográfica (MAGNI, 1995). São narrativas visuais que alargam nosso olhar e abrem caminhos para pensar a educação.



Narrativa 2 - *Novos objetos em cena*. Fotos: Lisandro Moura



Narrativa 3 - *Novas disposições corporais*. Fotos: Aluno Carlos E. Gusmão.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Estudos Interdisciplinares em Cultura Visual*



Narrativa 4 – *Novas formas de habitar a escola*. Fotos: Lisandro Moura, Thaís Rodrigues e Eduarda Trindade

Colchões pelo chão, barracas no corredor, tênis sobre a mesa na sala dos professores. Cozinha coletiva, trabalho em grupo, divisões por tarefas. Mensagens nas portas, paredes e cartazes. Oficinas, discussões em círculos e almoços coletivos. À medida em que eu ia passando pelos corredores via novos objetos em cena: vassouras, bola, produtos de limpeza, tintas, violões, toalhas. Estudantes deitados, próximos uns aos outros, alguns abraçados, exibindo uma disposição corporal não controlada. Os corpos estavam num estado de suspensão, muitas vezes contorcidos, indulgentes, desgovernados. Corpos em estado de risco. Tudo era uma farra potente e criadora na sua imprevisibilidade, pois não havia gestos precisos. As expressões eram espontâneas e marcadas pela demonstração de sentimentos de euforia e medo, próprios de quem está situado num espaço liminar. Os estudantes ocupantes davam novas funcionalidades para objetos costumeiros da instituição. Cadeiras com rodinhas, por exemplo, se transformavam em carros de corrida, que transitavam velozmente pelos corredores. Em oficinas e atividades pedagógicas escolhidas e organizadas por eles(as), observei através dos gestos corporais outras disposições e maneiras de estar em aula. Todos deitados, próximos uns aos outros, alguns abraçados, assistindo a aula, numa demonstração de afeto, desprendimento e ludicidade. Corpos que se projetam de forma alegre. Cores que se manifestam em cartazes e murais, feitos para serem vistos. O que estava em jogo, portanto, era a criação de outras formas de dizer, comunicar e vincular.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Estudos Interdisciplinares em Cultura Visual*



Narrativa 5 – *Corpos em risco, cores que comunicam*. Fotos: Yuri Lima, Thais Rodrigues, Carlos Eduardo.

Nas assembleias, quando eu imaginava encontrar algum tipo de discurso preciso, regular e burocrático, como é de costume, havia, na realidade, expressões espontâneas marcadas por demonstração de sentimentos e emoções próprias de quem está presente num ambiente não mediado, não controlado. Um espírito de grupo tomava conta dos estudantes na mesma intensidade das críticas que eram dirigidas a eles(as), por parte de pessoas contrárias ao movimento. O sentimento de camaradagem e atitudes de ajuda mútua eram fortalecidas por rituais em roda, que buscavam reconstruir possíveis laços rompidos.



Narrativa 6. *Formas de envolvimento*. Fotos: Carlos E., Yuri Lima e Eduarda Trindade.



O espaço habitado e transformado pelos alunos provocava deslocamento dos(as) professores(as), quando estes apareciam na Ocupação. Docentes e técnicos-administrativos se sentiam “inúteis” naquele espaço reinventado fora dos seus padrões de conveniência. Nossas proposições não eram mais acatadas pelos estudantes, não por desrespeito, mas por não fazerem mais sentido. Tudo o que eu dizia era insignificante. O poder estava, naquele momento, distribuído entre os alunos e alunas, que propunham as oficinas, as pautas, as discussões, as normas e as sanções. O espaço dava impressão de movimento. Não havia mais lugares demarcados nem posições fixadas. Professores(as) circulavam num labirinto improvisado, mapeando novos refúgios para o trabalho. Nos dias em que estive junto deles(as), senti que não havia mais lugar para mim. Eu vagava sem rumo pelos corredores, perdido, tentando me reencontrar. Nem a sala dos(as) professores(as), destino inevitável de todo docente, pertencia a mim. Meus gestos, que estavam impressos em cada detalhe, nas portas dos armários, nas mesas e computadores, haviam se apagado. Pela primeira vez, senti no corpo como é estar numa escola que não me pertence. Acostumado em trilhar caminhos seguros, rastreando e imprimindo significado em cada gesto e objeto, pelo poder que a hierarquia me concede, me via agora na pele dos alunos e alunas ao saber que o espaço me foi dado independente da minha vontade. Desvinculado do meu território de trabalho, tive de encontrar novos lugares para habitar. No rastro dos(as) estudantes, deixei-me levar pelos seus movimentos e conheci espaços da escola nunca antes habitados por mim.



Narrativa 7 – *Novos territórios de trabalho*. Fotos: Lisandro Moura e Carlos Eduardo.

É no espaço da instituição de ensino que se percebe mais claramente o quanto as relações de sociabilidade baseadas num contrato social rígido, com papéis sociais

demarcados, encontram-se em constante declínio. As cenas das inúmeras ocupações escolares que se espalham pelo Brasil, como as descritas acima, mostram que há uma tensão entre os sujeitos e seu espaço de socialização oficial, de modo que com uma simples observação é possível perceber a perda de relevância da razão de Estado e das hierarquias bem delimitadas na formação direta dos estudantes. O tecido que nos move parece estar mutilado, puído, gasto. A escola, desde muito tempo, vem passando por uma crise de legitimidade na formação dos jovens, cujas raízes não são fáceis de compreender.

Desse modo, a ocupação estudantil contraria a máxima estrutural-funcionalista de que o indivíduo é produto direto da sociedade, uma expressão da estrutura social (RADCLIFFE-BROWN, 1973). Ela promove uma ruptura, ainda que provisória, na normalidade do sistema social escolar, nos forçando a adotar uma análise mais complexa do ambiente educacional. Uma análise que abarca outras possibilidades de vivenciar os espaços instituídos, com a devida atenção para a transformação das relações sociais. As motivações dos sujeitos e as trocas simbólicas, expressas nas imagens fotográficas, reinventam criativamente o *ethos* do lugar e transferem os processos educacionais das estruturas normativas para um espaço aberto, no qual os atores negociam entre si os significados e os sentidos de se estar na escola. Desse modo, penso que os conceitos de *Ethos*, de Gregory Bateson (2008), e Liminaridade e *Communitas*, de Victor Turner (2008, 2013), são imprescindíveis para situar, de maneira inicial e experimental, o interesse teórico deste trabalho.

### ***Ethos* escolar: do estado de estudante ao estado de sublevação**

A noção de *ethos*, desenvolvida por Bateson, é importante para aludir à ambiência do espaço de formação estruturado e o quanto ele pode estar permeado pelo orgânico e pelo artifício, pela espontaneidade e pela norma, pela impessoalidade e pelo afeto. Em pesquisas desenvolvidas sobre o *ethos* balinês, Bateson e Mead (1942) interessaram-se pela forma como a cultura é transmitida em contextos educacionais: modelos culturais, condutas e comportamentos, papéis sociais etc. O *ethos* seria então “o tom emocional da cultura”, expresso pelo corpo através de gestos (BATESON, 2008). A personalidade passa a ser construída pelo aprendizado de certas práticas e papéis sociais vivenciados numa cultura. Podemos pensar, com a cultura escolar, que ser professor e ser estudante pressupõe uma adequação corporal à habilidades distintas. No cotidiano da escola, os

estudantes aprendem maneiras socialmente compartilhadas de conduta, esperadas pelos professores, que revelam o “estado de estudante” (MCLAREN, 1992). No movimento político da ocupação, esse estado cede lugar para um outro tipo de *ethos*, caracterizado aqui por um estado de sublevação, em que os atos performáticos revelam condutas de desobediência e liberdade. No lugar do silêncio complacente e da postura obediente, temos gritos, gargalhadas, palavras de ordem, paródias, *memes*, correria, dispersão e movimentos acionados pelo desejo de mudar algo.

Para entender esses aspectos performáticos do comportamento, voltemos ao pensamento de Bateson. Ao estudar os processos de integração e desintegração, mediante a análise do ritual *Naven*, Bateson (2008) detalha os aspectos estruturais das sociedades Iatmul, na Nova Guiné. Prioriza em sua análise sincrônica os elementos de comportamento (estrutura cultural) e as formas pelas quais a comunidade *Iatmul* é organizada (estrutura social). A ênfase recai sobre a tensão entre as relações estruturais ou lógicas do comportamento de homens e mulheres da comunidade e as relações afetivas e emocionais da cultura como um todo. Utiliza-se, para isso, de cinco categorias cujas funções apontam para diferentes aspectos da estrutura social: 1) *relações estruturais ou lógicas*, que fornecem as razões cognitivas do comportamento humano; 2) *relações afetivas*, responsáveis pelas motivações emocionais dos detalhes de comportamento; 3) *relações etológicas*, que dão o tom emocional da cultura como um todo; 4) *relações eidológicas*, que revelam o padrão geral da estrutura cultural; e 5) *relações sociológicas*, que denotam o grau de manutenção da solidariedade da sociedade (BATESON, 2008, p. 93).

Com as funções distribuídas em cinco categorias, Bateson demonstra ser possível extrair da cultura os instintos socialmente padronizados (*ethos*) expressos em emoções e estados de espírito, ou seja, em noções abstratas da cultura, mas que são eficazes na produção de novas relações de conflito e estabilidade. Na descrição e comparação do *ethos* dos homens e mulheres *iatmul*, Bateson observa que “cada *ethos* tem alguma ação formativa ou diretiva sobre o outro” e por conta disso não podemos falar nos sistemas sociais sem aludir ao “espírito” desses sistemas. Pois, nas palavras do autor, “a integração social não é funcionalidade automática, mecânica, mas uma outra auto-regulação do sistema, um fenômeno de comunicação que tem relação com as motivações, desejos e sentimentos culturais.” (BATESON, 2008, p. 35).



Isso nos leva a uma inevitável aproximação das reflexões de Victor Turner (2008, 2013) no que diz respeito aos estudos da liminaridade e da *communitas*, atributos de transição dos ritos tribais de iniciação dos povos *ndembu* que ele denominou de “antiestrutura”. Aqui, interessa-me saber como as relações estruturais do cotidiano escolar cedem lugar para ações espontâneas, ou seja, como os vínculos formais podem renovar-se em uma comunidade da camaradagem dentro do ambiente educacional.

### **Liminaridade e *Communitas***

Retomando a definição dos *rites de passage* desenvolvida por Arnold van Gennep e as respectivas fases de transição (separação, margem e agregação), Victor Turner fornece uma chave importante de interpretação da mudança de *status* de um sujeito (neófito) em processo de iniciação. Nessa estrutura clássica dos rituais de passagem, Turner interessa-se pela fase da margem ou liminaridade, comparada com a “experiência de morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e a um eclipse do sol ou da lua.” (TURNER, 2013, p.98). Por estarem num espaço desconhecido, os neófitos deixam transparecer atitudes de insegurança, pois na fase da liminaridade não há posições fixas: “as entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, pelas convenções e cerimoniais”. (TURNER, 2013, p. 98).

As fotografias expostas neste trabalho mostram que o movimento da Ocupação corresponde a essa fase liminar, de suspensão das normas institucionais. Dentro do universo visivelmente estruturado do espaço educacional, podemos pensar que existe uma dimensão antiestrutural semelhante ao que Turner denominou de *communitas*: laços igualitários, não-rationais, que “constituem o vínculo social que une essas pessoas além e acima de qualquer vínculo social formal” (TURNER, 2008, p.40). Não devemos, segundo Turner, “limitar a investigação apenas a uma estrutura social em particular, e sim buscar os fundamentos da ação na *communitas* genérica.” (p.41). *Communitas* não é o mesmo que liminaridade, apesar de estarem ligadas às comunidades antiestruturais. Turner faz questão de mencionar que, diferentemente da *communitas*, que se refere ao clima de solidariedade comunal, a fase liminar do ritual de passagem também pode levar o iniciado à solidão, à alienação e ao afastamento da sociedade, ao invés de implicar sua entrada numa nova condição de solidariedade. (TURNER, 2008, p.47).

Não cabe aqui expor e desenvolver com precisão e detalhe o pensamento de Turner a respeito das modalidades de *communitas* (normativa, existencial, ideológica) estudadas por ele. Interessa-me apenas registrar o estatuto científico que ele dá a essa fase nebulosa da liminaridade como importante elemento de constituição da socialidade, e que é claramente perceptível no caso da Ocupação. A ideia de *communitas*, no meu entender, está associada ao reconhecimento, por parte da Antropologia, da existência de um laço humano profundo, essencial, que depende menos de condições sociais pré-estabelecidas e mais das condições experienciais nas quais a vida se realiza cotidianamente.

Mesmo diante de um sistema hierárquico e racionalizado, como é o caso dos espaços de formação, há um espaço aberto para novos tipos de vínculos e envolvimento, um desejo de assumir papéis renovados que dinamizam e restituem o sentido simbólico da educação e do ser. A pedagogia da liminaridade fala da possibilidade de uma educação reencantada, na qual os rituais adquirem força instituinte ao proporcionarem uma intervenção semântica nos mitos presentes no universo escolar. Conforme Turner,

a ação ritual assemelha-se ao processo de sublimação, e não se estaria dilatando a linguagem indevidamente ao dizer que seu comportamento simbólico de fato ‘cria’ a sociedade para propósitos pragmáticos – incluindo no termo sociedade tanto a estrutura quanto a *communitas*.” (TURNER, 2008, p. 50).

### **Considerações finais**

De maneira geral, considero que os temas abordados brevemente neste trabalho podem contribuir para os debates acadêmicos das ciências humanas, na medida em que busca relações interdisciplinares entre antropologia, educação e *performance*. O enfoque dado à Ocupação estudantil, realizada em 2016 no IFSul Campus Bagé, nos aproximou de uma intimidade dinâmica entre as ações sociais (atos), a imaginação fotográfica e as ambiências figurativas da escola. As imagens ganharam um sentido ainda maior devido a minha inserção na Ocupação, o que me possibilitou ver além daquilo que elas mostram em termos indiciais (MAGNI, 1995). A fotografia na pesquisa antropológica contribui, conforme Magni (1995, p. 143), para a “construção de um argumento etnográfico”; e este, por sua vez, ajuda a pensar e ler a imagem. No nosso caso, as fotografias foram lidas como gestos imaginantes que têm o poder de recriar as maneiras de habitar o espaço escolar, produzindo novos gestos performáticos que tencionam os vínculos formais e

burocráticos da instituição de ensino. Ao mesmo tempo em que há, por parte dos estudantes, um percurso em direção ao redescobrimto da escola por meio da produção de imagens, há também uma dinâmica de fabulação que cria um discurso sobre os significados políticos da Ocupação. Minha intenção foi, então, tentar ler a gramática das imagens e trazer novos elementos para a compreensão dos fundamentos que regem as práticas educativas entendidas antropologicamente como processos de ritualização.

Nos estudos etnográficos de Turner sobre os *ndembu*, vimos que os símbolos rituais podem estimular modificações nas estruturas sociais mais rígidas. Embora os contextos etnográficos de Turner sejam completamente distintos do nosso, decidi adotar provisoriamente as suas sugestões. Pois, por mais que as Ocupações tenham características efêmeras (depois que terminam, tudo parece voltar ao “normal”), acabam sempre deixando marcas no tecido social. Caberia investigar mais a fundo o quanto as transformações políticas ocasionadas pela Ocupação no IFSul, entendidas como fases liminares, tendem a se reestruturar de forma mais perene num novo modelo de laços sociais no decorrer das atividades rotineiras da instituição. Por enquanto, é possível olharmos com desconfiança algumas ideias bastante frequente no campo da educação, de que os símbolos e os rituais do cotidiano escolar são apenas epifenômenos da estrutura social e servem unicamente como motivo de integração e conformação do indivíduo à estrutura racionalmente organizada pelo Estado e seus programas de educação.

Da mesma forma, com a ajuda de Bateson, vimos que o *ethos* estudantil nem sempre está encerrado dentro de posições sociais rígidas. Estas são constantemente negociadas e transformadas por eventos singulares e estratégias de sublevação que vazam para fora das gramáticas normativas. O caso da ocupação é o indício de como existe um nível latente das relações sociais, prestes a extravasar as normas legalmente aceitas do contrato social. E com a ajuda de Turner, foi possível pensar na mudança de significado de mitos socialmente enraizados no imaginário educacional e considerar o quanto as relações sociais podem ser construídas e reconstruídas nas performances cotidianas. O que tentei mostrar aqui é que essas mudanças são proporcionadas pela intervenção das câmeras fotográficas, que atuam junto com os estudantes na imprevisibilidade das relações tecidas em comunidade, onde tudo pode acontecer. Pois a *communitas* é, como afirma Turner (2013, p.111), uma “sociedade aberta”.

## **Referências**

- BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. 1942. **Balinese Character: a photographic analysis.** New York Academy of Sciences, 1942.
- BATESON, Gregory. **Naven:** Um exame dos problemas sugeridos por um retrato compósito da cultura de uma tribo da Nova Guiné, desenhado a partir de três perspectivas. São Paulo: Edusp, 2008.
- CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. **Escolas de luta.** São Paulo: Veneta, 2016 (Coleção Baderna)
- CARNEIRO HS; BRAGA R; BIANCHI A. O movimento estudantil e as ocupações. In: **Transgressões: as ocupações estudantis e a crise das universidades.** São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- MAGNI, Claudia Turra. O uso da fotografia na pesquisa sobre habitantes de rua. **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 141-149, jul./set. 1995.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem.** São Paulo; Contexto, 2008.
- MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- MOURA, Lisandro Lucas de Lima. O imaginário como mística do ensino em Sociologia: sobre a "atenção imaginante" nas narrativas visuais de Bagé. 2013. 150 f. **Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.**
- PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje.** Rio de Janeiro, 2003.
- RADCLIFFE-BROWN, Alfred. *Estrutura e função na sociedade primitiva.* Petrópolis: Vozes, 1973.
- SAMAIN, Etienne. (Org.). **Como pensam as imagens.** Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- TAMBIAH, Stanley. A Performative Approach to Ritual. In.: **Culture, Thought and Social Action.** Cambridge: Harvard University, 1985, p.123-166.
- TURNER, Victor. **Dramas, campos e metáforas:** a ação simbólica na sociedade humana. Niterói: UFF, 2008.
- TURNER, Victor. **O processo ritual:** estrutura e antiestrutura. 2ª ed. (Coleção Antropologia). Petrópolis: Vozes, 2013.

## CULTURA VISUAL E O TRAJE DE CENA: CONTRIBUIÇÕES À UMA PESQUISA

*VISUAL CULTURE AND SCENE COSTUMES: CONTRIBUTIONS TO A RESEARCH*

Mariana Rockenback  
Mestranda em História/UFPeI  
marianaa.rockenback@hotmail.com

### RESUMO

A presente escrita visa estabelecer relações entre algumas propostas da Cultura Visual e a dissertação em desenvolvimento, "O palco como desejo: A trajetória histórica de Antônia Caringi de Áquino (1985-1995)", que tem como um dos seus objetivos investigar o processo criativo da artista na concepção de seus espetáculos. Aqui, portanto, dá-se o foco aos trajes de cena desenvolvidos pela artista em questão no Ballet Ópera "O Guarany". Relaciona-se autores que problematizam o traje de cena como BURGUELIN (1995), COSTA (2002) TAYLOR (2005) e VOLPI (2012) aliados à autores que discutem cultura visual como NETTO (2016), MARTINS (2006), MENESES (2003), propondo através das imagens o uso potente do figurino enquanto documento histórico. Tem como objetivos afunilar as relações entre processos criativos de figurinos e cultura visual, bem como potencializar uma análise das imagens de trajes de cena.

**Palavras-chave:** traje de cena – processo criativo – cultura visual – dança – artista

### ABSTRACT

This paper aims to establish relations between some Visual Culture proposals and the dissertation being developed, "O palco como desejo: A trajetória histórica de Antônia Caringi de Áquino (1985-1995)", which has as one of its objectives to investigate the artist's creative process in the conception of her spectacles. Therefore, it focuses in the scene costumes developed by this artist in the Opera Ballet "O Guarany". It relates authors who problematizes the scene costumes such as BURGUELIN (1995), COSTA (2002), TAYLOR (2005) and VOLPI (2012) as well as authors that discuss visual culture as NETTO (2016), MARTINS (2006), MENESES (2003), proposing, through images, the powerful use of the costume as historical document. Its objective is to broad the relations between costumes' creative processes and visual culture as well as potencialize the analyses of the scene costumes' images.

**Keywords:** scene costumes. creative process. visual culture. dance. artist.

### Introdução

Esta escrita é um fragmento da dissertação em desenvolvimento "O Palco como desejo: A trajetória de Antônia Caringi de Aquino como centro do Espetáculo (1985-1995) ", que investiga através da trajetória de Antônia, as produções e os processos criativos da artista na concepção de seus espetáculos. Para este trabalho em específico, é trazido um espetáculo chamado "O Guarany", onde analisaremos através de fotografias os trajes de cena. Relacionam-se teóricos que problematizam o Traje de Cena como

possível objeto de análise e a Cultura Visual que potencializa as possibilidades do olhar para a imagem.

A pesquisa se encontra em estágio inicial, de levantamento teórico e coleta das fontes, porém ainda que inicialmente, através de algumas fotografias já acessadas, se desenvolverá uma análise para este artigo em especial, que adentra de forma sutil à duas imagens do espetáculo escolhido. A artista, Antônia Caringi de Aquino era intensamente atuante em todas as áreas criativas da montagem de um espetáculo, mas era especialmente ligada aos trajes de cena, visto que do início ao fim de sua escola, todos foram assinados por ela.

Antônia, foi desde muito jovem exposta aos espaços de arte e cultura, e iniciando cedo sua trajetória na dança com vinte e um anos começou a lecionar ballet para crianças. Fundou uma escola que levava seu nome, e produziu muitos espetáculos, porém de 1985 a 1995 teve sua produção mais relevante, onde por ter bailarinas já adultas pode remontar grandes ballets de repertório e até mesmo alguns autorais. A Escola de Ballet, funciona intensamente até meados de 1999. O espetáculo destacado estreia em 1990, o Ballet Ópera “O Guarany”, um ballet completamente autoral que baseado no romance de José de Alencar e com ópera de Carlos Gomes, através de uma narrativa visual desejava redesenhar por meio de uma história de amor, O Brasil em meados de 1600.

Todos os trajes de cena deste espetáculo foram desenvolvidos por Antônia, uma coleção diversa com muitos personagens e possibilidades de pesquisa. Nesta escrita visamos a possibilidade de através do traje investigar as narrativas visuais e sua construção enquanto imagem. É possível através das imagens perceber a importância dada à determinados personagens, o estado de espírito, suas posições enquanto sujeitos sociais e também algumas escolhas estéticas feitas pelo artista criador. O traje pode ainda gerar infinitas interpretações, visto que está sujeito a subjetividade tanto do criador, quanto dos espectadores.

### **Atravessando o Traje de Cena**

O figurino é um dos elementos que compõem o espetáculo de dança. Integram a cena juntamente com ele outros como, iluminação, cenografia, o espaço cênico, sonoplastia e aliado à performance dos bailarinos todos estes elementos constroem a cena por meio de significados visualmente estabelecidos. Um conjunto de itens, enquanto



sapatos ou peças de roupa o traje de cena é posto sobre um suporte, o corpo. Na soma entre corpo e traje, são apresentadas e representadas novas imagens possibilitando um desdobrar dos sentidos. Através de cada decisão tomada na criação do figurino, como a escolha da matéria-prima, cor, textura, modelagem e confecção, se revelam tendências estéticas, políticas, e psicológicas do personagem que veste. Em concordância aponta Costa (2002) declarando que o figurino “significa o ponto do espaço-tempo em que a história se insere, marca passagens de tempo e também indica as características sociopsicológicas dos personagens” (COSTA, 2002, p.41). O autor comenta sobre Gérard Bettonn e as três categorias criadas por eles para a classificação dos figurinos: a primeira se trata do figurino *realista* a qual tem maior preocupação em retratar o período histórico vivido, inspirada na moda da época e com a maior precisão possível; A segunda é o *para-realista* onde o figurinista ainda se inspira no período histórico trabalhado no enredo, porém tem maior liberdade de estilização para a florir a beleza, sem deveras fidelidade com o realismo; A terceira categoria se trata do *simbólico* quando o figurinista perde o elo com a exatidão histórica como referência para a criação e passa a criar símbolos, efeitos dramáticos e atravessar o sensível. A partir disto, percebe-se a relevância do traje para a cena, o figurino exerce a função de situar o sujeito na trama, relacionado à história podemos dizer que ele “enquadra” o personagem referindo-se também à gênero e posição social. Elaborado para a cena, o traje constrói visualmente uma narrativa que revela o personagem, porém o traje pode revelar mais do que a cena propriamente dita.

Da escolha dos materiais, a confecção das peças que irão compor o traje completo pode-se notar uma construção social, na medida em que são ali representadas escolhas estéticas e até técnicas acerca da produção possível na época. Estas inúmeras significações colocam o figurino como potencial objeto de estudo, como declara Lou Taylor (2005) o estudo dos artefatos e também as visualidades, podem lançar luzes acerca das sociedades nas quais circulam. O vestir possui a potência de gerar novos significados aos corpos dos sujeitos e assim fluir novos diálogos com o mundo, revelando o sujeito social e sua possibilidade na construção da própria visualidade através do corpo. O traje está sujeito a subjetividade tanto do criador, quanto dos espectadores que com suas distintas visões de mundo, gerarão infinitas possibilidades interpretativas.

Santos (2016) reforça tal afirmação ao declarar que “Consciente ou inconscientemente de suas manipulações estéticas, o que de fato acaba por resultar é uma

espécie de cumplicidade entre aquele que elabora uma tela, uma pintura por exemplo, e os outros olhos que posteriormente não de vir a enxergá-la (apud. NETTO, 2016, p. 104)”. A autora ainda problematiza as escolhas do figurinista já que são feitas a partir do seu olhar, declarando seus objetos estéticos preferidos. As escolhas visuais de um artista, as preferências ainda que sob a forma de imagem são mais do que decisões feitas ao acaso, se mostram uma construção do sujeito.

Assim, pode-se dizer que o figurino é uma construção socio-cultural, pois é desenvolvido mediante a escolhas individuais e coletivas, imersas no espaço e tempo particular, na forma de material ou visual. Volpi (2002) torna claro na sua escrita a potência do figurino enquanto objeto de análise quando diz que:

A combinação das sinalizações de idade, gênero e categoria profissional ou social expressas através do vestuário, representa um fator de ordenação visual de uma sociedade. [...] Um estilo vestimentar seria definido ao mesmo tempo por uma base material e um significado social. Se a personagem se define por meio de palavras, o figurino se constrói por meio da linguagem visual, ou seja, através da linha, da cor, da forma, da textura, da escala, da dimensão e do movimento do corpo e dos materiais empregados. (VOLPI, 2002, p.4)

A partir disto é possível dizer que, o traje de cena representa uma produção visual partilhada e desenvolvida por sujeitos que pertencem a um contexto. Compreende-se então, uma construção social repleta de sentidos sócio-históricos-culturais, apresentados como visualidade. Relaciona-se, portanto, noções da cultura visual visto que esta procura incluir as realidades visuais que atravessam os indivíduos em seu cotidiano, se interessando por “todos os artefatos, tecnologias e instituições de representação visual” (DIAS, 2011, p.61). Assim, reforça Martins (2006) ao apontar que os sujeitos pertencentes de um grupo social podem até conviver com as mesmas imagens, porém cada um desses indivíduos as viverá e interpretará de variadas maneiras, criando “brechas e espaços de diversidade” (MARTINS, 2006, p. 74).

A Cultura Visual potencializa o uso das imagens e as compreende enquanto produção de múltiplos sentidos, também as inclui como construção do conhecimento, fornecendo informações que em grande parte o discurso textual não reproduz. (Dias, 2011; Meneses, 2003). É importante destacar que a imagem é uma fresta do real. Existe uma certa porosidade na fonte imagética, quando a mesma é usada para investigação e como meio para acessar o passado. A imagem não é uma representação fiel da realidade, mas um indício, uma pista de algo a ser interpretado. Como um fragmento, um recorte no

tempo e espaço, a imagem é uma sutileza, uma marca, mas que está sujeita à um suporte. É o indicio de algo real, mas que não existiria sem o seu referente.

Mitchell (2002, p. 170-171), aponta que a Cultura Visual passar a existir quando entendemos que através de construções simbólicas, vivenciamos o visual por intermédio da cultura, como “um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real”. Portanto, segundo Sérvio (2014, p. 199), afirma que “os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual resultam de aprendizados durante o curso de nossa vida social”. Sendo assim, é essencial pensar o contexto de tempo histórico e espaço do qual fazemos parte, enquanto universo cultural, para a análise de experiências visuais.

Desta maneira, para a cultura visual importam as imagens, pois não são como “ilustrações”, e além de refletir frestas da realidade e do contexto, dizem respeito à nossa relação com as mesmas. Nossa forma de lidar e ler as imagens revela e constrói percepções sobre o mundo, desenhando nossas ações. Podemos desta forma refletir sobre a potência do traje de cena enquanto objeto de análise, visto que o mesmo é construído a partir de diferentes vivências visuais do artista que o desenvolve, e em contraponto, ao ser visto pelo público desdobra à cada um, inúmeras imagens diferentes.

### **Caminhos Metodológicos**

Para a feitura da análise das imagens após o debate teórico desenvolvido, cruzamos alguns autores afim de alargar fronteiras interdisciplinares e criar formas de adentrar nas imagens e suas possibilidades. Trazemos Vianna (2007), da área da moda, que destaca os elementos principais para se analisar em um traje de cena, sendo eles: Cor; Forma; Volume; Textura; Movimento e Origem. Utilizamos também Bettonn (1987), estudiosos do cinema, que definem 3 categorias para classificação de um traje de cena, o realista, o para-realista e o Simbólico. Por fim, Panofsky (1991) das artes, que divide 3 níveis de compreensão da arte, o primário (pré-iconográfico), o secundário (iconográfico) e significado intrínseco (iconologia).

Os entrecruzamentos dos métodos escolhidos, se transformam em outro método e criam diferentes formas de ler uma imagem. Vianna (2007) nos possibilita viajar na trama do traje de forma e reconhecer suas características mais sutis, já Bettonn (1987) nos fazem identificar algumas escolhas do artista, ao buscar retratar com maior fidelidade possível

à realidade, ou deixar espaço para a liberdade poética na criação. Panofsky (1991) nos possibilita ver, como uma janela aos poucos revelando traços ainda não vistos, do reconhecimento descritivo até ampliar a possibilidade interpretativa do que a imagem quer, ou pode representar. Desta forma, foram escolhidas duas imagens do Ballet Ópera “O Guarany”, e analisadas a partir de características dos 3 métodos dos autores, relacionando as cores, formas, volumes e movimento a categoria que situa o sujeito na trama, bem como a ligação de todos estes elementos com a narrativa e as possibilidades interpretativas.

### **O Guarany**

Para propor as imagens neste trabalho específico, apresentamos fotografias contendo os figurinos dos personagens principais desenvolvidos pela artista para o Ballet Ópera “O Guarany”. O espetáculo teve sua estreia em 15 de outubro 1990 no Teatro da OSPA na cidade de Porto Alegre. Era baseado no romance de José de Alencar e na ópera de Carlos Gomes, unindo a dança, a música e a literatura contava com a orquestra sinfônica e o coral da OSPA. A produção se caracterizava como um ballet que retratava a “raiz do Brasil”, ambientada em 1600, desenhava a relação de um índio (Peri) e a filha de um fidalgo português (Ceci), uma história de romance e aventura onde o amor vence e perpassa toda e qualquer relação social divergente. Pode-se pensar a forma como é apresentada a imagem do índio enquanto a potência do seu corpo é usada como construção do traje.

É importante pensar nas leituras que atravessam este traje, da Obra de José de Alencar lançada em 1857, a trama é desenvolvida na ambientação histórica da metade do século XVII e o Espetáculo de dança é apresentado em 1990. Para a realização da análise foram escolhidas duas imagens pertencentes do acervo pessoal de Antônia, cedidos por ela para a feitura desta escrita. Inicialmente a primeira figura em preto e branco, já a segunda em cores possibilitando ver alguns detalhes que a primeira não permite, como vivacidade das cores e texturas.



Figura 1- Foto do Espetáculo Guarany- 1990 Teatro da OSPA - Acervo Pessoal de Antônia Caringi de Aquino

Podemos iniciar a análise identificando a partir destas imagens que os personagens estão situados em seus papéis sociais através dos trajes, suas figuras representam suas colocações enquanto sujeitos. A força de Peri, e a fragilidade de Ceci, que é amparada pela figura forte do índio expressam suas relações, estas relações de amparo e cuidado estão presentes nos gestos expressos na fotografia, bem como seus posicionamentos no espaço. O uso do corpo enquanto construção do traje do índio, a relação com os artefatos provindos da natureza e as cores vibrantes pertencentes nos mesmos situam o sujeito no espetáculo, já a silhueta marcada de Ceci, a delicadeza das cores e o caimento dos tecidos do vestido desvelam sua posição enquanto filha de um fidalgo português.





Figura 2- Foto do Espetáculo Guarany – 1990 Teatro da OSPA - Acervo Pessoal de Antônia Caringi de Aquino

Os dois sujeitos estão localizados em universos diferentes através do traje de cena, uma narrativa visual que antes mesmo de começar o espetáculo já nos revela sobre a trama. Podemos ainda identificar nesta imagem em específico, as cores vibrantes pertencentes ao elenco de índios que remetem imediatamente à força, coragem, aproximação com a natureza e aliado às texturas ampliam volumes, redesenhando este corpo bruto e selvagem. O figurino se caracteriza como para-realista, visto que possui uma pesquisa histórica, porém com liberdade de criação poética.

### **Resultados:**

O presente trabalho propõe um olhar direcionado ao traje e sua visualidade, compreendendo que ao perpassá-lo há inúmeros sentidos e significados reveladores de uma período e sociedade. O traje de cena pode revelar muito além da construção cênica, lança luzes acerca do contexto histórico vivido pelos sujeitos que criam as imagens, bem como a forma de interpretação e visão de mundo dos mesmos. A imagem deve ser estimada pelo historiador como todo documento, analisado e visto pela complexidade dos



sentidos ali estruturados, e então, aventurar-se a desembaraçar o que perpassa as aparências visíveis. (PESAVENTO, 2004; LEITE, 2001).

Esta breve análise foi feita para iniciar um processo de investigação sobre o processo criativo da artista ao criar os trajes deste espetáculo. A fim de que não houvesse interferência, foi escolhida a análise para ser feita anteriormente à busca pelos processos, visto que os mesmos afetariam no analisar. É potente o olhar para as imagens antes das buscas por demais documentos e relatos, pois realiza uma aproximação da pesquisadora em questão junto às narrativas visuais do traje e da cena. Esta escrita se desdobrará em uma extensa pesquisa acerca dos processos criativos de Antônia Caringi de Aquino para a realização dos trajes do Ballet Ópera “O Guarany”, buscando investigar os meios de criação e as possibilidades da época com relação à materiais, procedimentos técnicos, e pelo olhar micro ampliar questões acerca da sociedade que permeia o período pesquisado.

### **Referências**

- BETTON, Gérard 1987. Estética do cinema. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes.
- BURGUELIN, O. “Vestuário”. IN: **Enciclopédia Einaudi**. Portugal: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1995. Vol. 32 - “Soma/ Psique - Corpo”.Pg. 341 – 348.
- DIAS, Belidson. **O I/mundo da Educação em Cultura Visual**. Brasília: editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- COSTA, Francisco Araujo da. O figurino como elemento essencial da narrativa. **Revista do Programa de Pós Graduação em Comunicação Social**, PUCRS/ Porto Alegre, Ano 7, n. 8, 2002, p.38-41.
- LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de Família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 2001.
- MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? Visualidades. **Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais / UFG, Goiânia**, vol. 4, nº. 1 e 2, 2006, p. 65-79.
- MENESES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: vol. 23, nº. 45, p.11-36, 2003.
- MITCHELL, W.J.T. **Showing seeing: a critique of visual culture**. **Journal of Visual Culture**. vol. 1, no. 2, 2002.

NETTO, Joaquim. (Org) **Visualidade nas artes: olhares e considerações**. Macapá: UNIFAP, 2016.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAYLOR, Lou. **The study of dress history**. Manchester. Manchester University Press, 2002 Mendonça, 2005.

VIANA, Fausto; MUNIZ, Rosane. **Os Figurinos de Les Éphémères**. Sala Preta – Revista de Artes Cênicas, Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VOLPI, Maria Cristina. "O figurino e a questão da representação da personagem", In: Fausto Viana; Rosane Muniz. (Org.). **Diário de pesquisadores: traje de cena**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2012.

**CULTURA VISUAL E FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES  
VISUAIS – UM FOCO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

*VISUAL CULTURE AND TEACHING TRAINING IN VISUAL ARTS - A  
FOCUS ON SCIENTIFIC PRODUCTION*

Maristani Polidori Zamperetti  
Doutora em Educação/UFPel  
maristaniz@hotmail.com

Alessandra Gurgel Pontes  
Bacharel em Artes Visuais/UFPel  
sanagurp@gmail.com

**RESUMO**

O presente estudo é parte de uma pesquisa em andamento, advinda dos questionamentos acerca da docência e das vivências profissionais e pessoais dos professores de Artes Visuais, em relação às visualidades contemporâneas. Os meios de comunicação de massa e o universo visual invadem nossas vivências cotidianas, influenciando-nos e definindo/desconstruindo identidades, num processo de transitoriedade e fluidez. Conforme aponta Martins (2005), a cultura visual é um campo novo de investigação proveniente dos Estudos Culturais que tem foco no visual e na experiência cotidiana, e abrange “[...] espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. *Corpus* de conhecimento emergente [...]”. Este recorte visa discutir as produções científicas que entrelaçam as temáticas da cultura visual e da formação docente em Artes Visuais. A partir do levantamento documental em bases de busca com as palavras-chave: Cultura Visual, Ensino de Artes Visuais e Formação de Professores buscou-se conhecer as produções científicas da área e os entendimentos acerca da cultura visual no ensino e formação de professores. O trabalho é de cunho quali-quantitativo, buscando compreender a relevância e a quantidade de produções divulgadas. O método utilizado conta com a coleta de dados, efetuado em plataforma virtual, em meios de divulgação científica das universidades e redes acadêmicas.

**Palavras-chave:** Cultura Visual. Formação de professores. Ensino de Artes. Produção Científica.

**ABSTRACT**

The present study is part of a research in progress, arising from questions about teaching and the professional and personal experiences of teachers of Visual Arts, in relation to contemporary visuals. The mass media and the visual universe invade our everyday experiences, influencing us and defining / deconstructing identities, in a process of transience and fluidity. As Martins (2005) points out, visual culture is a new field of research from Cultural Studies that focuses on visual and everyday experience, and encompasses “[...] spaces and ways in which culture becomes visible and visible Becomes culture. *Corpus* of emerging knowledge [...]”. This section aims to discuss the scientific productions that interweave the themes of visual culture and teacher training in Visual Arts. From the documentary search in search bases with the keywords: Visual Culture, Teaching of Visual Arts and Teacher Training, we sought to know the scientific productions of the area and the understandings about the visual culture in the teaching and training of teachers. The work is qualitative-quantitative, seeking to understand the relevance and quantity of productions disclosed. The method used relies on the collection of data, carried out on a virtual platform, in means of scientific dissemination of the universities and academic networks.

**Keywords:** Visual Culture. Teacher formation. Teaching of Arts. Scientific production.

O projeto de pesquisa vinculado ao Centro de Artes/UFPeI e ao PPGE/FaE/UFPeI, intitulado “Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais – sentidos, práticas e experiências docentes” (2016), adveio dos questionamentos acerca da docência em Artes Visuais e as vivências profissionais e pessoais dos professores dessa área de conhecimento, em relação às visualidades contemporâneas. Buscamos entender, por meio de pesquisas, quais visualidades estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Artes Visuais e que relações estabelecem entre as suas experiências pessoais e a cultura visual contemporânea. Pretendemos possibilitar a reflexão acerca da utilização de imagens em sala de aula pelos futuros docentes ou docentes atuantes na rede de ensino pelotense, identificando as relações que os professores de Artes Visuais estabelecem entre a cultura visual, seu ensino, sua profissão docente e vida pessoal.

Assim, o presente artigo é um recorte desta pesquisa em andamento, que realiza no momento, um levantamento bibliográfico em bases de dados de publicações científicas como a SciELO (Scientific Electronic Library Online), os anais das reuniões científicas nacionais da ANPED, os anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, nos artigos da Revista Visualidades (UFG) e no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG). Neste artigo abordaremos a busca realizada em apenas duas bases pesquisadas – na SciELO e na ANPED, ressaltando que a pesquisa se encontra ainda em estado inicial. A pesquisa é de base bibliográfica e por meio das palavras-chave – Cultura Visual, Ensino de Artes Visuais e Formação de Professores –, tem como objetivo conhecer as produções científicas da área e os entendimentos acerca da cultura visual no ensino e formação de professores. O trabalho é de cunho quali-quantitativo, buscando compreender a relevância e a quantidade de produções divulgadas.

### **Formação docente – aprendizagem ao longo da vida**

Os saberes produzidos pelos professores (na sua prática e na sua vida em geral) têm motivado estudos na área da formação docente, especialmente nas duas últimas décadas. As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência são temas relevantes de pesquisa e têm repercutido nas práticas docentes.

Inseridos nessa temática estão os estudos sobre a subjetividade do docente e as circunstâncias envolvidas na sua formação.

Processo de cunho contínuo e dinâmico, que dura toda a vida, a formação docente posta em evidência a legitimação do saber profissional e pessoal produzido pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho. Podemos, desta forma, pensar a formação docente como uma formação humana, que tem variações e apresenta dificuldades e/ou avanços, com tempos variados, de acordo com os sujeitos em formação. Confunde-se, por vezes, com a própria vida e as vivências humanas dos sujeitos, embora as múltiplas variações dos tempos cronológicos não coincidam com o transcurso dos dias letivos escolares, fazendo com que estejamos sempre no vir-a-ser, no vir-a-se-tornar alguém (ASSMANN, 2004; TARDIF, 2002).

Neste processo subjetivo de vivências temporais, com variações múltiplas, ocorrem as formações endereçadas ao próprio sujeito (autoformativas), que são, por vezes, difíceis de serem reconhecidas, pois extrapolam os contextos cronológicos de vida e aprendizagem profissional, como aponta Larrosa (2002) ao explicar a formação humana como “[...] um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...]” (LARROSA, 2002, p.139).

Diferentes propostas de formação docente são possíveis – autoformação, heteroformação e/ou interformação<sup>24</sup> – porém, o que se pode afirmar é que a necessidade da aprendizagem ao longo da vida é fator fundamental para o desenvolvimento profissional, ao que Assmann (2004) denomina *life-long learning*, conceito inevitavelmente elástico, que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos. Portanto, não podemos ter um conceito unívoco sobre a formação docente, pois esta é dinâmica e constituída de valores, suposições,

---

<sup>24</sup> Debesse (1992) faz distinções entre autoformação, heteroformação e interformação, esclarecendo que, além dos componentes pessoais de formação, estão nestes conceitos as relações entre os sujeitos aprendentes. Na autoformação o sujeito aprende de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Em contrapartida, a heteroformação é organizada e desenvolvida por especialistas (do contexto ou não de trabalho), sem que haja comprometimento do sujeito em formação que dela participa. A interformação é a formação que ocorre entre os próprios professores, em fase de atualização de conhecimentos apoiada pela equipe pedagógica.

quadros referenciais, crenças pessoais e desejos dos aprendentes, ancorada nas experiências que o profissional tem como pessoa e professor.

A aprendizagem por toda a vida é um processo voluntário, no qual o sujeito automotivado busca o conhecimento por razões pessoais ou profissionais. O termo indica que a aprendizagem não está restrita à infância ou à sala de aula, mas ocorre ao longo da vida e em uma escala de diferentes situações, nas interações diárias com os outros e com o mundo que nos cerca. Esse processo confunde-se com a própria vida, uma vez que pressupõe aprendizagem e formação contínua.

A formação docente, inserida no campo de estudo da educação de adultos, permite, segundo Josso (2004), o surgimento de investigações sobre os temas da formação e autoformação, propondo desafios na relação pedagógica que se processa entre adultos. Para a autora, a formação docente envolve a incorporação explícita do saber-fazer e dos conhecimentos em práticas pedagógicas que possibilitam aprendizagens em processo de integração dos níveis psicológico, psicossociológico, sociológico, político, cultural e econômico. Percebendo como esta formação se processa, Josso entende que o professor aprende pela experiência direta, ao observar experiências formadoras que o qualificam como docente, com mais ou menos rigor.

O conceito de formação docente apresenta diferentes perspectivas, de acordo com a interpretação do sujeito e sua subjetividade. Nesse processo acontece uma dependência intrínseca de quem planeja a formação com o que é ofertado como possibilidade experiencial, do que é organizado e é exercitado como proposta formativa, ou é vivido como iniciativa pessoal do sujeito em seu próprio processo. Portanto, a formação

pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. [Também] pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Iniciando-se antes do ingresso nos cursos de preparação para o magistério, a formação docente prossegue durante a vida do profissional; além disso, as experiências anteriores dos futuros professores, adquiridas ao longo de sua vida estudantil têm grande influência nesta formação. Porém, a formação inicial é extremamente relevante para a



formação profissional, constituindo-se na primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional. No exercício da profissão, em contato com suas práticas pedagógicas, o professor adquire saberes, evidenciando a ampliação da formação docente para além dos bancos universitários.

García (1999) afirma que a área de formação de professores é complexa e frutífera para o conhecimento e investigação. Para o autor, a pesquisa nessa área resulta em soluções para as questões da formação docente, além de problematizar os sistemas educativos. É uma área que “pode e deve responder a princípios de sistematização, orientação para metas, organização, acompanhamento e controle como qualquer outro processo educativo” (1999, p. 14).

O professor é essencialmente um agente de mudanças, sendo responsável por sua produção de conhecimentos e pelos acontecimentos de seu cotidiano. A percepção dessa situação é preponderante para os estudos sobre formação docente, evidenciando a necessidade de extrapolação da concepção da docência ser uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos preestabelecidos por outros sujeitos. O docente, entendido como sujeito autônomo e responsável por suas práticas, encaminha-se cada vez mais para a autoformação e para a pesquisa e reflexão no seu fazer, oxigenando assim o seu ambiente de trabalho.

### **Cultura Visual – sentidos e significados na sala de aula**

Campo de estudos e investigação, a cultura visual originou-se da área de pesquisa dos Estudos Culturais<sup>25</sup>. De acordo com Nelson et al (2005, p. 13), os Estudos Culturais constituem um “[...] campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre as tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura [...]”. Desta forma, os Estudos Culturais atuam na investigação das práticas e produções culturais, e como estas ações contribuem ou determinam concepções de cultura.

---

<sup>25</sup> Os Estudos Culturais tiveram seus trabalhos principiados no Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) em 1964, na Universidade de Birmingham no Reino Unido.

A cultura visual é um campo de estudos multidisciplinar que abrange não só as artes, mas também outras áreas de conhecimento como: a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras. Os estudos referentes à cultura visual nas artes vão além das visualidades artísticas, procurando investigar também as imagens produzidas pela mídia e todas as provenientes da vida cotidiana. Desta forma, a cultura visual aborda “[...] espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura. *Corpus* de conhecimento emergente, [...] a cultura visual é considerada um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência no cotidiano (MARTINS, 2005, p. 135).

As representações visuais que formam a cultura contemporânea determinam padrões, formando o olhar e contribuindo na formação de valores das pessoas. A exposição às visualidades presentes no cotidiano, nas quais o consumo, a aceleração do tempo que se torna cada vez mais exíguo, o acesso ao excesso de informações, passa a “[...] nos definir como integrantes de um mundo conectado, interligado, fugaz, caótico, de mudanças por vezes desconcertantes. Em nosso cotidiano, as imagens decorrentes destas mudanças desempenham um papel que, muitas vezes, nos escapa” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 40).

Estudantes e professores têm acesso diário a um universo de imagens divulgadas em diferentes mídias: televisão, videogames, computadores, *smartphones*, entre outros. Conforme sustenta Hernández (2000), o estudo da cultura cotidiana promove a possibilidade de aprendizagem e interpretação de múltiplos pontos de vista, favorecendo a conscientização sensível e crítica acerca de si mesmos e do mundo que fazemos parte.

É possível pensar que as percepções e sentidos atribuídos às imagens e objetos da cultura visual apresentam, na maioria das vezes, distinção entre as qualidades estéticas e as representações sugeridas. Assim, é importante proporcionar a educação do olhar em todos os contextos escolares, na formação inicial e continuada de professores, para que esses possam desenvolver uma educação estética na escola, a partir de suas próprias experiências. Portanto, é fundamental a compreensão da cultura visual quanto aos diferentes tipos de representações visuais de culturas. Objetos consagrados da história da arte do passado fazem parte da cultura visual, assim como os produzidos no presente e também diferentes manifestações visuais contemporâneas, em constante questionamento sobre seu valor artístico.

Conforme assegura Hernández (2000), os artefatos visuais são produtos de um contexto histórico, cultural e social que podem afetar a percepção e a estética. Portanto, diferentes sentidos e significados podem ser atribuídos às vivências e experiências visuais. Assim, o trabalho do professor de Artes Visuais é fundamental para uma compreensão crítica dos estudantes em contato com a cultura visual, pois necessita contemplar as experiências dentro e fora da sala de aula.

A multiplicidade das manifestações visuais necessita de variadas estratégias de compreensão, a partir das imagens e artefatos culturais. Assim, a atenção deve ser dada

[...] não só dos objetos considerados canônicos, mas sim dos que se produzem no presente e aqueles que fazem parte do passado; os que se vinculam à própria cultura e com as de outros povos, mas ambas desde a dimensão de “universo simbólico”; os que estão nos museus e os que aparecem nos cartazes publicitários e nos anúncios; nos *videoclips* ou nas telas da internet; os realizados pelos docentes e pelos próprios alunos (HERNÁNDEZ, 2000, p.50).

Assim, as imagens e artefatos visuais a serem estudados nas aulas de Artes Visuais não devem ser limitados a critérios de gosto, mas sim a propostas de compreensão destas representações. Desta forma caberia pensar se as imagens utilizadas pelos professores são escolhidas a partir de gostos pessoais, sugeridas pelos diversos meios de comunicação de massa ou outros fatores, e se as mesmas produzem sentido para os mesmos, produzindo uma educação estética.

A educação estética contribui para uma melhor compreensão do mundo onde professores e alunos estão inseridos. Neste contexto podem ser desenvolvidas experiências sensíveis permeadas pelas relações estabelecidas com a cultura visual. Desta forma, busca-se “[...] o desenvolvimento de um olhar poético sobre o mundo, olhar que nos descortina a poesia como um horizonte que se procura alcançar em construções artísticas como o poema, a canção, o quadro, a dança, etc.” (DUARTE JR., 2010, p.18).

A impossibilidade de separação da vida profissional da vida pessoal do professor é um tema que tem sido tratado atualmente por diversos pesquisadores na área educacional como Nóvoa (2003) e Tardif (2002), dentre outros. Desta forma, cabe pensar que as escolhas pedagógicas do professor para seu ensino tenham relação com a sua vida pessoal, visto que a inseparabilidade desses dois estados é fato estudado e verificado em inúmeras pesquisas no campo da Educação.

Assim, torna-se relevante pesquisar sobre a cultura visual no Ensino de Artes Visuais no tocante aos sentidos, práticas e experiências docentes, buscando nesses contextos, identificar a relação das vivências pessoais dos professores com as visualidades contemporâneas utilizadas em suas práticas.

### **Na busca por aproximações – uma pesquisa em bases científicas**

Conforme apontado, foi realizado um levantamento bibliográfico em cinco bases de dados de publicações científicas: na SciELO, nos anais das reuniões científicas nacionais da ANPED e do Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, e ainda nos artigos da Revista Visualidades (UFG) e no banco de teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG). Utilizando as palavras-chave: Cultura Visual, Ensino de Artes Visuais e Formação de Professores, foi proposto o conhecimento sobre as produções científicas que tem convergência com o tema estudado nesta pesquisa. Possui caráter quali-quantitativo, buscando compreender a relevância e a quantidade de produções divulgadas, que possam auxiliar nas relações de estudo em campos diversos.

A seguir, apresentamos brevemente as bases de pesquisa utilizadas até o presente momento e os trabalhos em forma de artigos. Aqui apresentamos a busca realizada em apenas duas bases pesquisadas – na SciELO e na ANPED, pois é necessário dizer que esta pesquisa se encontra em estado inicial, e está apresentada de forma sucinta, e que não pretende esgotar a demanda por trabalhos que contribuam para o entendimento do tema. Isto se justifica, visto que todo olhar é sempre seletivo e compreende interpretações diversas, buscando apenas apresentar o que pode ser identificado como pertinente ao andamento da pesquisa.

SciELO é uma biblioteca eletrônica que apresenta uma seleção de periódicos científicos brasileiros, que conta com apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico desde 2002. “O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico” (SCIELO, 2017).

Na SciELO foi identificado um artigo de Sardelich (2006, p. 451) intitulado “Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa”, que aponta a necessidade de uma alfabetização visual – leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual – e argumenta que “as frequentes mudanças de expressões e conceitos dificultam o entendimento dessas propostas para o currículo escolar, assim como a própria definição do professor ou professora que será responsável por esse conhecimento e seu referencial teórico”. Assim, a autora apresenta conceitos que podem fundamentar as propostas em torno dos temas da cultura visual e da leitura de imagens, sugerindo possibilidades de trabalho para que se possa refletir sobre a formação docente.

Além deste, foi selecionado o trabalho de Neitzel e Carvalho (2011), “Estética e arte na formação do professor da educação básica”. Trata de investigar as concepções de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino municipal do Brasil, em relação ao ensino de música, linguagem cênica, literatura e artes visuais, propiciado por estudos e vivências artísticas no curso de especialização em Docência na Educação Básica. O impacto dessas atividades foi verificado nas propostas na prática pedagógica do professor e concluiu-se que 60% dos professores perceberam mudanças no currículo, no repertório pessoal, principalmente por conta das vivências em artes visuais e das apresentações culturais. Ainda, 40% demonstraram uma visão pedagógica das artes e 60% conceberam a arte como fruição.

A partir do estudo dos dois trabalhos – Sardelich (2006) e Neitzel e Carvalho (2011) – é possível perceber a necessidade da alfabetização visual e da constituição de um repertório pessoal, visando a formação estética de alunos e professores. Conforme sustenta Sardelich (2006, p. 468-9), por se tratar de uma abordagem multireferencial e transdisciplinar,

um trabalho de compreensão crítica da cultura visual nos mais variados ambientes de aprendizagem pode ser desenvolvido por qualquer educador/a que deseje e se disponha a problematizar as representações sociais de menina, menino, mulher, homem, família, criança, adolescente, adulto, [dentre outros]. O foco de um trabalho de compreensão crítica da cultura visual não está no que pensamos dessas representações, mas sim no que, a partir delas, possamos pensar sobre nós mesmos. O que falam de mim as representações de mulher, trabalhadora, professora, esposa, consumidora? O que não falam de mim? O que falam e não falam das pessoas iguais a mim e diferentes de mim? O que posso pensar de mim a partir dessas diferentes representações? Por que determinadas representações são sempre recorrentes? Que interesses são satisfeitos com essas representações?

Vindo ao encontro das ideias apresentadas, Neitzel e Carvalho (2011) percebem “[...] que as questões que envolvem a formação estética não constituem um processo simples, elas dependem de políticas institucionais e das relações desses profissionais nos contextos nos quais vivem, das suas iniciativas e interesses”. Salientam ainda que a iniciativa pessoal é fator importante para a formação estética do sujeito, no entanto, para tanto é fundamental as concepções que o sujeito possa ter referentes à arte e à estética.

A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que une programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. “Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPEd, 2017). Possui 23 Grupos de Trabalho (GTs) temáticos, que são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação por meio da apresentação de anais, definem atividades acadêmicas das Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd. Tem o GT24, dedicado ao tema da Educação e Arte e o GT08, da Formação de Professores, que nos interessam no tocante a este estudo. É importante salientar que buscas em outros GTs são necessárias, pois alguns artigos se encontram pertinentes aos demais temas de interesse da Educação.

No portal da ANPEd foram selecionados três trabalhos pertencentes ao GT de Educação e Arte e ao GT de Educação e Comunicação (LEITE, 2004; SOUZA, 2013; NOAL-GAI, 2015).

O artigo de Leite (2004, p. 01), “Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares” apresenta “[...] uma análise de livros de arte destinados a crianças, procurando iluminar de que maneira contribuem, ou não, com suas imagens e textos, para a ampliação de seus olhares e para que tenham experiências estéticas significativas”. A autora entende o livro como um material cultural, e não um material para ensinar cultura, portanto acentua que a “didatização” dos livros de arte é um risco, visto que o primordial seria assegurar seu caráter artístico, e não apreendê-los por seu caráter pedagógico-didático-escolar. Acrescenta que “[...] a arte é, essencialmente, transgressora e livre; a escola, normatizadora” (LEITE, 2004, p. 14-15).



Souza (2013) em “Cinema infantil, arte e indústria cultural” traz uma reflexão sobre o cinema infantil, sua produção e reprodução, identificando-o como uma mercadoria voltada para o público infantil, sustentado pela falsa justificativa de que, a criança, por ser “[...] incapaz de produzir cultura, deve ser bombardeada por “coisas boas” feitas e avaliadas por adultos competentes” (p. 13). O autor entende que a cultura deve ser realizada pelas crianças, “[...] em ambientes onde elas possam ser crianças, fazer história, construir histórias, [pois nos] processos formativos as crianças produzem cultura, exercendo sua condição de sujeito histórico” (p. 13). Ressalta ainda que o acesso aos bens artísticos é de suma importância, e que o caráter “didatizante” deveria ser posto de lado, pois a arte carrega por si só, seu potencial educacional.

O exercício de escrita de Noal-Gai (2015), “Pedagogia de cartazes: artes, sensações, vulnerabilidade e aprendizagem” situa-se nos estudos de arte e memória numa perspectiva contemporânea, sustentado na “Pedagogia de cartazes”<sup>26</sup> e no “entendimento da memória como duração, e justamente por isso, atualização” (p. 01). Entendendo os cartazes como visualidades e experiências visuais, se questiona sobre o que estes podem produzir, em termos de aprendizagem, naqueles em situação de vulnerabilidade: “Os estudantes com atenção, displicentemente, por acaso, por agenciamento, pelos inusitados dos dias, aproveitam-se do que os cartazes lhes mostram?” (p. 01). Pretende investir em uma didática do compartilhamento, promotora de aprendizagem por sensações, considerando a diversidade e trazendo a criação para o centro do trabalho pedagógico.

Os textos de Leite (2002) e Souza (2013) debatem sobre o processo de apropriação cultural – na literatura e no cinema – compreendendo que este é complexo e constituído de múltiplas faces interpretativas. Assim como Leite (2002) sugere que “fazer circular a cultura é aspecto fundamental numa política de formação de adultos e crianças que, por sua complexidade, exige reflexão”, Souza (2013) sustenta que a arte é objeto de reflexão pois

não está apenas para a evidência do sensível, ao tornar o real visível, ao estranhar o mundo, a obra de arte cria objetivamente um outro mundo real, e neste mundo o particular representa o universal, e o universal expressa o

---

<sup>26</sup> Segundo Noal-Gai (2016, p. 479), a pedagogia de cartazes são “experimentos na pedagogia que envolvem a escrita, a pequena escrita, os enunciados breves, os alertas de perigos. Experimentos de escrita para além de uma pedagogia com cartolinas, crafts, folders, anúncios, panfletos, quadros mural, informativos de postes, bilhetes de portas – e ao mesmo tempo usurpando tudo que tenha efeito de captura e promoção de aprendizagem”.

particular, sem contudo dissolver a genericidade do particular e a especificidade do universal (SOUZA, 2013, p. 01).

Ambos, Leite (2002) e Souza (2013) apontam que a aceleração da veiculação de imagens e mídias, com predomínio da informação sobre a narrativa (que teria possibilidade formativa). A informação excessiva “[...] impõe-nos tal invasão imagética que beira a banalização, enfraquecendo o olhar e favorecendo a cegueira. Olhar fugidivo, que não penetra, não vê. É o olhar desviante, que enfraquece a compreensão (LEITE, 2002, p. 05). Da mesma forma, as instituições escola e família, priorizam “[...] a relação das crianças com as coisas em detrimento das relações pessoais, naturalizando a criança, privilegia a objetividade destituída de subjetividade, e a subjetividade desassociada da objetividade, comprometendo a possibilidade da experiência estética (SOUZA, 2013, p. 01). Assim, a relação com a arte e a cultura (incluindo a visual) se dá de forma pragmática, ocasionando a fetichização dos bens artísticos/culturais e desconhecendo o valor do trabalho humano, na forma de uma anestesia dos sentidos. Como consequência, “[...] hipostasia a experiência, aliena a relação de alteridade, racionalizando toda a experiência estética, impede a experiência com a magia, com o imponderável (SOUZA, 2013, p. 01).

Por fim, Noal-Gai (2015) aposta na “Pedagogia de cartazes” como possibilidade de experiência visual na escola, questionando-se e a nós mesmos sobre as escrituras, como partilhas do sensível, que colocadas à mostra e em processo de comunhão com as coisas da comunidade, poderiam promover a experiência da aprendizagem. E assegura que:

Se pudéssemos falar das faculdades intuitivas sendo construídas por memórias arranjadas e conservadas com alegria, certamente afirmaríamos as experiências visuais, das artes ou triviais, como motor para tais combinações de ideias. Pensar em estratégias, reconhecer espaços, ter “sacadas inventivas”, reconhecer a comunidade como espaço de encontros, de práticas, de vivências, de trocas e de aprendizagens. Inserir, como formas de experimentação dos campos de observação: vídeos, produção de imagens, fotos, cartografias -- para reconhecer territórios vivos.

### **Na busca por conclusões, parciais**

Propomo-nos aqui, ressaltar alguns pontos que possibilitem conclusões, ainda que bastante incipientes. A busca pelas publicações científicas que entrelaçassem as temáticas da cultura visual e da formação docente em Artes Visuais é relevante para o nosso trabalho, na medida em que possibilita a reflexão sobre o tema. O conhecimento sobre as produções científicas da área e os entendimentos acerca da cultura visual no

ensino e formação de professores, ainda que por vezes, não tão explícitos nos textos, ajudaram-nos a pensar sobre as possibilidades das relações entre os temas.

Entendendo que não existe um conceito único para a formação docente, mas que esta apresenta múltiplas perspectivas, é justificável pensar numa formação que é ofertada como possibilidade experiencial (que pode ser tomada por iniciativa pessoal do próprio sujeito), e outra que pode ser organizada como proposta formativa, realizada em grupos ou coordenada por outros sujeitos. Assim, embora os artigos científicos elencados não toquem diretamente na questão da formação do professor para o trabalho com a cultura visual, os textos trazem contribuições para se pensar sobre o tema. Na medida em que pensam a cultura como um aspecto fundamental numa política de formação de adultos e crianças, pensam também – consequentemente – que estes adultos-professores necessitam de uma formação artística, que amplie seu repertório cultural, reverberando em suas práticas de sala de aula.

Ainda, ao se referirem à cultura visual, refletem sobre a proliferação constante de imagens a que todos somos submetidos na contemporaneidade, onde ocorre o domínio da informação sobre a experiência, causando um anestesiamiento dos sentidos. Assim, é fundamental a compreensão da cultura visual quanto à multiplicidade de representações culturais, desmistificando juízos de valor estereotipados e produzindo um constante questionamento sobre o valor artístico das imagens levadas para a sala de aula, sejam livros, filmes, imagens publicitárias, fotografias e outras formas artísticas.

Portanto, os professores necessitam refletir sobre os artefatos visuais como produtos de um contexto histórico, cultural e social que afetam as concepções de arte e vida de seus alunos. Pensar em estratégias, reconhecendo espaços de intervenção, apostar em “sacadas inventivas”, parece ser, segundo os autores estudados, fundamental para uma compreensão crítica da cultura visual, contemplando as vivências de estudantes e professores, dentro e fora da sala de aula.

Talvez pela fluidez das temáticas, e que estão constantemente serem retomadas e discutidas, não é possível uma conclusão única, visto que assumimos que a pesquisa encontra-se em andamento e que sabemos, necessita ainda, e muito de mergulho e adensamento teórico. Porém, pelo levantamento realizado a partir das cinco bases, e que foram trabalhadas apenas duas neste artigo, já tem sido possível perceber a necessidade

preemente de pesquisas na área, entrelaçando os temas da formação docente e cultura visual.

## **Referências**

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em: 03 jun. 2017.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEBESSE, Maurice. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas: Papirus: 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual – Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LEITE, Maria Isabel. Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. In: 27ª Reunião Anual da ANPED [**Anais da...**]. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t169.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2017.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda De Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora UFSM, 2005.p.133-145.

MEIRA, Mirela R; SILVA, Ursula Rosa da. Cultura visual, Ensino da Arte e Cotidiano: Hibridismos e Paradoxos. **Revista Visualidades**. Goiânia, v 11, n° 2, p.37-57, 2013.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. Estética e arte na formação do professor da educação básica. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 103-121, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100008&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 07 jul. 2017.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Aliénigenas na Sala De Aula –**

Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-34.

NOAL-GAI, Daniele. Pedagogia de cartazes: artes, sensações, vulnerabilidade e aprendizagem. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd [**Anais da...**] – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-3971.pdf> Acesso em: 10 abr. 2017.

NOAL-GAI, Daniele. Aprendizagem de sensações (ou por uma pedagogia de cartazes). **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 2 - edição especial, p. 477-488, set. 2016.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2004. p. 29-41.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09> Acesso em: 03 jul. 2017.

SciELO (Scientific Electronic Library Online). Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> Acesso em: 05 abr. 2017.

SOUZA, André Barcelos. Cinema infantil, arte e indústria cultural. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd [**Anais da...**] – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24\\_2702\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2702_texto.pdf) Acesso em: 21 jul. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

**REFLEXÕES ACERCA DA MODERNIDADE E DA PÓS-  
MODERNIDADE: UMA ANÁLISE DE IMÁGENS ACERCA DO  
MEIO AMBIENTE**

*REFLECTIONS ON MODERNITY AND POST-MODERNITY: AN  
ANALYSIS OF IMAGES ON THE ENVIRONMENT*

Marta Moro Palmeira  
Graduada em Direito – UCPel. Pós-graduanda em Direito Ambiental na UFPel.  
martampalmeira@gmail.com

Romeu Osvaldo Pacheco  
Graduado em Direito – UFPel. Pós-graduando em Direito Ambiental na UFPel.  
romeu.pacheco@hotmail.com

**RESUMO**

Por meio do presente artigo objetiva-se examinar imagens produzidas pela turma da Especialização em Direito Ambiental da Universidade Federal de Pelotas perante a disciplina de Ética Ambiental, a fim de identificar os elementos em comum dos desenhos dos alunos, os quais ilustraram suas percepções acerca do meio ambiente na Modernidade e na Pós-Modernidade. As referidas imagens foram produzidas a partir de atividade de aula na disciplina de Ética Ambiental, ministrada pela Profa. Dra. Ana Clara Henning, em 2016. Acerca dos materiais e dos métodos, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, bem como a utilização dos desenhos realizados por alunos da pós-graduação em Direito Ambiental. O método de interpretação adotado foi o documentário, de Ralf Bohnsack. Como resultado da pesquisa, constatou-se que na modernidade prevalecia o modelo de superioridade do homem em relação à natureza, com a ausência de consciência de sua finitude. Já na Pós-Modernidade, identifica-se a conscientização da escassez dos recursos da natureza, rompendo com o paradigma da sua disposição infinita a serviço do homem.

**Palavras-chave:** Imagens. Modernidade. Pós-modernidade. Meio ambiente. Direito ambiental.

**ABSTRACT**

The objective of this article is to examine images produced by the Environmental Law Specialization group of the Federal University of Pelotas before the discipline of Environmental Ethics, in order to identify the common elements of the students' drawings, which illustrate their perceptions about the Modernity and postmodernity. These images were produced from classroom activity in the discipline of Environmental Ethics, taught by Profa. Dr. Ana Clara Henning, in 2016. About the materials and the methods, a bibliographical research was developed, as well as the use of the drawings made by students of the postgraduate course in Environmental Law. The method of interpretation adopted was the documentary, by Ralf Bohnsack. As a result of the research, it was found that in modernity the model of superiority of man in relation to nature prevailed, with the lack of awareness of its finitude. In the Post-Modernity, the awareness of the scarcity of the resources of nature is identified, breaking with the paradigm of its infinite disposition in the service of the man.

**Keywords:** Images. Modernity. Postmodernity. Environment. Environmental law.



## **Introdução**

Por meio do presente artigo objetiva-se examinar imagens produzidas pela turma da Especialização em Direito Ambiental da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) perante a disciplina de Ética Ambiental, em 2017, a fim de identificar os elementos em comum dos desenhos dos alunos, os quais ilustraram suas percepções acerca do meio ambiente na Modernidade e na Pós-Modernidade.

Para situar o leitor, cumpre esclarecer que as referidas imagens foram produzidas a partir de atividade de aula na disciplina de Ética Ambiental, no segundo (2º) semestre do ano de 2017, ministrada pela Profa. Dra. Ana Clara Correa Henning. Na ocasião, os alunos foram orientados a manifestar, por meio de desenhos, em duas (02) folhas de papel, a percepção sobre o meio ambiente na Modernidade (em uma) e na Pós-Modernidade (em outra).

Ainda sobre os esboços dos pós-graduandos, é necessário informar que, no anverso das folhas utilizadas nos desenhos, as informações dos alunos ficaram restritas à idade, ao gênero<sup>27</sup> e ao curso<sup>28</sup>, bem como, no verso, os mesmos foram orientados a escrever algumas palavras (palavras-chave) que representariam o esboço.

A partir disso, reprisa-se, de forma mais detalhada, que a reflexão sobre os aportes teóricos e iconológicos da Modernidade e da Pós-Modernidade relacionados ao meio ambiente, concatenados aos desenhos feitos pelos alunos de Ética Ambiental, com a posterior identificação dos elementos em comum, consubstancia-se na finalidade deste estudo.

Quanto à justificativa, esta é, de fato, extremamente relevante. Isto porque esse por meio deste texto busca-se examinar a forma como um grupo de pessoas visualiza o meio ambiente em diferentes momentos históricos, o que demonstra a visão da turma acerca do (direito) ao meio ambiente ecologicamente equilibrado das presentes e das futuras gerações, o qual está presente, de forma expressa, na Constituição Federal (CF),

---

<sup>27</sup> É necessário informar que essa turma de Ética Ambiental era composta predominantemente de alunas do gênero feminino, sendo o único membro do gênero masculino o autor deste artigo.

<sup>28</sup> É importante esclarecer que, diferente dos demais cursos, a Especialização em Direito Ambiental da Faculdade de Direito da UFPel alberga não somente graduados em Direito, mas também de quaisquer outros cursos. Predominavam na turma os graduados em Direito e em Gestão Ambiental.

no art. 225, caput, bem como é considerado, a partir de uma visão vanguardista, como um dos elementos do Estado de Direito Brasileiro<sup>29</sup>.

Em finais, cumpre ressaltar que, para atingir o mencionado desiderato científico, utiliza-se o método documentário de interpretação, com a análise comparativa de imagens, a partir da coleta de dados empíricos sobre o meio ambiente na Modernidade e na Pós-Modernidade.

Sobre o referido método de interpretação, serão explanadas algumas diretrizes básicas a seguir com o fito de conceder ao leitor os dados necessários para a compreensão do objeto da pesquisa.

### **O método documentário interpretativo: breves noções**

Indo direto ao ponto, acerca do método documentário de interpretação, impende lembrar que a sua origem remonta à Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim, na qual ele desenvolve um papel fundamental. Ademais, este método, característico das Ciências Sociais, surgiu em um contexto de influência recíproca, com métodos da História da Arte, em particular com a iconologia. (BOHNSACK, 2007, p. 286)

Sobre as principais diretrizes do referido método, é valioso citar diretamente Bohnsack (2007, p. 299):

A interpretação deverá ser iniciada em um estágio aquém do nível iconográfico, ou seja, no nível pré-iconográfico situado na análise da estrutura formal da imagem. Imdahl distingue três dimensões da estrutura formal ou composição formal da imagem:

- **a estrutura planimétrica total** (planimetrische Ganzheitsstruktur),
- **a coreografia cênica** (szenische Choreographie),
- **a projeção perspectivista** (perspektivische Projektion). (grifos nossos)

---

<sup>29</sup> A corrente doutrinária ora lembrada é a defendida por José Rubens Morato Leite e Matheus Almeida Caetano, no Capítulo II da obra “Repensando o Estado de Direito Ambiental”, presente nas referências desse artigo. Em síntese, estes autores defendem que o Estado brasileiro não mais se organiza sob a égide da tradicional Teoria dos Elementos de Jellinek (esta prescreve que os elementos seriam: povo, território e poder), mas sim a partir de uma nova ótica, incluindo um quarto elemento: o meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Explicando brevemente cada uma dessas dimensões, é valioso dizer que a projeção perspectivista detém a finalidade de identificar a espacialidade e a corporalidade dos objetos. Já a coreografia cênica equivalente à ambientação que ocorre em uma cena social. Por sua vez, a composição ou estrutura planimétrica, a qual corresponde à construção formal da imagem no nível plano, objetiva captar a imagem com suas normas imanentes e sua autonomia. (BOHNSACK, 2007, p. 300)

Além disso, o método documentário de interpretação deve considerar a totalidade do contexto produzido pelo escritor, uma vez que os métodos de interpretação de imagens nas Ciências Sociais e na Educação devem levar em consideração os desenvolvimentos formais da Estética e da História da Arte. (BOHNSACK, 2007, p. 300)

Por fim, cumpre registrar, em uma contribuição geral, que a constituição do mundo através de imagens pode ser compreendida a partir de dois (02) modos distintos: um que pressupõe que apenas a interpretação do mundo é realizada pela via iconográfica e outro que, mais a frente, estabelece que a constituição do mundo através da mídia imagética pode ser ampliada se levarmos em consideração o fato de que a imagem também detém a qualidade de dirigir a ação. (BOHNSACK, 2007, p. 289)

### **Modernidade: aportes teóricos e iconológicos**

Também com o fito de munir o leitor das noções elementares para compreender a análise de imagens realizada a seguir, é imperioso apresentar algumas as noções gerais sobre a Modernidade.

Cumpre mencionar que, após, será feita a análise das imagens produzidas pelos alunos com o amparo do método documentário, realizando-se o diálogo com os aportes teóricos. Adianta-se que tal sequência também será adotada para o estudo da Pós-Modernidade.

### **Aportes teóricos: Modernidade**

A Modernidade é compreendida como a trajetória histórica calcada em um intenso movimento de rompimento com as racionalidades tradicionais e pré-modernas. Ela ditou

o surgimento e afirmação de uma racionalidade que primou por ser unívoca, cientificamente ancorada, rigorosa e desmistificadora do mundo. (LOUSADA apud PELIZZOLI, 2011, p. 211)

Além disso, cabe lembrar que ela corresponde ao estilo de vida e organização social que emergiu na Europa, no século XVI, a qual foi orientada por um adestramento da natureza humana, culminando na apropriação da natureza externa pelo ser humano, visando o progresso material e intelectual do homem. (LOUSADA apud PELIZZOLI, 2011, p. 211)

Outrossim, o modelo de racionalidade moderno foi construído a partir da Revolução Científica do século XVI e desenvolvido ao longo dos séculos posteriores, principalmente amparado nos desdobramentos da Ciência da Natureza. E aqui há um paradoxo estabelecido com clareza por Lousada, demonstrando muito bem a ideia de objetificação do mundo (2011, p. 212):

[...] à medida que fomos conhecendo a Natureza através das ferramentas da ciência que construímos, passamos a **dominá-la**, colocando-a ao nosso serviço e, por consequência, caminhamos na direção de um **afastamento dela**, mediante a educação disciplinadora da natureza humana. (grifos nossos)

Esse distanciamento da natureza, amparado na falsa ideia de superioridade do homem em relação a ela, é o motivo que ocasionou a adoção de estratégias que estariam na origem causadora de uma série de anomalias na crise ambiental atual. (LOUSADA, 2011, p. 212)

Por fim, é interessante reeditar a crítica de Edgar Morin à Modernidade, o qual identificou que ela é marcada pela simplificação do objeto científico (incluindo-se neste a própria natureza). Mais detalhadamente: o mundo natural foi precisamente simplificado, separado em diversas partes, quantas se fizesse necessárias para a finalidade científica de análise do objeto de investigação. Nesta lógica, Morin conclui que a hipersimplificação é uma das patologias da razão moderna, uma vez que esta obsta a leitura da complexidade, característica da realidade. (LOUSADA apud MORIN, 2011, p. 212-213)

### **Análise imagética: Modernidade**

Como mencionado em nota introdutória, a análise dos desenhos produzidos pela turma de Ética Ambiental será realizada por meio do método documentário de interpretação, o qual, em síntese, estabelece que análise da estrutura formal da imagem se distingue em três (03) dimensões: (1) a estrutura planimétrica total; (2) a coreografia cênica; e (3) a projeção perspectivista.

Cumprе lembrar também que o objetivo principal desse trabalho consiste na análise de todas as imagens feitas pelos alunos, tanto da Modernidade quanto da Pós-Modernidade, para, ao final, elencar os elementos em comum identificados, sendo este aparte destinado ao exame da Modernidade.

Ao todo, foram analisados doze (12) desenhos, os quais correspondem à totalidade dos produzidos na atividade realizada na turma de Especialização em Direito Ambiental da UFPel.

Dito isso, verificar-se-á cada uma das dimensões propostas pelo método documentário de interpretação, correlacionando-as às noções teóricas anteriormente estudadas.

Quanto à dimensão da (1) estrutura planimétrica total, constatou-se que é possível identificar a ideia de uma divisão (espacial) entre o ser humano e a natureza, traço característico da Modernidade (a domesticação da natureza pelo homem, como dito nos aportes teóricos, o que culmina no Antropocentrismo – concepção que põe o homem no centro do universo).

Isso se torna evidente em alguns desenhos, os quais contém até mesmo um traço delimitativo dividindo o que é natureza (com rios, árvores e pássaros) e o que é urbanização (com prédios, carros e pessoas). Claramente, percebe-se que o meio ambiente estava à serviço do ser humano, denotando-se, portanto, a ideia de objetificação dele pelo homem.

Também verifica-se que os traços que esboçam a natureza nesses desenhos estão menos visíveis (mais fracos) e menos delineados quando comparados aos que representam a urbanização. Os prédios, fábricas e as estradas aparecem com maior destaque e bem definidos, bem como, na maioria das imagens, há alguma demonstração

de poluição ou agressão ao meio ambiente. Além disso, depreende-se que as pessoas ali descritas não aparentam preocupação com as consequências da agressão ao meio ambiente, não havendo nenhuma manifestação de desequilíbrio ambiental (predomina a visão de natureza intocada e a preocupação do ser humano voltada à aquisição financeira).

Essas são outras características identificadas a reforçar a visão da natureza como objeto do ser humano, atributo da Modernidade, nas imagens coletadas.

Em relação à (2) à coreografia cênica e à (3) projeção perspectivista (as quais são analisadas em conjunto por complementarem-se), reforçando o que já foi explanado sobre a visualização do traço antropocentrista da Modernidade nas imagens, percebe-se que, na ambientação descrita pelos pós-graduandos, predominam as edificações (prédios, fábricas, casas...) em detrimento dos elementos da natureza (árvores, rios, pássaros...).

Ademais, foram muito frequentes a paisagem de um campo ou de uma floresta, na maioria acompanhada de um curso d'água, dividindo a cena com uma fábrica ou com prédios de um agrupamento semelhante a uma cidade, no qual verifica-se a existência de alguma espécie de trabalho desenvolvido pelas pessoas.

É valioso constar que apareceram prédios, fábricas ou casas em oito (08) dos doze (12) desenhos, o que é uma clara manifestação da influência da Revolução Científica e da urbanização, aspecto característico do momento aqui estudado.

Ainda, a ideia de natureza intocada, predominante nas imagens, está visível em alguns desenhos, com árvores com muitos frutos e as águas limpas e com vários peixes.

Por exemplificar o conjunto de elementos acima identificados, lista-se o seguinte desenho, representado na figura 1<sup>30</sup>:

---

<sup>30</sup> Imagem que ilustra desenho feito por uma aluna da turma de Ética Ambiental representando a Modernidade.





Figura 1: Desenho sobre a Modernidade (2016). Fonte: Especialização em Direito Ambiental da UFPel – Atividade de aula

Em breve análise sobre esta imagem, há a manifestação da objetificação da natureza, estando ela à serviço do ser humano, nos pontos em que os caminhos traçados entre a urbanização (casas e fábricas) e o meio ambiente (lago com peixes, floresta, animais e plantas) formam estradas ou córregos que escoam na natureza. Percebe-se, portanto, que a natureza, além de estar bem dividida por uma linha na folha, ocupando seu espaço, vai receber e suportar da sociedade os encargos resultantes da poluição.

Por fim, também está visível a natureza intocada, com peixes no lago, alguns animais no campo, uma floresta saudável e um campo de vegetação; mas o próprio meio ambiente se encontra dividido em quatro (04) seções bem delimitadas, demonstrando-se o isolamento do objeto investigado em partes para simplificá-lo, ponto criticado por Edgar Morin mencionado nos aportes teóricos.

Outrossim, a urbanização presente na imagem, em que pese não esteja colorida, detém traços bem definidos no esboço e, através das nuvens que saem dos chaminés das fábricas, demonstra estar poluindo o meio ambiente. Evidenciam-se, portanto, aqui, as estratégias que estariam na origem causadora de uma série de anomalias na crise ambiental ora enfrentada.

Agora, passa-se à ao estudo dos aportes teóricos e das imagens que representaram a Pós-Modernidade.

## **Pós-modernidade: teorizações e construções imagéticas**

### **Teorizações básicas: Pós-Modernidade**

Em primeiras noções, a Pós-Modernidade está relacionada com a chamada Terceira Revolução Industrial, decorrente da segunda metade do século XX, através do aumento da comunicação entre os povos, com a difusão de novas tecnologias e com transformações socioeconômicas. Ela surge de um tipo de sociedade não mais baseada na produção agrícola, nem na indústria, mas na produção de informação, serviços, símbolos (semiótica) e estética. (LEITE, 2017)

Dentre os motivos transformadores da sociedade moderna em pós-moderna cabe a globalização (o de maior destaque, pode-se dizer), responsável pela modificação das relações humanas de várias formas, marcando, assim, a fragmentação da sociedade pelo consumismo inconsciente e fluidez das informações e comportamentos. (FRAGOSO, 2011, p. 109/110)

Adentrando a definição de Pós-Modernidade, verifica-se que ela corresponde a uma linha de pensamento questionadora das noções clássicas envolvendo os conceitos de verdades absolutas, razão, identidade e objetividade, além de se caracterizar pela ideia de progresso ou emancipação universal, dos sistemas únicos, das grandes narrativas ou dos fundamentos definitivos de explicação introduzidos pela sociedade na Era da Modernidade, também denominada de sociedade sólida. Portanto, pode-se dizer que a Pós-Modernidade é aquela inserida na sociedade contemporânea, caracterizada pela fluidez e movimento, sem referências limitadas, conforme Bauman assevera. (LEITE, 2015, p. 33/35)

Quanto aos aspectos ambientais da Pós-Modernidade, há o rompimento dos conceitos de infinidade dos recursos naturais. Sobre isto, vale citar a lição de Leite (2015, p. 34), acerca da chamada modernidade reflexiva:

Percebe-se que a segunda geração preocupa-se com o porvir, com o dano ambiental futuro e transfronteiriço, com as próximas gerações e com a função preventiva do Direito, típicos de uma sociedade de risco (modernidade reflexiva ou pós-modernidade). Neste momento, os estudos são voltados aos princípios da precaução e da solidariedade.

Nesse contexto, o direito e a racionalidade tradicional da Modernidade passam a ser contestados pela complexidade ambiental, a qual é composta de vários elementos diferenciadores, tais como: a invisibilidade, a atemporalidade, a imprescritibilidade, os efeitos transfronteiriços da lesividade, a complexidade da causalidade, a irreversibilidade da lesão, os riscos abstratos e concretos. Estes são alguns dos sintomas da complexidade ambiental, os quais trazem consigo a juridicidade ambiental, apta a instigar a forma pela qual o direito reage a essas novas missões da sociedade organizada e de risco. (LEITE, FERREIRA, CAETANO, 2012, p. 07)

Em finais, impende mencionar que a evolução da norma ambiental e seu aporte constitucional suscitam o enfrentamento dessas possibilidades na atual sociedade, considerada de risco e chamada de Pós-Social ou Pós-Moderna, somando esforços para a construção (jurídica) de um Estado mais apto a gerir os riscos ambientais e as interações do homem com a natureza. (LEITE, FERREIRA, CAETANO, 2012, p.32-40)

Nesse aspecto, perceber-se-á que as imagens analisadas a seguir sobre a Pós-Modernidade apresentam elementos que se coadunam com esta breve reflexão teórica.

### **Análise imagética: Pós-Modernidade**

Após as teorizações acerca da Pós-Modernidade, é possível identificar alguns elementos em comum nos doze (12) desenhos produzidos pela turma de Especialização em Direito Ambiental da UFPel. Em linhas gerais, tais imagens reportam à ideia do cotidiano nesse modelo de sociedade, trazendo características condizentes com o sentido de medo, insegurança e riscos pós-modernos. Assim, seguindo o método documentário de interpretação, discorrer-se-á sobre as três (03) dimensões da estrutura formal dos referidos esboços.

A primeira dimensão refere-se à composição planimétrica total, a qual foi determinada pela forma geométrica circular com um traçado dividindo o meio do círculo, contendo ainda traços irregulares em uma das partes do círculo. Esta estruturação remonta à situação de intergeracionalidade das questões ambientais, as quais transcenderam uma determinada cidade, população ou país, expandindo-se a nível mundial. Nela estão expressos ainda elementos importantes relativos ao rompimento da estrutura sólida

presente no Modernismo (então representado pelo traço no centro dividindo os elementos materiais da urbanização e da natureza nos desenhos analisados no tópico anterior).

Também é perceptível que as linhas desencontradas em um dos lados demonstram a ausência de certezas e definições absolutas marcantes da era pós-moderna, percebendo que os traços fragmentados contrastam com forma geométrica totalmente delimitada de um dos lados do desenho. O referido desenho trouxe traços mais marcantes que compilaram todas as demais imagens analisadas, cujas formas e linhas faziam divisórias entre os ideais certos e concretos (modernidade) com a escassez e preocupação mundial com a relação do homem com a natureza (pós-modernidade).

Nesse aspecto, cabe mencionar que outro desenho também apresentou a forma circular em torno de dois elementos: a casa e a árvore, representando assim como nos demais, a necessidade de restauração, reaproveitamento e proteção dos recursos naturais. Outrossim, verificou-se que na sua maioria as imagens apresentaram traços em tons de cinza e bem marcados, com a suavização de alguns traços desencontrados de tons verdes ou coloridos, visível em um desenho cuja fábrica apresenta a primeira característica mencionada ao lado de árvores e do sol representando a segunda característica de tons coloridos e traços desencontrados.

Em relação à coreografia cênica e à projeção perspectivista, verificou-se o retorno de práticas colaborativas dos entes públicos quanto à fiscalização e regulamentações do uso de recursos naturais, bem como uma aproximação do homem com a natureza. Os coloridos dos desenhos começam a aparecer de forma sutil, contrastando com a grande quantidade de tons escuros que dominavam as imagens.

Verifica-se, assim, o início de um ciclo novo, embasado na tentativa de preservação do que restou dos recursos naturais a fim de manter a vida no planeta. Também, as expressões faciais são tristes e tensas, destacando o momento de medo e insegurança da Pós-Modernidade.

Objetos como o regador de plantas, canos de tratamento e papéis de fiscalização presentes nas imagens descrevem a tentativa que se fez necessária de soluções imediatas para frear a escassez e a destruição dos recursos naturais. Inicia-se, destarte, uma busca desordenada de práticas sustentáveis para a continuidade do desenvolvimento econômico

e industrial com o mínimo necessário de preservação dos recursos finitos da natureza e da vida no planeta.

Por fim, é imperioso mencionar a quantidade significativa de desenhos que representaram o fim próximo de espécies e recursos do meio ambiente, dedicando espaço maior às indústrias e a vida urbana expandida, enquanto a natureza aparece em pequenas partes, de forma escassa ou até mesmo esmorecendo, o que demonstra a ideia que passou a ter nesse período: a de finitude dos recursos naturais antes utilizados desenfreadamente.

A fim de ilustrar e exemplificar os traços anteriormente mencionados, lista-se a figura 2<sup>31</sup>:

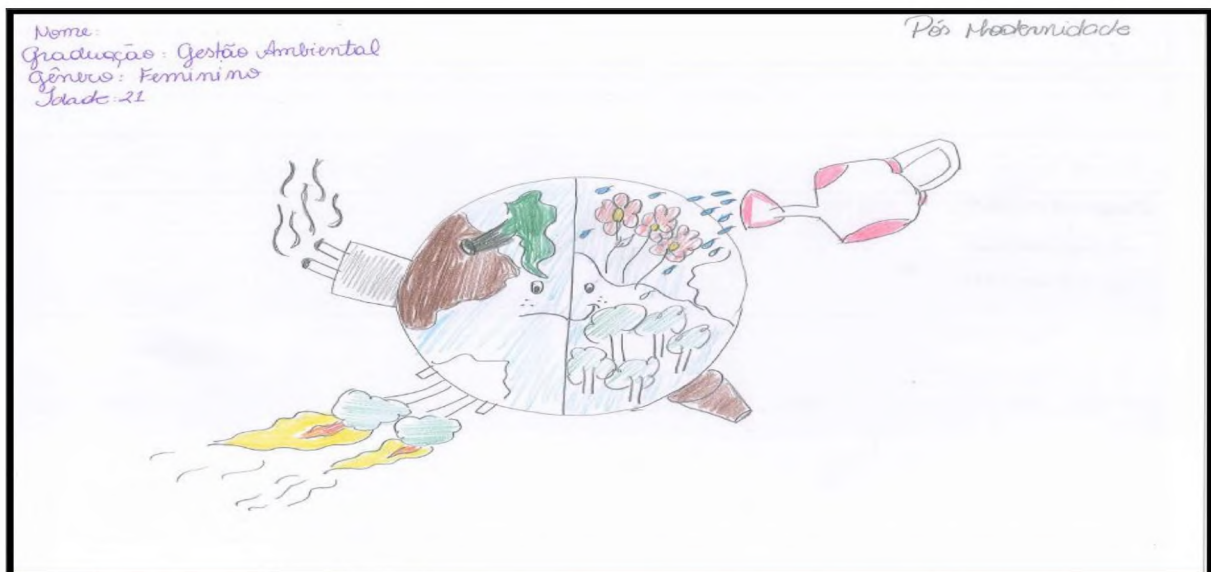


Figura 2: Desenho sobre a Pós-Modernidade (2016). Fonte: Especialização em Direito Ambiental da UFPel – Atividade de aula.

Sobre essa imagem, em síntese, constata-se que representa o início de um novo ciclo oriundo da necessidade de atitudes sustentáveis para sanar os riscos eminentes provenientes das condutas tomadas, principalmente, a partir da Revolução Industrial, demonstrando muito bem a concepção pós-moderna de sociedade de risco.

Ademais, ela segue o padrão dos demais desenhos sobre a Pós-Modernidade, ilustraram essa fase de insegurança e sofrimento, com uma vida urbana desordenada

<sup>31</sup> Imagem que ilustra desenho feito por uma aluna da turma de Ética Ambiental representando a Pós-Modernidade.



contrastando com a esperança de renovação, melhoria da qualidade de vida e da recuperação da natureza através de práticas e regulamentações transfronteiriças.

Por fim, ressalta-se que muitas das imagens também ilustraram a conscientização sobre a necessidade de implementação de políticas públicas como a fiscalização do descarte de resíduos, a canalização do esgoto e o tratamento da água. Isto com o fito de transformar, mesmo que aos poucos, as imagens predominantes de poluição e destruição dos recursos da natureza em esperança e possibilidades de práticas (mais) sustentáveis.

### **Conclusões**

Ao final, faz-se necessário elencar que foram abordadas as noções teóricas basilares acerca da Modernidade e da Pós-Modernidade, bem como realizado um apanhado geral sobre o método documentário de interpretação, para posteriormente efetivar a análise das imagens produzidas pelos alunos da Especialização em Direito Ambiental da UFPel em atividade realizada em aula perante a disciplina de Ética Ambiental. Isto tudo a fim de munir o leitor dos elementos necessários para acompanhar a reflexão realizada e compreender com a maior precisão possível o objetivo principal do presente trabalho: identificar os elementos em comum demonstrados nos desenhos feitos sobre a Modernidade e a Pós-Modernidade.

Como resultado, com base na demonstração da turma de Ética Ambiental, o contexto ou ambiente no qual foram extraídos os dados da pesquisa, constatou-se que na Pós-Modernidade iniciou-se uma tomada de consciência pelas pessoas quanto à situação emergente do mundo, em especial diante das questões ambientais, antes deixadas em segundo plano ou até mesmo esquecidas (na Modernidade); havendo a busca de um equilíbrio na interação homem-natureza para a preservação do meio ambiente às presentes e futuras gerações.

Outrossim, verifica-se que a principal condição ética da Modernidade era o fato de que todos os fenômenos eram explicáveis, previsíveis, antevistos e controláveis. Este foi o modo desencadeador da homogeneização de condutas humanas, as quais tornaram-se, para muitos povos, universais e descontextualizadas do tempo, espaço e cultura.



Aqui, as imagens ilustram esse modelo de superioridade do homem em relação à natureza (calcado na certeza, solidez nas relações, comportamentos e saberes), o qual a utiliza de forma desenfreada, com a ausência de consciência de sua finitude.

Nos desenhos da Pós-Modernidade, por sua vez, identifica-se como elemento principal a conscientização da escassez dos recursos da natureza, rompendo com o paradigma da sua disposição infinita a serviço do homem. Denota-se, portanto, uma nova visão das relações de integração do ser humano e da natureza para preservação e constância da vida no planeta, buscando a sua atuação por meio de práticas transfronteiriças de conscientização, integração e sustentabilidade.

Ademais, a título de reflexão teórica sobre os momentos históricos referidos (objetivo acessório galgado no texto), pontua-se que o aparente adiamento das consequências produzidas pelas ações humanas na sociedade, tanto no modelo da Modernidade como no da Pós-Modernidade, culminou na realidade (globalidade) de risco que vivemos. E esta globalidade não sugere uma igualdade de comportamentos, mas, ao contrário, uma mudança de paradigmas e atitudes que se coadunem com a necessidade do presente momento da sociedade: a de preservação do meio ambiente.

## **Referências**

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

FRAGOSO, Tiago de Oliveira. Modernidade líquida e liberdade consumidora: o pensamento crítico de Zygmunt Bauman. **Revista Perspectivas Sociais**. Pelotas. Ano. 1, N. 1, p. 109-124, março/2011. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/viewFile/2344/2197>>.  
Acesso em: 31 de março de 2017.

LEITE, Gisele. “A ética e moral na pós-modernidade.” In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XX, n. 158, mar 2017. Disponível em:  
<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=18679](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=18679)>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

LEITE, José Rubens Morato (Organizador). **Manual de Direito Ambiental**. São Paulo: Saraiva, 2015.

LEITE, José Rubens Morato; CAETANO, Matheus Almeida. “Breves reflexões sobre os elementos do Estado de Direito Ambiental brasileiro.” In: **Repensando o Estado de Direito Ambiental**. Organizado por José Rubens Morato Leite, Heline Sivini Ferreira, Matheus Almeida Caetano. Florianópolis: Fundação Boiteux, p. 51-87, 2012.

LEITE, José Rubens Morato; FERREIRA, Heline Sivini; CAETANO, Matheus Almeida. **Repensando o Estado de Direito Ambiental**. Florianópolis, Santa Catarina: Fundação Boiteux. V.3, p. 32-40, 2012.

LOUSADA, Vinícius Lima. Modernidade, racionalidade e crise ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da FURG**. Rio Grande. V. 31, n.1, p. 209-230, jan./jun. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, Distrito Federal: UNESCO, 2000.

PELIZZOLI, Marcelo. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

## ENTRE PERITAGEM DE OBRAS DE ARTE E ARQUEOLOGIA DA IMAGEM: DESAFIOS DO ESTUDO DE ARTE DO PASSADO RECENTE

*ENTRE EL PERITAJE DE ARTE Y LA ARQUEOLOGÍA DE LA IMAGEN: LOS  
DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ARTE DEL PASADO CERCANO*

Pedro Luís Machado Sanches  
Doutor em Arqueologia (USP)/Docente do Instituto de Ciências Humanas (UFPEL)  
pedrolmsanches@gmail.com

### RESUMO

A parede construída, suporte muito presente na urbanização em curso nos últimos três séculos, se prestou a expressões imagéticas muito distintas, permeando relações maldocumentadas e desenvolvimentos inauditos ou renegados. Se em fins do XIX a parede se destinava à ornamentação de fachadistas, estucadores e fingidores contratados, ao longo do século XX, incorporou o minimalismo modernizante, recusando o ornato e restringindo a imagem a pouco espaço ou a poucas circunstâncias, vindo a dar lugar, sobretudo após a virada do século XXI, às intervenções urbanas, transgressões estéticas e políticas. Por tais condições, a arte parietal em contexto urbano se constitui como objeto de pesquisa multidisciplinar privilegiado. O estudo dos processos e técnicas, quando imbricado à iconografia e ao estudo do valor das imagens, revela identidades e relações sociais, permite entrever a experiência vivida, tanto quanto o imaginário, aponta para as circunstâncias de criação e de apropriação simbólica. O projeto “Acervos Imagéticos Circunstanciados” tem promovido pesquisas a partir de objetos portadores de imagem situados no casco urbano de Pelotas, RS, cuja datação remete ao passado recente. A comunicação que aqui se apresenta é uma síntese de resultados de pesquisa na intersecção das áreas de Museologia e Arqueologia.

**Palavras-chave:** Arqueologia da imagem. Peritagem de obras de arte. Identidade artística. Intervenções urbanas. Revestimentos arquitetônicos.

### RESUMEN

La pared construída, soporte muy presente en la urbanización de los pasados últimos tres siglos, se ha prestado a expresiones de imágenes muy distintas, permeando relaciones mal documentadas y desarrollos omitidos o renegados. Si a fines del XIX la pared se destinaba a la ornamentación de *fachadistas*, *estucadores* y *fingidores* contratados, a lo largo del siglo XX, incorporó el minimalismo modernizante, rechazando el adorno y restringiendo la imagen a poco espacio o a pocas situaciones, dando lugar, sobre todo en la vuelta del siglo XXI, a las intervenciones urbanas, transgresiones estéticas y políticas. Por tales condiciones, el arte parietal en contexto urbano se constituye como objeto principal de investigación multidisciplinaria. El estudio de los procesos y técnicas, cuando se imbricó a la iconografía y al estudio del valor de las imágenes, revela identidades y relaciones sociales, permite entrever la experiencia vivida, tanto como el imaginario, apunta a las circunstancias de creación y de apropiación simbólica. El proyecto “*Acervos Imagéticos Circunstanciados*” ha promovido investigaciones a partir de objetos portadores de imagen situados en el casco urbano de Pelotas, RS, cuya datación remite al pasado reciente. La comunicación que aquí se presenta es una síntesis de resultados de investigación en la intersección de las áreas de Museología y Arqueología.

**Palabras clave:** Arqueología de la imagen. Peritaje de arte. Identidad artística. Intervenciones urbanas. Revestimientos arquitectónicos.

Imagens são janelas. De um lado, a materialidade, do outro, a imaterialidade. Há quem diga que é possível conhecer o imaginário por meio delas. Mas, afinal, de que lado estamos?

MOACIR L. DA SILVA

O valor artístico foi definido e redefinido em diferentes circunstâncias como algo restrito a seletos objetos portadores de imagem. Entretanto, os processos de valorização e resgate, ou de depreciação e abandono, não se definem em grande medida pelo protagonismo dos objetos, mas por um conjunto indeterminado de fatores.

Dentre tais fatores está a sensação que as imagens podem gerar e, nesse sentido, o ato de pintar uma parede não se diferencia de outros meios de “fabricação dos sentidos”.

Segundo os arqueólogos Philippe Bruneau e Pierre-Yves Ballut, é necessário reconhecer que

(...) a parede é pintada ou o tecido é tingido de vermelho ou amarelo, o sino toca, o frasco de perfume emite um odor, a mostarda traz sabor, o amaciante torna a roupa mais suave ao toque...: visual, auditivo, olfativo, gosto ou tátil, existem obras que só produzem sensação imediata (BRUNEAU; BALLUT 1997, p. 112-113)<sup>32</sup>.

Causar sensação, por si só, não permite distinguir as imagens das demais obras da mão e do intelecto humano, mas sim a capacidade de representar a “natureza imediata” e, por consequência, de remeter também à “representação não-imediata”. Imagens são vetores de significação e “(...)é lógico que se espere [delas] também uma representação não imediata, ou seja, de símbolo no qual se encadeiam dois objetos dos quais um é o indício, o outro é o significado” (BRUNEAU; BALLUT 1997, p. 113).

O projeto “Acervos Imagéticos Circunstanciados” procura apontar condições conceituais, interpretativas e estéticas, mas também políticas, econômicas e sociais, segundo as quais são formados acervos de imagens.

Os processos de indexação de objetos portadores de imagem a um *corpus* de obras notáveis são grandemente derivados de genealogias de artistas que definem, pela atribuição, o lugar de cada objeto numa escala de valor simbólica e documental, mas também apreciativa e, conseqüentemente, econômica. Tais processos podem implicar inclusive na apropriação e adaptação de métodos desenvolvidos na arqueologia da Antiguidade greco-romana por estudiosos dedicados à compreensão de imagens e suportes distintos, distantes e muito mais recentes.

---

<sup>32</sup> Esta e as demais citações em língua estrangeira foram traduzidas pelo autor.

O valor artístico acompanha a formação de acervos desde suas origens. Nos gabinetes de curiosidades proliferados na Europa entre os séculos XVI e XVIII, entravam *exempla* raros e exóticos para mostrar como o proprietário “percebe o mundo a sua volta, o classifica” (RAFFAINI 1993, p. 160). As peças da Antiguidade Greco-romana, ou Próximo-Oriental, tinham lugar ali não exatamente por serem excepcionais, mas por serem belas. Seu interesse estava mais na apreciação que no espanto, servindo ao deleite dos homens de erudição, ou como modelo aos artistas (RAFFAINI 1993).

Pode-se dizer, por isso, que se estabeleceu primeiro na Europa, logo em todo o mundo colonial, uma tradição contemplativa, privada e elitista. Em suas origens, a contemplação ou o “culto dos monumentos antigos” se sustentava na ideia de que os acervos de imagens redescobertas eram um atalho para belezas ideais, para a perfeição artística de outrora. Imagens eram então testemunhos de técnicas perdidas e de um modo de expressão que se pretende resgatar, recuperar, fazer renascer.

Em tais circunstâncias, quando muito arruinada, uma peça perdia seu potencial de instruir e de deleitar. Em alguns casos, a beleza perdida foi deliberadamente refeita, como num lécito atribuído à maneira do pintor de Pistó Xenos pertencente ao Museu Ashmolean da Universidade de Oxford, exemplar datado do quinto século a.C., publicado entre 1927 e 1989 deste modo (figura 1), para reaparecer recentemente nos Arquivos Beazley, sem aquilo que havia sido adicionado pelos restauradores modernos (figura 2).



Figura 1: “Mulher com criança”, pintura na técnica de figuras vermelhas (restaurada) sobre lécito ático. Aproximadamente 470 a.C. Desenho do autor a partir de fotografia em Boardman (1989, fig. 70). Em vermelho, fraturas e lacunas visíveis mesmo após o restauro.



Figura 2: “Mulher com criança”, pintura na técnica de figuras vermelhas (após remoção da restauração) sobre lécito ático. Aproximadamente 470 a.C. Altura: 35,2 cm. Diâmetro: 12,1 cm. Desenho do autor a partir de fotografia dos Arquivos Beazley disponível em <[www.beazley.ox.ac.uk](http://www.beazley.ox.ac.uk)>, *reporto on vase number 211374*.

A remoção de restauros modernos amplia o valor documental ou “histórico” da peça mas, por outro lado, causa perda importante de suas qualidades estéticas, de seu valor enquanto objeto de apreciação. Intervenções para remover restauros só tiveram lugar quando o interesse histórico suplantou o estético, o que estaria marcado pelo surgimento de um valor de antiguidade em fins do século XIX (RIEGL 2006).

Quando se passou a conservar mais e a restaurar menos, valorizando marcas de uso e marcas do tempo, o interesse passava a se dirigir às evidências da historicidade do próprio objeto, atribuindo-lhe função científico-pedagógica. Tal mudança coincide com o momento em que os gabinetes, “câmaras de maravilhas” e coleções particulares foram “adquiridos ou doados às universidades, passando definitivamente para o poder das instituições científicas, que os organizaram segundo prerrogativas e propósitos científicos” (RAFFAINI 1993, p. 163).



Além-mar, sincretizavam-se tendências e o lugar ocupado pelo motivo clássico, agora neo-clássico, foi garantido pelo valor a ele conferido, de indicador de bom gosto, se perpetuando na ornamentação arquitetônica, nas fachadas e revestimentos interiores, tetos e paredes estucadas.

O aspecto curioso da presença da ornamentação de inspiração clássica no Brasil talvez esteja na quase completa dissociação entre as artes e seus discursos, na ausência ou quase ausência, entre nós, de “uma história de estilos, de vontades ou de conceitos (por exemplo, o conceito de composição, operante a partir de leis, tal como foi utilizado no [século] XIX e sobretudo no XX)” (KOSSOVITCH 2002, p. 309).

Tal dissociação dá margem a uma apropriação e articulação de elementos muito mais livre ou descomprometida, fazendo com que a importância nos estudos recaia sobre as circunstâncias de evocação da tradição, seus liames ideológicos e políticos, o estatuto social dos fazedores, encomendantes, utentes ou contempladores, muitos deles esquecidos de uma historiografia por demais pautada pela erudição europeia, sempre incapaz de ver outros atores sociais que manipularam ornamentos sem dominar o discurso que lhes corresponde, sempre empenhada na omissão de referências culturais não oriundas do velho mundo.

A livre associação de motivos, ordens e tendências foi amplamente favorecida pela quase ausência de instrução formal. Antes da instalação dos Liceus de Artes e Ofícios, e mesmo depois deles, a introdução às artes decorativas era quase sempre indutiva, se dava muita vez pela inserção precoce dos aprendizes às equipes que trabalho.

O projeto de pesquisas “Acervos Imagéticos Circunstanciados” existe desde 2011 e finalizou até o momento três frentes de pesquisa que abrangem a “recepção de elementos da tradição imagética greco-romana na modernidade” (LEIRNER 2004) na região de Pelotas, RS, Brasil. Todas elas abordam objetos produzidos num passado recente, da virada do século XIX até as primeiras décadas do século XXI. Quase todas elas envolvem o suporte parietal, a vinculação entre imagens e paredes construídas. Tomada como testemunho de relações sociais e conflitos, a arte parietal levantada por este projeto aponta para transformações profundas no estatuto dos produtores de imagem locais, envolvidos em processos de resistência, disputa e mútuas concessões não documentados, dos quais a persistência material dos ornatos pode ser a única fonte de informação.

Em fins do XIX, o “estilo de bom gosto” no Brasil se propagou com a chegada de artesãos europeus integrados aos grandes fluxos migratórios motivados principalmente pela substituição da mão de obra escrava (LIMA 2001, p. 58, nota 52). Segundo Solange Ferraz de Lima,

Para este contingente profissional, a principal referência de estilo neoclássico era o *Vignola Brasileiro* [publicado por César Rainville no Rio de Janeiro, em 1880], manual que simplificava a gramática clássica restringindo-a às noções básicas das ordens e de seus ornamentos. Para a clientela não especializada, o “estilo neoclássico” reduzia-se a um número ainda mais limitado de ornamentos, mas suficientes para indicar o seu gosto (LIMA 2001, p. 58-59).

Em cidades brasileiras cujos cascos urbanos ainda preservam testemunhos da arquitetura oitocentista e da primeira arquitetura do século XX, a reprodução dos modelos neoclássicos se deu de modo desordenado, em aplicações multifuncionais, associando ornamentos que podiam ser escolhidos ao léu, em catálogos de importadores ou em lojas de decoração.

Ivoty Macambira, em seu estudo sobre os mestres fachadistas de São Paulo, chegou a admitir que

(...) nossos artesãos criavam muito pouco, modelavam e executavam revestimentos desenhados e determinados por outros. O espaço para criação talvez existisse em alguns casos, na hora que o artesão “diagramava” as fachadas mais populares (MACAMBIRA 1985, p. 39).

São análogos a estes últimos os casos que o projeto *Acervos Imagéticos Circunstanciados* pretendeu privilegiar. Imagens “mais populares” que, por isso mesmo, se despegaram das preceptivas artísticas européias e melhor testemunharam o estilo e a identidade artística de pintores sediados na região de Pelotas.

O Primeiro esforço de pesquisas realizado no âmbito do projeto se deu no campo da iconografia, por meio da interpretação de um retrato equestre de Bento Gonçalves, pintado pelo artista espanhol Guilherme Litran em 1879, e incorporado ao acervo do Museu Histórico Farroupilha, na cidade de Piratini, exatos 90 anos mais tarde (fig. 3).

O trabalho de investigação proposto reconheceu os diferentes momentos de apropriação simbólica da obra, um retrato que teria sido motivado pelo afã de heroicizar ainda no império, um personagem republicano.



Figura 3: “Sem título”, pintura a óleo sobre tela (restaurada). 1879. Altura: 107 cm. Largura: 82 cm.

Fonte: DUTRA 2013, fig. 1, p. 19.

Contudo, não se deve às intenções do artista o principal “sintoma cultural” ou “valor simbólico” da obra (PANOFSKY 1998, p. 64-65). Enquanto viveu no Rio Grande do Sul, o pintor espanhol produziu composições que não se prendiam a uma causa, suas obras não teve limites político-ideológicos. O pincel de Litran retratou imperialistas e republicanos com o mesmo afinco, e também copiou obras pagãs e cristãs de grandes mestres renascentistas e neoclássicos sem hesitação (DAMASCENO 1971).

Segundo Aparecida Rostand (2013), um elemento incomum presente no quadro pode ser vinculado às intenções, saberes e valores do próprio Guilherme Litran: a figura feminina em tamanho reduzido que coroa o herói farroupilha. Pela presença do barrete frígio e de uma coroa de ramos elevada sobre o cavaleiro, ela pode ser interpretada como uma dupla personificação: a um só tempo é a república e a vitória. No primeiro sentido, remeterá à revolução francesa e ao célebre quadro de Delacroix, *La Liberté guidant de people* de 1830, o segundo sentido é bem mais antigo, está presente, por exemplo, nas moedas siracusanas cunhadas pelo tirano Herón, em comemoração às suas vitórias nas corridas de quadrigas dos jogos pan-helênicos da Anguidade.

O quadro recebeu, em momento ainda não precisado, importantes intervenções de restauro. Mas, ao contrário do ocorrido ao lécito de Oxford acima citado, as restaurações da tela de Piratini não vieram a corrigir imperfeições deixadas pelo tempo, mas aspectos da obra original que teriam se tornado indesejáveis para o uso identitário e pedagógicos para o qual a obra foi redirecionada.

Assim como ocorreu ao lécito, a reversão dos restauros desta tela só veio a acontecer recentemente. Hoje o quadro pode ser visto no Museu com as armas quebradas abaixo do líder farroupilha e com o seio da *vitória-república* (figura 4).



Figura 4: “Sem título”, pintura a óleo sobre tela (após restauro que removeu intervenções posteriores).  
1879. Altura: 107 cm. Largura: 82 cm. Fonte: DUTRA 2013, fig. 2, p. 22.

A segunda linha de investigação do projeto abrangeu a louça fina inglesa e francesa de importação.

A investigação teve lugar junto às coleções de louças do Museu Municipal Parque da Baronesa, em Pelotas, e se caracterizou primeiramente como um esforço de revisão documental. A instituição possuía fichas de documentação museológica que careciam de

informações mais precisas, recorrente em pesquisas arqueológicas, e relativas à identificação de tecnologia, técnica decorativa, formato, cronologia e campos que não eram usualmente preenchidos como: espessura e profundidade.

A proposta implica em associar na ficha cadastral informações intrínsecas e extrínsecas dos conjuntos de louças e peças isoladas. Angélica Bosenbecker (2013), relata que foram preenchidas sete fichas de pratos com timbre de fabricação, biscoito em tecnologia *irostone*, e decoração monocromática em *transferprinting* (inventário MMPB 0589, MMPB 0590, MMPB 0591), inclusive na técnica “Borrão Azul” (inventários: E 0724, E 072). Identificamos uma porcelana fina oriunda de Limoges na França (inventário: E 0721), e uma travessa que teria pertencido ao mobiliário de um navio a vapor italiano ativo nas últimas décadas do século XIX.

A formação do acervo de louças do museu da Baronesa se deu por força de sucessivas doações, não preservando conjuntos inteiros, ou informação precisa de procedência. Tendo isso em vista, a equipe do projeto optou por promover uma cronotipologia a partir da qual se possam fazer comparações mais ambiciosas numa etapa posterior.

A terceira e, talvez, mais promissora linha de investigação do projeto diz respeito aos estuques lustrados (figura 5), em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Estuques da UFPel, coordenado pela Profa. Daniele Fonseca do Departamento de Museologia, Conservação e Restauro.

“Fingimento de pedra” é a denominação tradicional da arte decorativa que, mediante técnicas distintas, simula ou finge a aplicação de blocos de rocha, sobretudo mármore, nas superfícies visíveis, internas e externas, de edificações tradicionais (SEGURADO s/d b; AGUIAR 2001). Em Pelotas, a “pedra fingida” teve larga aplicação em estuques lustrados, nas residências integrantes do casario histórico, preservando-se sobretudo em átrios ou halls de entrada, como evidente signo de distinção social.

Os estuques ornamentais de Pelotas não vieram a figurar em compêndios de história local, dificilmente são reconhecidos como patrimônio, e não foram reivindicados como manifestação da identidade dos grupos sociais que o produziram ou possuíram.

Possivelmente em decorrência disso, não vieram a ser considerados em trabalhos mais amplos de história das artes aplicadas, como variante que são de uma prática de ornamentação surgida ainda na Antiguidade greco-romana, e que teve seu momento mais fecundo nos séculos XVI e XVII, no norte da Itália (AGUIAR 2001).





Figura 5 – Diferentes composições de escariola (pintura sobre estuque parietal lustrado) associadas a outros elementos ornamentais. Residência 660 da rua Gonçalves Chaves, Pelotas, RS, Brasil. 1870-1930.

Fonte: Arquivos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Estuques.

Segundo o arquiteto e estudioso português José Aguiar,

É claro que as explicações de natureza física e química que Vitruvius avançava estão completamente superadas, e há muito tempo; mas a descrição da forma de emprego dos materiais e das tecnologias de aplicação das soluções de revestimento, acabamento e de pintura, são extraordinariamente similares às que ainda podemos observar em construções feitas até aos anos 50 [do século XX]! (AGUIAR 2001, p. 199).

A prática do fingimento, amplamente executada na passagem do século XIX para o XX, se viu integrada a diferentes realizações arquitetônicas, das quais são conhecidos muitas vezes os primeiros proprietários e os sucessivos habitantes. Por vezes, é possível saber quem foram os arquitetos, mas dificilmente são conhecidos os estucadores e fingidores, ou quaisquer dos demais responsáveis pelo acabamento ornamental, inclusive os sucessivos “restauradores” que, segundo Melania Veras (2014), deixaram as marcas discerníveis de suas intervenções sobre uma mesma composição em estuque lustrado (*escariola*).

O estudo das composições tem, portanto, o sentido de resgate da memória, e se insere em duas abordagens necessárias e atuais: a arqueologia da imagem e a peritagem de obras de arte. Esta última requer análises fundadas na “correlação das partes”, na



identificação dos “caracteres morfológicos” subordinados a uma “unidade funcional” determinante de uma “personalidade artística” (WIND 1963; SHANKS 1996), e se mostrou compatível com o incomum repertório visual das *escariolas* (figura 6), como se pretendeu expor em publicação recente (SANCHES; FONSECA 2017).

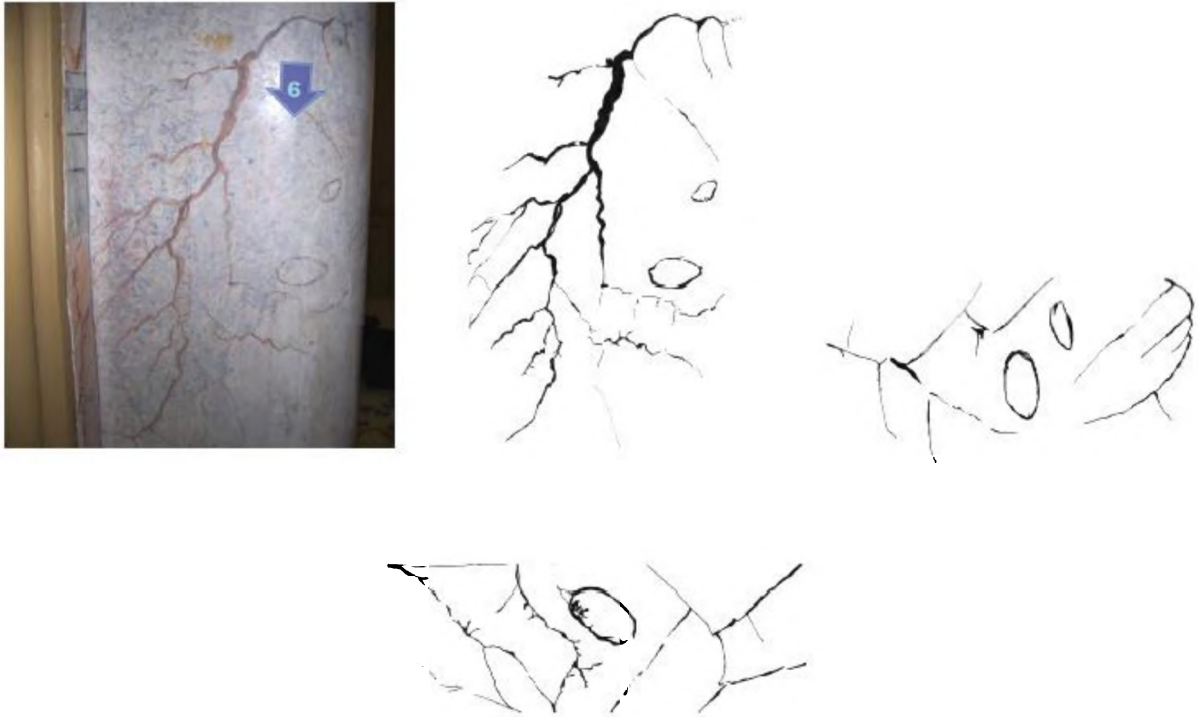


Figura 6 – “Veios e nós de mármore”. Fotografia e cotejo de desenhos de pormenores. Pintura sobre estuque parietal lustrado. Casa 8 da Praça Pedro Osório, Pelotas, RS, Brasil. 1878. Fonte: SANCHES; FONSECA 2017, fig. 7.

Estas abordagens pautam ainda a linha de pesquisa mais recente do projeto, ainda em fase inicial: o estudo das pixações e grafites na região do Porto de Pelotas<sup>33</sup>. Intervenções urbanas que dialogam com a arquitetura e reelaboram a paisagem urbana tiveram seu momento de maior incidência já no século XXI, trazendo desafios de pesquisa que ainda estão longe de serem devidamente explorados.

Por hora, temos a proposta de tratar da questão por meio do *Primeiro Roteiro sobre Intervenções Urbanas de Pelotas*, um percurso ainda não realizado que prevê a passagem por exemplares selecionados de diferentes intervenções, destacando sua diversidade técnica e simbólica, apontando os conflitos nos quais se envolvem e os

<sup>33</sup> Esta frente de pesquisa contou com as duas primeiras bolsas de iniciação científica vinculadas ao projeto (uma delas do CNPq, a outra, da própria Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação). Esse apoio se mostrou muito importante não só para a pesquisa, também para a fixação dos discentes na instituição.

diferentes momentos da história do pixo e do grafite no bairro pelotense do Porto. Essa perambulação terminaria com o contato com pixadores e grafiteiros numa oficina de grafitagem a ser organizada no espaço cultural Oca.

O estudo de intervenções urbanas amplia as relações entre imagem e espaço abordadas pelo projeto *Acervos Imagéticos*. Se para os quadros, louças e revestimentos em estuque o espaço privado constitui a unidade arqueológica a ser estudada, no caso de pixações e grafites o espaço a se considerar é uma paisagem pública, ampla e cambiante:

Tendo em vista que as intervenções urbanas se referem às artes realizadas fora do âmbito tradicional e academicista, e são uma arte que integra a urbe, que se integra ao espaço público, que modifica a paisagem circundante, de modo permanente ou temporário (SILVA 2015).

Sendo próprio da arqueologia partir da expressão material da existência humana, para que possamos seguir este caminho sem essencializar períodos ou manifestações culturais, acompanhamos em cada uma de nossas linhas de investigação as propostas metodológicas apresentadas por Philippe Bruneau ainda nos anos 1970, mas quase sempre omitidas dos manuais e compilações da área:

Tomando o objeto como um meio de responder a diversas questões (tais como migrações, economia, organização social, crenças e práticas religiosas, etc.), creio eu que a arqueologia se apresenta sobretudo como a penhora sociológica dos vestígios materiais e não remete portanto a uma conjuntura essencialmente técnica (BRUNNEAU 1975).

Nada mais, nada menos que isso, é o que se pode esperar da vinculação aqui pretendida, por força de tais exemplos, entre peritagem de arte e arqueologia da imagem.

#### **Referências:**

- BOSENBECKER**, Angélica Soares. **Análise museológica referente à louça fina do Museu Municipal Parque da Baronesa**. Monografia de Conclusão de Curso (TCC). Instituto de Ciências Humanas; Curso de Museologia; Universidade Federal de Pelotas, 2013.
- DAMASCENO**, Athos. **Artes Plásticas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Globo, 1971.
- DUTRA**, Aparecida Rostand. **Interpretação iconológica do retrato equestre de Bento Gonçalves e sua análise como fato museal**. Monografia de Conclusão de Curso

(TCC). Instituto de Ciências Humanas; Curso de Museologia; Universidade Federal de Pelotas, 2013.

LEIRNER, Isaías. Saberes viajeros: las miscelâneas del nuevo mundo. In: GONZÁLEZ DE TOBIA, Ana María (org.) **Ética y estética – de Grecia a la modernidad**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004, p. 25-40.

LIMA, Solange Ferraz de. **Ornamento e Cidade: ferro, estuque e pintura mural em São Paulo 1870-1930**. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

MACAMBIRA, Yvoti de Macedo Pereira. **Os Mestre da Fachada**. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 1985.

MENESES, Ulpiano B., Os “Usos Culturais” da Cultura – Contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: CARLOS; CRUZ & YÁZIGI (orgs.) **Turismo – espaço paisagem e cultura**. São Paulo: HUCITEC, 1996: p. 88 a 99.

RAFFAINI, Patricia Tavares. Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia n. 3**, 1993: p. 159 a 164.

SANCHES, Pedro Luís M.; FONSECA, Daniele B. Análise estilística e caracterização de argamassas das escariolas da Casa 8 (Pelotas, Brasil) – uma abordagem multidisciplinar. In: **Anais do IV Colóquio Internacional A Casa Senhorial – Anatomia de Interiores**. 7 a 9 de junho de 2017. Pelotas: UFPel, 2017 (no prelo).

SHANKS, Michael. Interlude: Sherlock Holmes, the Doctor Watson and John Beazley. In: **Classical Archaeology of Greece – experiences of the discipline**. Londres ; Nova Iorque: Routledge, 1996, p. 36-40.

SILVA, Mariana Boujadi M. da. **Relatório parcial de Bolsistas de Iniciação Científica**. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Divisão de Pesquisa. Pelotas: UFPel, 05/08/2015 (inédito).

VERAS, Melania dos Santos Cardoso. **Uma Análise Semiológica Aplicada à Peritagem de Escariolas: Identificação de Restauros Antigos a partir da Classificação de Signos Icônicos e Signos Plásticos**. Monografia de Conclusão de Curso (TCC). Instituto de Ciências Humanas; Curso de Conservação e Restauração; Universidade Federal de Pelotas, 2014.

WIND, Edgar. *Art and Anarchy*. London: Faber and Faber, 1963.

**COLONISMO SOCIAL DOS TERREIROS AFRO-GAÚCHOS:  
SOCIABILIDADES, COMENSALIDADES E RELAÇÕES DE  
PODER<sup>34</sup>**

*COLUMNMO SOCIAL DE LOS TERREOS AFRO-GAÚCHOS: SOCIALIDADES,  
COMENSALIDADES Y RELACIONES DE PODER*

Sílvia Gonçalves Mateus  
Graduada/UNISINOS  
[silviaformata@gmail.com](mailto:silviaformata@gmail.com)

**RESUMO**

O trabalho analisa um conjunto de imagens fotográficas que se configura como principal conteúdo dos jornais das comunidades afro-religiosas do Rio Grande do Sul, propondo, a partir da reflexão sobre estes textos imagéticos, compreender as lógicas de interação e sociabilidade que organizam as relações próprias do campo afro-religioso local. Deve-se considerar que esses periódicos se constituem como ponto nodal das redes de relações sociais estabelecidas entre os terreiros da região, podendo ser considerados como principal meio de comunicação endógena dos adeptos destas religiosidades. Assim, comportam não apenas a publicidade dos produtos consumidos neste universo de relações, mas ainda uma espécie de colonismo social relativo às festividades religiosas, neste caso considerando-se o material fotográfico que retrata as comensalidades, os detalhes da prática ritual e os aspectos materiais e simbólicos que definem a identidade dos atores sociais e de suas unidades de culto. Nesta perspectiva, analisar os textos fotográficos que cobrem esses eventos possibilita ampliar as reflexões sobre o modo como determinados elementos estéticos e simbólicos articulam as sociabilidades próprias do campo afro-religioso, definindo atributos, hierarquias e relações de poder.

**Palavras-chave:** Sociabilidades; Comensalidades; Campo Religioso Afro-Gaúcho; Imagens Fotográficas.

**RESUMEN**

El trabajo analiza un conjunto de imágenes fotográficas que se configura como principal contenido de los periódicos de las comunidades afro-religiosas de Rio Grande do Sul, proponiendo, a partir de la reflexión sobre estos textos imagéticos, comprender las lógicas de interacción y sociabilidad que organizan relaciones propias del campo afro-religioso local. Se debe considerar que esos periódicos se constituyen como punto nodal de las redes de relaciones sociales establecidas entre los terreiros de la región, pudiendo ser considerados como principal medio de comunicación endógena de los adeptos de estas religiosidades. En este caso, no sólo la publicidad de los productos consumidos en este universo de relaciones, sino una especie de colonismo social relativo a las festividades religiosas, en este caso considerando el material fotográfico que retrata las comensalidades, los detalles de la práctica ritual y los aspectos materiales y simbólicos que definen la identidad de los actores sociales y de sus unidades de culto. En esta perspectiva, analizar los textos fotográficos que cubren estos eventos possibilita ampliar las reflexiones sobre el modo en que determinados elementos estéticos y simbólicos articulam las sociabilidades propias del campo afro-religioso, definiendo atributos, jerarquías y relaciones de poder.

**Keywords:** Sociabilidades; Comensalidades; Campo Religioso Afro-Gaúcho; Imágenes fotográficas.

---

<sup>34</sup>Trabalho apresentado no I Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas, Simpósio Temático Estudos Interdisciplinares em Cultura Visual, evento promovido pelo CLAEC e pela Universidade Federal de Pelotas/RS entre os dias 1 e 3 de agosto de 2017.

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo compreender as lógicas de interações e sociabilidades nas religiões afro-gaúchas através de coberturas jornalísticas de origem endógena para este mesmo segmento. Uma vez que se verifica que as fotografias ali contidas permitem um estudo de cunho multidisciplinar, procura-se identificar quais os elementos estéticos e simbólicos articulam as sociabilidades próprias do campo afro-religioso, definindo atributos, hierarquias e relações de poder.

Para elaboração deste artigo foram consultados jornais veiculados em Porto Alegre entre os anos de 2004 até o presente momento, de onde foram pinçadas Fotografias do Batuque e da Quimbanda<sup>35</sup>, dando especial atenção as sociabilidades e comensalidades, bem como toda a estética do ambiente reproduzida nas imagens. Assim, foi possível constituir um *corpus* imagético que propiciou a categorização a partir das recorrências e, por conseguinte, fazer a relação entre os símbolos ali contidos com as lógicas das interações e sociabilidades.

Entretanto, é importante dar um passo para trás no intuito de entender brevemente como se constituiu historicamente esse campo religioso. Em primeiro lugar, as religiões de matriz africana estão presentes no Rio Grande do Sul desde meados do século XVIII, tendo sido encontrados sinais da estruturação primária do Batuque na região de Pelotas e Rio Grande, com deslocamento posterior para Porto Alegre. O Batuque foi acusado, acuado e perseguido pela Igreja e pelo Estado por ser uma religiosidade eminentemente negra e que deveria ser “combatida por conta da feitiçaria e do curandeirismo” – que para alguns eram sinônimos de atraso para um país que se queria representar como racional.

Num segundo momento, entre os anos de 1930 e 1960, a Umbanda através de seus intelectuais procurou se impor como uma crença legitimamente brasileira, onde uma releitura “racional” das religiões étnicas, do kardecismo e do catolicismo permitiu que os terreiros passassem a ser frequentados por sujeitos de diferentes extratos sociais.

Todavia, a partir da década de 1960 as mudanças de mentalidade ocorridas no mundo e no país (mesmo durante o regime de exceção) propiciaram que intelectuais

---

<sup>35</sup> As festividades de Umbanda ocorrem em menor número quando comparadas aos outros dois seguimentos, conseqüentemente sua cobertura jornalística é reduzida, resultando em uma opção por não analisar tais imagens para fins deste artigo.

passassem a encarar os rituais mais africanizados como detentores de um saber mais profundo, e por isso, dignos de atenção (fosse pelo caráter cultural ou pelo exotismo). Assim, a partir desse período, no Rio Grande do Sul, O Batuque e a Umbanda passaram a concorrer mais fortemente pelo capital simbólico do campo religioso, e enquanto muitos praticantes da segunda passaram a migrar para a primeira (devido a uma visão de que quanto mais próximo da África, mais poderoso) os conhecimentos acumulados pelos iniciados durante o trânsito entre uma forma de rito e a outra resultou numa interseção: a Linha Cruzada. Esta congrega, em diferentes momentos, rituais para os Orixás, para os Caboclos e para divindades que paulatinamente se emanciparam da Umbanda: Exús e Pomba-Giras, cujo culto exclusivamente para eles é chamado de Quimbanda. Enquanto a Umbanda foi perdendo sua relevância a partir dos anos 1970 e 1980, com número de fiéis e terreiros diminuídos, o Batuque e a Quimbanda matem-se em regular consistência.

Estudiosos desses períodos verificaram que as religiões afro-gaúchas se definem por uma constante luta por status, prestígio e poder, onde são empregadas diversas estratégias por parte daqueles que buscam ocupar os escalões mais altos desse campo. O conflito é o fator constitutivo e construtivo das religiões de matriz africana, sendo comum nesse meio a existência de fofocas e acusações, resultantes da competição entre os chefes de terreiros pelo domínio do fundamento, do capital simbólico (número de filhos-de-santo) e poder econômico (muitos clientes). “Visto em sua dimensão simbólica, o poder se associa à representação, inclusive dramática, tornando-se espetáculo” (CORRÊA, 1998, p. 23).

Também perceberam que até meados do século XX, a autoridade de um babalorixá ou iyalorixá estava diretamente relacionada à senioridade, que não só possibilita o domínio do código de crenças, bem como a obtenção do axé (força vital que ordena o cosmos, cuja possibilidade de acúmulo constitui o centro dos interesses no campo afro) através de herança delegada pelos mais velhos. Some-se a isso um conhecimento completo do código ritual (fundamento) tem-se aí o principal capital em jogo na formação histórica desse segmento, onde quanto maior o número de filhos-de-santo, “maior a crença no axé do sacerdote e em seu domínio sobre o fundamento” (LEISTNER, 2014, p. 115-116).



Mas a partir década de 1960, com o surgimento da Linha Cruzada e da Quimbanda desvinculada da Umbanda, a lógica de ordenamento social antes pautado pela tradição passa a “conviver” com a legitimidade das relações sociais baseadas na lógica do carisma<sup>36</sup>. Isso permitiu que as famílias-de-santo aumentassem, possibilitando a ascensão na hierarquia dessas comunidades num espaço de tempo menor. Dessa equação resultou na ampliação dos conflitos e competições pelos capitais simbólicos.

E se essas disputas se davam através de fofocas e acusações (e até mesmo por troca de feitiços), resultantes de visitas entre casas ou por troca de terreiro por parte de algum iniciado, na década de 1980 abre-se oportunidade para o uso de uma nova estratégia para ser visto pela comunidade religiosa afro-gaúcha, os jornais voltados exclusivamente para esse campo, cujo conteúdo não ficou restrito somente a sua região de origem (Porto Alegre), mas geograficamente passou a ser consumida por religiosos do interior e litoral do estado, e até mesmo para a região do Mercosul, tendo em vista a existência de terreiros no Uruguai (desde de 1950) e na Argentina (desde 1960).

### **Metodologia e justificativa**

A principal fonte utilizada para este trabalho são fotografias das festas religiosas afro-gaúchas encontradas em jornais endógenos a partir do ano de 2004 até o presente momento: Estrela do Oriente, Hora Grande, Bom Axé e Grande Axé<sup>37</sup>, obtidos em bancas de jornal, repositório pessoal ou online. E para compreender as dinâmicas e interações ocorridas entre os membros das religiões de matriz africanas através das imagens, são utilizados os conceitos de campo e capital de Pierre Bourdieu; para o entendimento da constituição das religiosidades afro-gaúchas usa-se como base os trabalhos dos antropólogos Norton Corrêa e Rodrigo Leistner; e o estudo sobre as imagens fotográficas

---

<sup>36</sup>As renovações rituais e identitárias das religiões afro-brasileiras se deram de duas formas: na maior parte do país se desenvolveram parecendo estar mais afetadas pela lógica da racionalização; já no Rio Grande do Sul, historicamente se constituiu um círculo de relações através do qual a lógica do carisma consolidou-se de modo prioritário. “Isso se evidencia a partir da formação de uma comunidade quimbandeira gaúcha, nos moldes descritos anteriormente, cuja emergência apenas foi possível através da configuração de um círculo de sociabilidades religiosas articuladas em torno das perspectivas carismáticas” (LEISTNER, p. 187, 2014).

<sup>37</sup>O jornal Grande Axé pode ser acessado também via site e pelo Facebook, o que permitiu utilizar algumas imagens com melhor definição. Também foram utilizadas imagens fotográficas de páginas do Facebook que fazem trabalho similar ao Grande Axé: Revistas Odum e Afro-Mídia.

tiveram por norteadores os trabalhos de Susan Sontag (fotografia como rito social) e Ana Maria Mauad (fotografia pública).

Por fim, uma vez entendido quais são os símbolos deste campo que indicam prestígio, poder e comensalidades, foi possível selecionar algumas imagens e frases a fim de demonstrar a pertinência do uso deste tipo de fonte, justificando a relevância deste trabalho, pois mesmo existindo uma imprensa especializada em cobrir eventos diversos relativos às comunidades de terreiro no Rio Grande do Sul desde o final da década de 1980, não há qualquer trabalho acadêmico voltado à análise deste material, que se constitui em uma rica fonte de pesquisa no que tange a análise das imagens. É comum o uso de imagens por parte dos pesquisadores das religiões afro-gaúchas, formando muitas vezes uma farta documentação visual, mas meramente ilustrativas, corroborando com o desperdício de uma potencial fonte documental.

### **Comensalidade nas religiões afro-gaúchas**

As práticas da comensalidade<sup>38</sup> constituem um campo de particular expressão da ritualização, envolvendo outras dimensões simbólicas além do ato de comer. Se constitui em um sistema de comunicação que permite interações compreensíveis em espaços sociais delimitados. Assim, a comensalidade tornar-se um dos fatores estruturantes da organização social, reforça a sociabilidade de um grupo e permite que este manifeste sua identidade.

Tamanha é sua importância que nas sociedades tradicionais e nas religiões históricas a comensalidade é transposta para os rituais, onde ocorre a comunhão do grupo entre si e com as divindades. *“Comer e beber juntos indica uma relação de igualdade. Portanto comer nos terreiros é estabelecer vínculos e processos de comunicação entre homens, deuses, antepassados e natureza”* (BUENO).

Ademais, a comensalidade nas religiões afro-brasileiras ocorre entre deuses e homens (onde partilhar os alimentos com aqueles é trazê-los para a vida através da mesa) e também entre os seres humanos entre si. As imagens 1 e 2 representam bem o que

---

38 Etimologicamente, comensalidade deriva do latim “comensale”. Ação de comer junto, na mesma mesa. Com: “junto”, e Mensa: “mesa”.

Hubert (p. 100-101) concluiu: “*O povo de santo gosta de fartura, e uma das faces dessa fartura é representada pela comida, como forma de afirmar ou reafirmar o prestígio da casa, entre os seus e para com os de fora*”.



**Imagem 1: Fartura e tradição no Batuque. Fonte: Revista Odum (2017)**



**Imagem 2: Fartura na Quimbanda. Fonte: Revista Afro-Mídia (2017)**

Mas a comensalidade não propicia apenas agregação e coesão, ela também “convida ao respeito das hierarquias, dos lugares, dos papéis” (SOARES apud BOUTAUD, 2011, p. 1213), e na era da imagem, onde há todo um jogo do simbólico da exteriorização que, ao mesmo tempo, provoca e concentra em si o olhar, a comensalidade é atravessada pela exigência da visibilidade (pois esta faz parte da vida coletiva): *olhe para mim e veja como se faz*.

Tanto no Batuque as festas públicas destinadas aos Orixás, bem como as giras ou curimbas de Exús e Pomba-Giras, os templos ficam movimentados, tanto por conta da

decoreção, quanto pela preparação das comidas – esteticamente tudo deve estar impecável. No Batuque, além das oferendas servidas somente para os Orixás, são oferecidas aos visitantes ao longo da cerimônia as comidas tradicionais (amalá, canjica, assados dos animais que foram imolados, etc.) e comuns (doces e salgados variados), bem como bebidas quentes e frias não alcoólicas. Excetuando as especificidades (que não serão tratadas aqui pela proposta deste trabalho), na Quimbanda a única diferença “alimentar” é o consumo de bebidas com álcool, tanto por parte das entidades, quanto dos convidados. Os visitantes iniciados nos cultos costumam usar suas melhores indumentárias para estas ocasiões.

A festa é o momento que o templo se expõe ao público, sobretudo ocasiões privilegiadas de encontro da comunidade, onde seus membros vêem e são vistos. (...). Os chefes, particularmente, sabem muito bem avaliar o que está subjacente às exterioridades (...) Por isto, a grande preocupação do anfitrião é que seu grupo atue de forma impecável, em todos os sentidos, todo o brilho é pouco, mesmo porque sua intensidade, pode, também, disfarçar aspectos que não interessa serem percebidos, mas que costumam ser objetos da catação: muitos integrantes do grupo maior comparecem às festas alheias com o objetivo precípua de catar, isto é, tentar identificar aspectos, mesmo ínfimos, que supostamente possam constituir-se em desvios rituais, para serem transformados em motivos de crítica e deboche, que depois correrão de boca em boca, pela comunidade (CORRÊA, 1998, p. 103-104).

Portanto, as festividades constituem-se no principal espaço onde as sociabilidades poderão ser atualizadas. Tão importante quanto celebrar divindades, esses eventos são sempre realizados para que os códigos de um terreiro sejam visualizados por outros, por isso tamanha preocupação com a organização, limpeza, decoreção, originalidade, fartura de alimentos e bebidas, que nada significariam sem a presença de convidados (religiosos e ilustres), amigos, clientes e vizinhos.

### **Imagem de si, imagem do outro: poses para o prestígio**

Entende-se as imagens fotográficas como práticas materiais, capazes de produzir e sustentar formas de sociabilidade, tornar “visíveis” as tentativas de ordenamento social, revelando alguns elementos importantes para o conhecimento da memória coletiva.

A fotografia é um produto social e a sua construção revela as demandas de diferentes grupos sociais. Estes mesmos grupos podem utilizar-se da fotografia para divulgar e legitimar o seu poder em um determinado momento e como



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Estudos Interdisciplinares em Cultura Visual*

forma de divulgação e de imposição de representações sociais, sendo estas matrizes para as práticas sociais, que podem interferir na construção de modelos ideais de comportamentos a serem seguidos pelos demais grupos de uma sociedade. Esta forma impositiva de legitimação das representações, por intermédio das fotografias, serve também como um meio importante para a construção da identidade, tanto individual quanto coletiva (CANABARRO, p. 31-32).

A Fotografia é um eficaz expediente para a elaboração do sentimento de identidade (individual e coletiva), permitindo ver a si, aos outros e as diferenças entre um e o outro, contribuindo (positiva ou negativamente) na construção das representações imaginárias correntes em uma sociedade ou grupo (ver imagens 3 e 4).

A cultura fotográfica é uma modalidade da cultura que participa na construção da memória, tanto individual quanto coletiva. Neste sentido, a fotografia apresenta-se como elemento privilegiado para a materialização da memória (...) toda a produção imagética constitui um patrimônio cultural que permite conhecer as singularidades dos grupos retratados e da própria sociedade (CANABARRO).



**Imagem 3: Casa cheia. Fonte: Revista Grande Axé (2017)**



Imagem 4: Capital Simbólico. Fonte: A esquerda Revista Odum (2017) e a direita Revista Grande Axé (2017)

Mas, ela nada explica, “*mostra, simplesmente, puramente, brutalmente, signos que são semanticamente vazios ou brancos. Permanece essencialmente enigmática*” (DUBOIS, 1993, p. 84). Contudo, quando uma imagem recebe uma legenda, os resultados produzidos podem ser bem diferentes ou contraditórios. Para Barthes (A Mensagem Fotográfica, p. 7-8) a imagem fotográfica: *é uma mensagem sem código, onde um texto “constitui uma mensagem parasita, destinada a conotar a imagem, isto é, a lhe ‘insuflar’ um ou vários significados segundos (...) enxerta-a de uma cultura, de uma moral, de uma imaginação*”. Ao completar as fotografias com os títulos dos artigos, legendas ou textos, os símbolos ali existentes passam a ser potencializados:

[...] realizaram no **Canoas Tênis Clube** uma grandiosa festa (...) Como sempre a **elegância, o requinte e exuberância** foram as tônicas desta magnífica festa, além do tradicional **esmero** na recepção dos convidados (...) Em especial, Pai Neco e Mãe Ana agradecem ao **Chef de Cozinha Internacional**, Sr. Adão Francisco (Chicão), que abrilhantou a festividade com seu jantar de primeira categoria.

[...] A satisfação e orgulho de Pai Ricardo e seus filhos-de-santo, foi ver as **dependências do Templo completamente lotadas**.

A **Secretaria de Cultura** e Comunidade local que batizaram o Templo de Oxalá e Oxum como **‘Ponto Turístico’ da Praia de Quintão**.

**FÉ E DETERMINAÇÃO NO 47º ANO DO REINO DE OXALÁ** [grifos meus].

Outrossim, em Ensaio sobre a Fotografia, Sontag (2004, p. 11) aponta que o ato de fotografar é um rito social e um instrumento de poder, permitindo que anfitriões orgulhosos de sua casa possam perfeitamente mostrar fotos do lugar onde moram para



deixar claro aos visitantes como se trata de uma casa, de fato, maravilhosa (SONTAG, 2004, p. 52). E uma vez que o poder está em cena, não há espaço para a simplicidade, pois para distinguir-se das demais representações sociais é preciso que haja grandeza ou ostentação, decoração ou fausto, cerimonial ou protocolo. Elas permitem consumir os eventos (tanto os que fazem e os que não fazem parte da vida do sujeito). Fatos e coisas fotografadas podem se destinar a outros usos além do belo e do feio, do verdadeiro e do falso, pois o que pode estar em jogo é algo bem distinto: “o interessante” (SONTAG, 2004, p. 96).

Foi, entretanto, no espaço da grande imprensa ilustrada que a fotografia assumiu a sua feição pública, que remete a formação da opinião pública e a elaboração dos sentidos compartilhados no espaço público da cultura da mídia que já se configurava nas primeiras décadas do século XX (MAUAD).

Por fim, Mauad explora a ideia de que quando uma Fotografia se torna pública ela passa a cumprir uma função política (onde se procura transmitir uma mensagem relativa a disputas de poder), torna-se uma memória pública que “*registra, retém e projeta no tempo histórico, uma versão dos acontecimentos*”. As escolhas realizadas na composição da fotografia pública (vestimenta, formação do grupo, pose), passam pelo crivo da ideologia que homologa o código de representação. “*Portanto se a cultura comunica, a ideologia estrutura a comunicação e a hegemonia estabelece a forma comunicativa do grupo no poder como a única e mais fiel expressão das realidades sociais*”.

### **Colonismo social afro-religioso gaúcho**

O fato dos terreiros não estarem submetidos a um comando central que organize e dê diretrizes de atuação (hierarquia em nível coletivo), não é impeditivo para a existência de uma rede de relações sociais de considerável amplitude (iniciados, família, amigos, vizinhos, simpatizantes, clientes, filhos com terreiros abertos) social, geográfica e econômica. Mesmo independentes entre si, “*todos os sacerdotes comungam de um mesmo patrimônio simbólico, sistemas de crenças, práticas rituais e visão do mundo, e sobretudo se reconhecem uns aos outros, em que pesem as restrições, como participantes legítimos da comunidade*” (CORRÊA, 1998, p. 75-76), não sendo incomum visitas entre si nas festas religiosas.

E neste campo religioso o prestígio é importante porque aumenta o número de clientes. Quando há eficácia, pela perspectiva ritual, ela está diretamente relacionada ao axé (privilégio ofertado pelo sagrado) e como agradecimento pelos dons concedidos promove-se *“um grande evento ritual público em honra desta, onde gasta todo do dinheiro que conseguir reunir ao longo dos meses, distribuindo, abundantemente, alimentos a todos que lá comparecem. Com isto adquire maior prestígio também na comunidade”* (CORRÊA, 1998, p. 131). E uma das estratégias encontradas por alguns líderes de terreiros para aumentar o prestígio foi utilizar os jornais religiosos com uma imprensa composta por atores do próprio campo, que transitam entre ser iniciados e ser colonistas sociais das religiões afro-gaúchas.

O colunismo social é um gênero jornalístico cujo sistema linguístico é formado pela escrita, pela fotografia ou ilustração, utilizada por determinados grupos no intuito de se legitimar perante a sociedade através de notas em jornais com mote nos costumes, códigos simbólicos e estilos de vida. O surgimento desse gênero e sua projeção estão diretamente ligados às condições sociais, econômica, política e cultural de cada sociedade. No Brasil, a sua emergência se dá junto à instauração do jornalismo cultural do século XIX, mas sua consolidação ocorreu no governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), um período caracterizado por grandes investimentos e entrada do capital estrangeiro devido à intensa industrialização.

E uma vez que se vive na era da imagem, a inserção do nome de um ator social ou de sua história em um veículo de comunicação remete a um reconhecimento público, visibilidade e destaque - trata-se de um mecanismo de reafirmação da existência no grupo. Segundo Emerim *“pode-se afirmar, então, que, de qualquer modo, a coluna social é, desde sempre, um espaço privilegiado de visibilidade coletiva no qual ‘aparece quem pode’ destinada aos leitores que não fazem parte, mas que querem fazer”*.

Por outro lado, na coluna social pode-se vislumbrar a interação entre indivíduos e/ou grupos, fases de notoriedade de pessoas, uma realidade que se sobrepõe sobre a realidade cotidiana de leitores que querem conhecer a “verdadeira vida”. É perceptível que uma coluna social exerce fascínio, tanto por ser inédita e revelar informações que somente quem esteve no evento pôde acessar, quanto e, essencialmente, por mostrar tendências de vestes, estética e comportamento.

Assim como ocorre com o colonismo interiorano, no das religiões afro-gaúchas os atores destacados não pertencem à classe dirigente (política, econômica ou cultural), não tendo poder decisório direto junto à sociedade envolvente. Tratava-se de um nicho ainda inexplorado antes dos anos 1980. Os jornais eram verdadeiras vitrines de anúncios, desde catálogo de religiosos com seus respectivos endereços e telefones, prestadores de serviços (aviários e floras), mas também como um espaço privilegiado para que os donos de terreiros apresentassem a toda a comunidade sua casa religiosa, seus filhos-de-santo, seus amigos e convidados, se ver e ser visto, e para o bem e para o mal, “ser falado”.

Os jornais impressos voltados especificamente para as comunidades de terreiro começaram a ser vendidos no final dos anos de 1980. O primeiro jornal foi Baba de Orixá (1988) fundado por Lindomar Alves (que o vendeu para o JOCAB); entre os anos de 1989-1992 Enildo Paulo Pereira (Paulão) fundou o Jornal dos Cultos Afro-brasileiros - JOCAB -(fora de circulação); no início dos anos de 1990 surgiu o Tribuna Africanista e o Estrela do Oriente (ambos fora de circulação); no ano de 1996 Verá de Oxalá funda o (ainda em circulação somente impressa). Nos anos 2002 Alberto Flores funda o Bom Axé, que no ano de 2008 passa a se chamar Grande Axé (veiculado via Facebook desde 2016, mas voltará a circular na forma impressa também)<sup>39</sup>.

Via de regra, os fotógrafos contratados pelos jornais são partícipes das religiões de matriz africana, alguns são fixos, outros temporários, sendo que muitos são profissionais. As fotografias são cobradas por festa (independentemente do tempo ou quantidade de imagens feitas). Segundo o dono do Jornal Grande Axé, de um montante de 100% de terreiros (Batuque, Umbanda e Quimbanda), apenas 10% fazem registros de suas festividades, e esta escolha não estaria vinculada à valores (são extremamente baixos). Entre os impeditivos os mais comuns são: não querer a exposição dos fundamentos; são “comandados” por pessoas mais idosas que não estão acostumadas a estas “modernidades”; e, os reservados por convicção.

---

39 Estes dados foram obtidos diretamente com Lindomar Alves (entrevista cedida por Rodrigo Leistner para suas pesquisas) e Alberto Flores (em resposta a e-mail sobre o tema).

### **Considerações finais**

Uma vez que as religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul se caracterizam por constantes lutas por status e prestígio entre os donos de terreiros entre si, seja na modalidade Batuque ou Quimbanda, acusações e fofocas são recorrentes estratégias na obtenção do capital simbólico (filhos-de-santo) e econômico (clientes). Todavia, verificou-se que no final da década de 1980 outro meio “de se fazer ver” no campo começou a ser utilizado por alguns dos sujeitos no intuito de se destacar: expor seu terreiro, filhos, fundamentos e sucesso através de colunas sociais em jornais especializados nos assuntos dos povos de terreiros; sendo que todos os fotógrafos se não são iniciados, são conhecedores dos preceitos, o que lhes garante saber “o que fotografar”, o que o contratante quer mostrar e o que o consumidor da imagem quer ver, ou seja, dominam os códigos simbólicos do grupo.

E uma vez que as religiões afro-brasileiras são essencialmente comensais e visuais, o colonismo social encaixou-se bem nos objetivos de alguns sacerdotes. Mesmo antes que se contratassem fotógrafos para cobrir os eventos, a comensalidade característica deste campo era um fator estruturante da organização social. Se por um lado a fartura apresentada era um sinônimo do axé recebido, e por isso mesmo distribuído sob forma de alimentação, por outro o sucesso (ou insucesso) da festa marcava espaço dentro da comunidade. A preocupação com os detalhes é constante, tudo deve estar impecável - se não luxuoso -, pois muitas das visitas irão comparecer apenas para “catar” o que não estiver no lugar (seja quanto ao ritual, a alimentação, a decoração do local ou vestimenta dos componentes da Casa) para depois comentar essas falhas, o vulgarmente conhecido ditado: “comer e sair falando”.

Mas com presença de jornalistas, as performances existentes nos momentos das sociabilidades que ocorrem nos eventos ganham novos contornos, pois a comensalidade passa a ser atravessada pela exigência demais visibilidade, pois os códigos de um terreiro passam a ser visualizados por outros, que muitas vezes estão muito distantes geograficamente, mas que podem comprar o jornal.

Desse modo as fotografias permitem que sejam consumidas diferentes formas de organização, decoração, originalidade, estéticas. Um sacerdote desconhecido, mas que organiza uma festa impecável, pode começar “a ser falado” e passar a fazer parte das

rodas de fofocas, ou seja, ganha prestígio. Um tradicional sacerdote que permite que seus festejos estejam estampados, procuram legitimar o seu poder. Em ambos os casos o que se está tentando é fazer parte da memória coletiva, transformando um rito social em um instrumento de poder.

No entanto, se para os integrantes do campo, as fotografias já trazem uma série de símbolos que por si só são autoexplicativos, os religiosos passaram a usar uma estratégia que torna os artigos dos jornais mais performáticos: o constante uso de termos que remetem ao luxo, requinte e exuberância. Não há espaço para a simplicidade, seja na festa em si, seja na coluna social.

Agora, quando a fotografia sai do privado e passa para o público através do jornal, ela passa a cumprir uma função política (onde se procura transmitir uma mensagem relativa a disputas de poder). O colunismo social afro-religioso gaúcho só foi possível por haver uma rede de relações sociais de considerável amplitude e porque o patrimônio simbólico é compartilhado por todos os sacerdotes, e mesmo aqueles que não contratam (a grande maioria dos sacerdotes) ou participam de festas em que haja colunistas sociais, consomem – as vezes através de terceiros, como um filho-de-santo que comprou uma edição na Banca do Mercado Público - estes jornais, mesmo que seja para acusar.

Conclui-se que o colunismo social religioso afro-gaúcho é uma vitrine, onde se encontram imagens que exercem um verdadeiro fascínio sobre os partícipes. Contudo, ainda se trata de uma fonte pouco explorada por parte dos pesquisadores deste campo, ao contrário das fontes orais. O mesmo vale para as fotografias privadas, cuja imagética pode bem auxiliar a entender as transformações materiais e culturais pelas quais vem passando as religiões afro-gaúchas ao longo das últimas décadas.

## **Referências**

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. Disponível em: <<https://veele.files.wordpress.com/2011/11/roland-barthes-a-mensagem-fotografica.pdf>>. Acesso em: 16.06.17.

BUENO, Marielys Siqueira; SANTANA, Ursulina Maria Silva. Comensalidade no terreiro de Candomblé. Disponível em: <

<http://www.anptur.org.br/ocs/index.php/seminario/2009/paper/view/142/49>>. Acesso em: 19.05.17.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CANABARRO, Ivo. *Fotografia e história: questões teóricas e metodológicas*. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33641>>. Acesso em: 09.07.17.

CORRÊA, Norton Figueiredo. *Sob o signo da ameaça: conflito, poder e feitiço nas religiões afro-brasileiras*. Tese de Doutorado em Antropologia, PUC/SP, 1998.

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papirus, 1993.

EMERIM, Cárilda; COSTA, Luciano. *Colunismo social e discurso: para quem e com quem a sociedade fala*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/Colunismo%20social%20e%20discurso.pdf>>. Acesso em: 07.06.17.

HUBERT, Stefan. *Manjar dos deuses: as oferendas nas religiões afro-brasileiras*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/45933>. Acesso em 09.06.17.

KOSSOY, Boris. *História e Fotografia*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LEISTNER, Rodrigo Marques. *Os outsiders do além - um estudo sobre a Quimbanda e outras feitiçarias afro-gaúchas*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Unisinos/São Leopoldo, 2014.

MAUAD, Ana Maria. *Fotografia pública e cultura do visual em perspectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/rbhm/ed04/dossie/01.pdf>>. Acesso em: 04.07.17.

SOARES, Frederico Cid; CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Produção Científica sobre Comensalidade no Brasil: Estudo Documental de Teses e Dissertações (1997-2011)*. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/3410>>. Acesso em: 25.07.17.

SONTAG, Susan. *Ensaio sobre a fotografia*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



**“O SONHO DE UM HOMEM RIDÍCULO” DE FIÓDOR  
DOSTOIÉVSKI À LUZ DO CURTA-METRAGEM DE  
ALEKSANDR PETROV**

*“THE DREAM OF A RIDICULOUS MAN” BY FIÓDOR DOSTOIÉVSKI  
TO THE LIGHT OF ALEKSANDR PETROV’S SHORT FILM*

Suellen Cordovil da Silva  
Doutoranda em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria  
[sue\\_ellen11@yahoo.com.br](mailto:sue_ellen11@yahoo.com.br)

Karla Alessandra Nobre Lucas  
Graduada em Letras  
Universidade Federal do Pará  
[sandryluc@hotmail.com](mailto:sandryluc@hotmail.com)

**RESUMO**

Este artigo propõe-se em analisar de modo interdisciplinar as categorias narrativas na novela *O sonho de um homem ridículo* de Fiódor Dostoiévski e suas comparações com o gênero curta metragem de Aleksandr Petrov. Observa-se os estudos de Carlos Reis (1995), Benedito Nunes (1995), Bergson (1985) entre outros que contribuem para examinar os elementos narrativos em relação ao espaço-temporal. Dessa forma, o personagem apresenta-se com diversas configurações dentro da narrativa, conforme em latim se define como “persona”, considerada como máscara de ator de teatro. Essa “persona” na novela e no curta metragem permeia em um interior da prosa literária e da cultura visual. Esses dois contextos são elaborados por seres fictícios os quais são construídos à imagem e semelhança dos seres humanos em uma diversidade de espaços tanto de modo literários quanto cinematográfico. Esse processo possibilita uma nova releitura da obra literária em outro contexto visual. O curta-metragem *O sonho de um homem ridículo* (1992), de Aleksandr Petrov captura, através de suas pinturas animadas, certos aspectos que em muito se assemelham ao Impressionismo, o conflito psicológico do narrador-personagem convertido em ação: movimento desprovido de contornos nítidos e reflexo da abstração do ser humano.

**Palavras-chave:** *O sonho de um homem ridículo* (1992). Aleksandr Petrov. Fiódor Dostoiévski. Curta-metragem.

**ABSTRACT**

This article proposes to analyze in an interdisciplinary way the narrative categories in the novel *The dream of a ridiculous man* of Fiódor Dostoiévski and his comparisons with the short film genre of Aleksandr Petrov. One can observe the studies of Carlos Reis (1995), Benedito Nunes (1995), Bergson (1985) among others that contribute to examine the narrative elements in relation to the space-time. In this way, the character presents itself with several configurations within the narrative, as in Latin it is as “persona”, considered as theater actor mask. This “persona” in the novel and in the short film permeates in an interior of literary prose and visual culture. These two contexts are elaborating by fictitious beings, which are constructing in the image and likeness of human beings in a diversity of spaces both literary and cinematographic. This process allows a new re-reading of the literary work in another visual context. The short film Aleksandr Petrov’s *The dream of a ridiculous man* (1992) captures, through his animated paintings, certain aspects that very much resemble Impressionism, the psychological conflict of the narrator-character converted into action: movement devoid of outlines clear and reflective of the abstraction of the human being.

**Keywords:** *The dream of a ridiculous man* (1992). Aleksandr Petrov. Fyodor Dostoevsky. Short film.

Uma criança que brinca, movendo as  
pedras do jogo para lá e para cá  
Heráclito (540-470 a.C.)<sup>40</sup>

## Introdução

Neste artigo estudamos a novela *O Sonho de um Homem Ridículo* (em russo: Сон смешного человека) é um conto do escritor russo Fiódor Dostoiévski de 1877. A obra foi dividida em cinco partes e contado por um narrador-protagonista. Esse narrador passou por uma revelação através de um sonho utópico. O protagonista conta suas experiências e compreender que viveu tudo o que poderia e tenta cometer suicídio após a compra de um revólver, porém, num encontro com uma jovem, ele toma outra decisão dando um novo rumo na história.

Observa-se que os textos narrativos literários estão compostos numa dinâmica entre história e discurso, e, neste processo, o personagem se insere por ações as quais “Essas ações decorrem ao longo de tempo e são vividas por determinadas personagens, cuja importância relativa se irá definindo ao longo da narrativa.” (REIS, 1995, p.346). Dessa forma, o personagem apresenta-se com diversas configurações dentro da narrativa, conforme em latim se define como *persona*, considerada como máscara de ator de teatro. Essa *persona* permeia em um interior da prosa literária e do teatro, além de serem os seres fictícios construídos à imagem e semelhança dos seres humanos em um determinado espaço. Todos os personagens dependem do tempo ao longo da narrativa para se desenrolarem. Veremos algumas teorias referentes ao tempo e ao espaço nas narrativas a seguir, afim de relacionar as ações da narrativa com o curta metragem de Petrov.

## Jogos com o tempo

Por *timing* ou tempo entende-se o ritmo ou cadência que orienta cada narrativa. De uma maneira geral o que o autor Benedito Nunes se detém é uma contraposição do tempo psicológico e cronológico. E, com isso, o tempo destaca-se como pluralidade em *O tempo na narrativa* (1995), além de citar um tempo histórico e linguístico.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12892206/Fragmentos-de-Heraclito> Acesso em 19/09/2016.

Em se tratando do contexto da narrativa não se pode fechar sua categoria estética recepcional, principalmente, por cada obra ter suas particularidades quanto ao elemento estrutural tempo, afinal, “A condição da narrativa não pode ser objeto de narração. Mas expulso como matéria, absorvido pela forma, o *Tempo* retoma, instalando-se no romance como a franja mítica de sua forma e de sua matéria.” (NUNES, 1995, p.389-390). Dentro do romance moderno, Nunes relata uma “obsessão do tempo” e um tempo qualitativo, além de mencionar a experiência estética ao sondar o tempo corrente dos personagens com suas ações.

Na perspectiva de obsessão do tempo encontra-se o filósofo Bergson o qual concebe uma *durré* (duração) que irá descrever o modo como o tempo é sentido internamente, a partir do subjetivismo indivisível e substancial que relaciona o homem o tempo e a memória, conforme afirma que “Dentro de mim, prossegue-se um processo de organização ou de penetração mútua dos factos da consciência, que constitui a verdadeira duração.” (BERGSON, 1985, p. 77). Não há uma preocupação contável do tempo, como menciona: “Não medimos já, pois, a duração, mas sentimo-la; de quantidade retorna ao estado de qualidade; a apreciação matemática do tempo decorrido já não se verifica.” (BERGSON, 1985, p. 88). O tempo não pode ser compartimentado entre passado, presente e o futuro, já dito por Agostinho, logo abaixo:

[E] nem se pode dizer com propriedade que há três tempos: o passado, o presente e o futuro. [...] O presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta; presente do futuro é a esperança. (AGOSTINHO, 1964, p.354-355)

Da mesma maneira, dialoga Sartre em uma interpretação que o tempo estará dentro de um processo histórico e jamais delimitado individualmente somente, pois apresenta uma divisão infinita, como, cita:

o passado não é mais, o futuro não é ainda; quanto ao presente instantâneo, todos sabem que não existe: é o limite de uma divisão infinita, como o ponto sem dimensão. Assim, toda a série se aniquila, e duplamente, já que o “agora” futuro, por exemplo, é um nada enquanto futuro e se realizará em nada quando passar ao estado de “agora” presente. (SARTRE, 2008, p.158)

Não obstante, há pontos de contato nos respectivos pensamentos. Nota-se, uma relação do tempo interno, conhecido por cada indivíduo em uma leitura, aos elementos da narrativa interligados e sequenciados de um tempo plano, isto é, facilmente localizável,

ou perturbante de acordo com o personagem da narrativa, o qual irá desmascarar-se em um monólogo interior futuro. Nunes cita dentro desta perspectiva quanto as lembranças destes três tempos (presente, passado e futuro) em seguida:

[E]ntão o tempo não é outra coisa senão a *distentida* alma que vê, lembra e espera. Por consequência, os tempos são três, mas como *presente* das coisas passadas pela *lembrança*, *presente* das presentes pela *atenção* e *presente* das futuras pela *esperança*. (NUNES, 1985, p.401)

O tempo está presente da narrativa e faz com que crie vida nas personagens na obra estética. Ricœur menciona esta relevância do tempo humano imbuído nos personagens caracterizando um tempo narrado, o qual reflete uma existência do modo temporal.

[O] tempo se torna tempo humano na medida em que é articulado sob o modo narrativo e que a narrativa atinge a sua significação plena quando se torna condição da existência temporal. (RICŒUR, 1985, p.85)

Para uma melhor compreensão do tempo em uma narrativa, pretende-se conhecer outro elemento importante para analisá-la o qual se chama espaço.

### **Espaço e o mundo ficcional**

Dentro de diversas noções quanto ao elemento espaço em uma narrativa, entende-se que comporta componentes físicos e históricos, além de descrições geográficas, decorações entre outros objetos que permeiam o ambiente do personagem no enredo. Reis (1995) de forma didática conceitua espaço demarcando com atmosferas sociais e psicológicas, depois o espaço vai se particularizando, como, por exemplo:

[...] Eça é o romancista de Lisboa, Camilo é-o do Porto, Machado de Assis do Rio e Dickens de Londres...trata-se aqui de cultivar uma atitude de certa forma ambígua, entre o intuito de representação social datado e localizado e o desejo de salvaguardar a condição ficcional do relato, condição que, nos primeiros exemplos invocados, surge preservada por outros processos [...] (REIS, 2002, p.135-136)

Para um melhor entendimento do espaço psicológico evidenciam traços ondulatórios, e, não planos e complicados. Caracteriza-se, neste âmbito o monólogo interior, por transcorrer na mente da personagem (*mónos*, único, sozinho; *lógos*, palavra, discurso), como se o “eu” se dirigisse a si próprio. Na realidade, continua a ser diálogo,

uma vez que subentende a presença de um interlocutor, virtual ou real, incluindo a própria personagem, assim desdobrada em duas entidades mentais (o “eu” e o “outro”). E, dessa maneira, o espaço, tempo e personagem interagem dentro de uma circularidade constante na narrativa, além de se confundirem com uma transformação do espaço-temporal da narrativa, logo abaixo:

Submetido à dinâmica temporal que caracteriza a narrativa, o espaço é duplamente afectado ‘já que, neste caso, a transformação de um objeto num sistema de signos envolve também uma transformação de uma disposição espacial numa disposição temporal’ (ZORAN, 1984, p. 313).

Na proposta do estudo apresenta-se uma aplicação da relevância teórica para a novela *O sonho de um homem ridículo*, de Fiódor Dostoiévski e sua relação com a obra fílmica brevemente comentada no tópico seguinte.

### **O encadeamento dos personagens, tempo e espaço na novela dostoiévskiana para a linguagem fílmica de Petrov**

A novela *O sonho de um homem ridículo*, de Fiódor Dostoiévski, publicada em 1877, notabiliza-se pelo resgate de temáticas recorrentes na obra dostoiévskiana: a reflexão acerca da natureza, função e significação dos sonhos na perspectiva do sentido construtivo de travessia existencial. Conforme pontuado por Pondé (2003), ele afirma que bem como a exploração de conceitos filosóficos fundamentados na dialética entre bem e mal, vida e morte, real e onírico, verdade e mentira, partindo da “polifonia interna”, responsável pela mudança do ser.

Isso que segue de um estado de letargia moral e mental à busca inquietante pelo prevalecimento do raciocínio que, como consequência, gera a tomada de consciência e estabelecimento da noção de utopia social. O curta-metragem *O sonho de um homem ridículo* (1992), de Aleksandr Petrov captura, através de suas pinturas animadas, estilo que em certos aspectos em muito se assemelha ao Impressionismo, o conflito psicológico do narrador-personagem convertido em ação: movimento desprovido de contornos nítidos, reflexo da abstração do ser humano.

Em *O sonho de um homem ridículo*, novela designada pelo próprio autor como “narrativa fantástica”, depara-se com o monólogo, altamente introspectivo, de um narrador-personagem que, mergulhado em aguda melancolia e convicto de que tudo lhe

era absolutamente indiferente. Ele parece enxergar como única alternativa à ausência de sentido de sua existência, o suicídio. Resolvido a pôr termo à própria vida, a personagem adormece na poltrona e, dessa forma, principia-se o sonho fantástico desse sujeito que se nos é apresentado apenas como um “homem ridículo”. Isso que não somente compartilha suas experiências com seus interlocutores, mas também transfere ao seu discurso toda a necessidade que sente de conferir sentido ao presente e lançar luz para o futuro a partir do passado rememorado, reconstruído com o intuito de anunciar uma suposta “verdade” que lhe fora revelada.

Observa-se que os textos narrativos em suas respectivas linguagens, quer seja literária e/ou fílmica, se delineiam a partir de uma dinâmica entre a narrativa e o narrado, discurso, e, neste processo, o elemento personagem se insere por ações que, por sua vez, “[...] decorrem ao longo de um certo tempo e são vividas por determinadas personagens, cuja importância relativa se irá definindo ao longo da narrativa.” (REIS, 1995, p.346). Lê-se no excerto que se configura como preâmbulo da novela:

Eu sou um homem ridículo. Agora eles me chamam de louco. Isso seria uma promoção, se eu não continuasse sendo para eles tão ridículo quanto antes. Mas agora já nem me zango, agora todos eles são queridos para mim, e até quando riem de mim – aí é que são ainda mais queridos. Eu também riria junto – não de mim mesmo, mas por amá-los, se ao olhar para eles não ficasse tão triste. Triste porque eles não conhecem a verdade, e eu conheço a verdade. Ah, como é duro conhecer sozinho a verdade! Mas isso eles não vão entender. Não, não vão entender. (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 91).

Depara-se com o que Bakhtin (2010, p. 56) concebe como “recurso ao ‘sonho’”, ou o “sonhador”, cuja consciência não materializada nem materializável leva a percepção de que a vida da personagem, “complexa”, que evolui ou se transforma segundo o desenrolar do narrado e do vivido, para utilizar o termo de Antonio Candido (2007, p. 60). A narrativa se concentra na função de tomar consciência de si mesmo e do mundo por meio de uma espécie de “polifonia interna”, e, assim, esse ser complicado se insere na dialética entre bem e mal, vida e morte, plano real e plano onírico, verdade e mentira, emergidos do veio reflexivo da personagem impressionada com o efeito que o encontro com a menina lhe causa.

Por se tratar de uma reminiscência, a evocação a experiência onírica é explorada na obra de Petrov com um lirismo que em nenhuma hipótese poderia estabelecer uma relação de dependência com texto dostoiévskiano. O choro, o desespero da pequena criatura



desprotegida e assustada, que clama pelo auxílio do “homem ridículo”, é retratado no curta-metragem com a imprecisão dos traços e a relação antitética das cores claras e escuras.

Aos soluços, a pequena acompanha aquele desconhecido implorando por ajuda, mas dele recebe somente desprezo e indiferença, enquanto assumimos a mesma perspectiva do narrador-personagem. E, novamente, vemos através de seus olhos para, em seguida, capturar em seu perturbado rosto, toda a confusão que aquela cena lhe causara, em virtude do sentimento de vergonha e compaixão que dará impulso a diversos questionamentos existencialistas do sujeito, entre os quais, destacamos: “Por que é que eu fui sentir de repente que nem tudo me era indiferente, e que eu tinha pena da menina?” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 99).

A reflexão supostamente abala a resolução da personagem de cometer suicídio. Tal temática é recorrente na poética dostoiévskiana e, ao que parece, sintetiza o conflito entre homens e ideias de que nos fala Lukács (1965), culminando num individualismo exagerado que termina por se voltar contra o mundo exterior ou realidade objetiva. Em se tratando de *O sonho de um homem ridículo*, temos um indivíduo que encontra no “sonho”, não na morte, o meio para alcançar a libertação de seu isolamento com mundo exterior. A reflexão acerca da natureza, função e significação dos sonhos, “Os sonhos, ao que parece, move-os não a razão, mas o desejo, não a cabeça, mas o coração [...]” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 101), estabelece uma relação íntima com o sonho anunciado no título da novela:

De repente sonhei que apanho o revolver e, sentado, aponto-o direto para o coração – para o coração, e não para a cabeça; e eu que antes tinha determinado que meteria sem falta um tiro na cabeça, mas precisamente na têmpora direita. Apontando-o para o peito, esperei um segundo ou dois, e a minha vela, a mesa e a parede diante de mim começaram a se mexer e a balançar. Puxei depressa o gatilho (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 103).

A passagem do real para o onírico, na linguagem cinematográfica, parte do encadeamento de juízos da personagem, seguidos da imagem da criança projetada na mesa, próximo à vela. A voz do narrador não descreve seus atos, nem os justifica. Contamos apenas com a figura do sujeito apontando o revólver para o peito, puxando o gatilho e despencando das alturas. Pelo visto, o olhar de Petrov, ao inserir a menina na cena onde, no livro, apenas a vela, a mesa e a parede se movimentam lança um novo

horizonte para a interpretação da mudança de foco do tiro no sonho (coração) e na realidade (cabeça).

A menina, personagem fundamental na narrativa, símbolo de fragilidade, de inocência, de pureza afeta o “homem ridículo” tão profundamente, sobretudo pelo sentimento que nele suscita, que a ordem se inverte: antes de ser atingido pela bala na cabeça, o homem é atingido no peito, o âmago das emoções, pelo sentimento de pena que a criança lhe inspira e, quando adormece e sonha, é isso que o sujeito buscará combater ou matar em si mesmo: não seus pensamentos e ideias, mas seu sentir.

Outra destacada personagem é a desconhecida “criatura escura” que o conduz ao plano onírico, proporcionando à personagem uma espécie de travessia rumo a intersecção entre os planos (real e onírico): “[...] tudo acontecia como sempre nos sonhos, quando você salta por cima do espaço e do tempo e por cima das leis da existência e da razão, e só para nos pontos que fazem o coração delirar. (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 105).

Há na novela dostoiévskiana a presença de espaços justapostos (o físico-social e o psicológico) que implicam a dialética entre realidade e sonho. O paraíso, terra feliz e não profanada pelo pecado e habitada por pessoas, personagens figurantes, cujos rostos irradiavam uma razão e certa consciência que já atingira uma plena serenidade, leva a personagem ao êxtase.

No curta-metragem, após uma longa viagem pelo espaço e pelo tempo, esse último dividido em: tempo da história, da narrativa, se desenrola no passado. Neste último normalmente encadearia os eventos na ordem sucessiva que os distribui de modo a formarem as partes de um todo possuindo *princípio, meio e fim*, e do qual Aristóteles nos fala em sua *Poética*; tempo do discurso, do narrado: decorre no presente: acompanha o ritmo da recordação, responde pela desenvoltura eminentemente reflexiva da narração. O homem se encontra com uma menina, provavelmente a mesma que ele havia ofendido e abandonado, trajada de banco, que brinca sozinha na areia, enquanto tenta, sem êxito, aproximar-se dela.

A areia não apenas o impede de alcançar a garotinha, como também não permite que ele se ponha de pé. Alguns habitantes do lugar vêm ao seu auxílio e ajudam-no a se levantar. A personagem é então apresentada àquele mundo de novidades, numa espécie de retomada ao tema de Idade de Ouro, da utopia social, tema caro para Dostoiévski, um verdadeiro paraíso marcado pela delicadeza das formas derivadas da natureza e pela valorização de tons mais claros. Segundo Lukács (1965, p. 162):

A idade áurea é o genuíno e harmonioso contato entre as pessoas genuínas e harmoniosas. Os personagens de Dostoiévski sabem que isso, em seu tempo, não passa de um sonho: mas eles não podem nem querem separar-se desse sonho. Esse sonho é o verdadeiro núcleo, o verdadeiro conteúdo áureo das utopias de Dostoiévski: uma situação do mundo na qual os homens possam se conhecer e se amar, no qual a cultura e civilização não sejam obstáculos à evolução íntima do homem.

O conflito do homem se intensifica na medida em que tenta conferir sentido a sua experiência onírica que, aliás, é frequentemente problematizada: “Sabem, vou lhes contar um segredo: tudo isso, talvez, não tenha sido um sonho coisa nenhuma!” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 115). A dúvida da qual o sujeito não conseguirá se livrar quanto a se o sonho foi realmente um sonho ou se foi algo que transcende, parece ser condizente com a ideia proposta por Lukács (1965) quanto à revolta instintiva e cega da personagem que se dirige em direção à idade áurea e nela vê a possibilidade de trazer à tona uma verdade, ou uma luz, capaz de iluminar os caminhos do futuro da humanidade. Outro possível ponto de contato entre as obras diz respeito ao momento em que nos é revelado pela personagem que fora ela a responsável pela perversão da humanidade:

Sim, sim, o resultado foi que eu perverti todos eles! Como é que isso pôde acontecer – não sei, mas lembro claramente. O sonho atravessou um milênio voando e deixou em mim apenas a sensação do todo. Só sei que a causa do pecado original fui eu. Como uma triquina nojenta, como um átomo de peste infestando um Estado inteiro, assim também, eu infestei com a minha presença essa terra que antes de mim era feliz e não conhecia o pecado. Eles aprenderam a mentir e tomaram amor pela mentira e conheceram a beleza da mentira. Ah, isso talvez tenha começado *inocentemente*, por brincadeira, por coquetismo, por um jogo de amor, na verdade, talvez, por um átomo, mas esse átomo de mentira penetrou no seu coração e lhes agradou (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 117).

A obra de Petrov utiliza a máscara em várias cenas como um símbolo da essência, do que há nos recônditos do ser; que antes de ocultar, revela, exterioriza tendências. A máscara aparece como um instrumento que faz com que o encoberto se torne manifesto no “homem ridículo”, permitindo-lhe enxergar na degradação moral, física, espiritual, que a mentira colocada sob a aura de uma inocente brincadeira vai paulatinamente provocando naquelas pessoas, um reflexo de sua própria degradação. Em sua leitura da novela de Dostoiévski, Petrov transfere para a máscara uma carga simbólica muito expressiva, capaz de suplantar o sentido que a narrativa dostoiévskiana nos permite construir, já que as inclinações e desejos vis do ser humano se desvelam por meio dela.

Percebe-se em ambas as obras um movimento cíclico no que compete ao papel que o sonho com uma Idade de Ouro exerce para a personagem. Em seu contato com os homens felizes e belos, tão puros quanto à criança que uma vez desprezara, a personagem descobre o valor dos sentimentos que outrora combatia, mas ao ver na humanidade pervertida o reflexo de sua ruína, esse “homem ridículo” se confronta novamente com seu problema inicial: a verdade que lhe é revelada e na qual anteriormente depositara confiança, a mesma verdade que ele se determina a pregar à humanidade que no seu juízo foi privada de toda fé numa felicidade superior: “o entendimento é superior ao sentimento, a consciência da vida – é superior à vida” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 119).

A cena final do curta-metragem transcorre no tempo da narrativa, o presente do narrador-personagem que, ao despertar do sonho, reencontra a criança e com ela caminha de mãos dadas. É a menina que lhe oferece consolo frente a sua inquietação por tudo que lhe sucedera, a certeza de que todos que não entendessem seu relato o julgariam fruto de um delírio, de uma alucinação, e a incerteza de que tudo que se passara fora mesmo um sonho.

### **Considerações finais**

O sonho do homem mudou suas ideias anteriores e se tornou grato pelo o dom da vida. Seguir de mãos dadas com a menina no mesmo ponto onde ele a maltratara parece indicar que, tal como a verdade descoberta e anunciada à humanidade, a personagem poderia voltar ao seu estágio de pureza inicial. Ele poderia ter renovadas suas esperanças quanto ao sentido da própria existência e poderia ter finalmente um propósito, uma missão a cumprir na vida.

Assim, não obstante as diferenças de tempo e espaço da narrativa diante do curta-metragem, bem como as particularidades inerentes a cada artista (Dostoiévski e Petrov), ou a relação que estabelecem com o conceito de *poiesis*. O caráter universal das obras se delinea em suas temáticas e se concentra na representação atemporal e atópica da condição humana, nos conflitos do homem que atravessa a dimensão do real e alcança o fantástico do plano onírico: “Um sonho? O que é um sonho? E a nossa vida não é um sonho?” (DOSTOIÉVSKI, 2003, p. 123).

## **Referências**

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Trad. Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Ed. das Américas, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre Os Dados Imediatos da Consciência**. Trad. João da Silva Gama. Lisboa. Edições 70, 1988.
- CANDIDO, Antonio. Et al. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Duas narrativas fantásticas: A dócil e O sonho de um homem ridículo**. Trad. Vadim Nikitin. São Paulo: Ed. 34, 2003. p. 91-117.
- LUKÁCS, George. 6. **Dostoiévski**. In. Ensaaios sobre literatura. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1965. p. 145-162.
- O SONHO DE UM HOMEM RIDÍCULO**. Direção e roteiro de Aleksandr Petrov. Argumento de Fiódor Dostoiévski. Curta-metragem, (20 min.) Legendado. Port. Orig. Russo, 1992.
- PONDÉ, Luiz Felipe. **Crítica e Profecia: A Filosofia da Religião em Dostoiévski**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- NUNES, Benedito. **Grande sertão: veredas: uma abordagem filosófica**. *Bulletin des études portugaises et brésiliennes*. Paris, ADPF, n. 44-45, 1985.
- NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RICŒUR, Paul. **Temps et Récit**, I, pág. 85. Ed. Du Seuil, Paris, 1983.
- REIS, Carlos. **O Conhecimento da Literatura**. Introdução aos Estudos Literários, Coimbra, Livraria Almedina, 1995.
- SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada – Ensaaios de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis, Vozes, 2008.

## O HISTORIADOR DIANTE DA FOTOGRAFIA – O SENTIDO NAS NOVAS MÍDIAS

*THE HISTORIAN FACING PHOTOGRAPHY – MEANINGS THROUGH NEW MEDIA*

Tomaz Castrillon

Graduado em História/UFG  
castrillon.tomaz@gmail.com

### RESUMO

O presente projeto busca verticalizar um debate teórico-metodológico acerca do trabalho historiográfico com fotografias. Tomando a fotografia por “artefato” (na definição da antropóloga britânica Marilyn Strathern), a imagem fotográfica gera temporalidade específica em torno de si. O exercício fundamental é seguir na contramão do trabalho de cunho fotobiográfico, trazendo a possibilidade teórica de se partir então dos aspectos internos da fotografia para alcançar seu contexto. Como base conceitual, tomo as reflexões do filósofo da linguagem Vilém Flusser –pelo motivo de identificar em sua teoria uma sólida delimitação conceitual bem como sua organização estrutural do que concebe por “universo fotográfico” e “imagem técnica” –e a ideia que se desenvolve em Walter Benjamin de um “Inconsciente óptico”. Outros autores são acrescentados de forma secundária como modo de melhor desenvolver o problema que se apresenta –mais especificamente Susan Sontag (pensando a fotografia como objeto-fetice), Paul Zumthor (em seu conceito de performance), Roland Barthes (pela sua definição de autor) e Lacan (sua retomada de Freud pela via de uma “linguística”, linguagem sintomal em contraste à linguística estrutural). A análise procura na linguagem da composição fotográfica os meios para a análise histórica na realidade (em seu sentido estabelecido por Lacan no conceito de *Wirkung* em oposição a *Wirklichkeit*) do universo fotográfico.

**Palavras-chaves:** Fotografia. Novas Mídias. Flusser. Sontag. Benjamin.

### ABSTRACT

The presente work intends to deepen a theoretical and methodological debate about the historian’s work around photography. Understanding photography through the concept of artifact (as exposed by the British anthropologist Marilyn Strathern), the photographic image creates a specific temporality in itself. The main exercise here is to work in the opposite direction of the so-called photo biographical work, calling for the theoretical possibility of starting the historian’s work from the internal aspects of the photo itself, the photographic composition, in order to reach its context. As conceptual foreground, I intend to recall Vilém Flusser’s reflections – once I believe the solid conceptual basis (as in “technical image”) generated in his theory to be a solid starting point for the general debate – and Walter Benjamin’s idea of an optical unconscious. Other authors are mentioned throughout the text as a way of better expanding the problems presented – more specifically Susan Sontag (regarding her thoughts about photography as fetish-object), Paul Zumthor (for his concept of performance), Roland Barthes (for his definition of Author) and Lacan (aiming his recapturing of Freud through his idea of *linguisterie*, the symptom’s language as opposed to structural linguistics). Mainly, the analysis aims to look in the photographic composition the ways for a historic analysis of the photographic universe’s reality (in Lacan’s conception of the term as a *Wirkung* in opposition to a *Wirklichkeit*).

**Keywords:** Photography. New Media. Flusser. Sontag. Benjamin.



### **Preâmbulo da reflexão**

O presente trabalho partiu de uma curiosidade de buscar a relação da fotografia com o espaço comum, a cidade. O foco da reflexão se dá na natureza da fotografia e na possibilidade de trabalhá-la por uma outra metodologia, mas creio que convém dar os passos do pensamento, e mesmo ressaltar um campo que acredito privilegiado para o princípio do exercício metodológico que aqui proponho. Como pretendo deixar claro no decorrer deste texto, a fotografia, enquanto referência linguística, acaba por dirigir indivíduos a vivências pessoais mesmo frente a espaços públicos. Goiânia acabou se mostrando caso particularmente interessante para análise, sendo uma capital planejada em plena década de 30, em meio a uma onda modernizadora e anterior a Brasília. A construção tão recente da cidade e passando por períodos tão turbulentos de ondas modernizadoras a reconfigurar o espaço urbano fora intensamente documentada por fotógrafos locais – e alguns estrangeiros, como no caso bastante particular do fotógrafo austríaco Alois Feichtenberger. Por algum tempo, busquei como exercício me cercar das palavras daqueles que pensavam o período da construção e das modernizações na capital. Nasr Fayad Chaul, ao citar James Holston, estabelece muito bem que

Para os modernistas, a utopia não é só um lugar que não tem lugar, como queriam os gregos. É um lugar como alternativa possível. Essa possibilidade está embutida numa disciplina, numa arquitetura, numa linguagem que pode ser colocada em prática. (...) A utopia modernista era tanto crítica quanto racional, porque apresentava um modo de chegar a um futuro desejado. (CHAUL, 2015 p. 229)

De modo que a imagem de propaganda e de registro a se estabelecer pela fotografia deve conceber um futuro desejado ao mesmo tempo que, por natureza, lida com formas que se reportam o passado (Ponto a ser discutido mais a fundo no decorrer do texto). Se a imagem que se faz do estado nascente sob a política da nova capital passa a se confundir com a imagem da sociedade, os preceitos imaginados de uma utopia se posicionam entre a vida e o sonho (CHAUL, 2015) – ponto que já se aproxima da análise de Benjamin. A questão primordial é que “Pensava-se que a forma e organização urbanas poderiam ser instrumento de mudança social com base na premissa de que o plano para uma nova capital poderia criar uma ordem social segundo sua imagem” (SILVA, 2000 p. 135).

Luiz Sérgio Duarte da Silva estabelece em seu texto “História dos Bairros de Goiânia”, indo para além da obrigatoriedade neste tipo de análise de aproximação ao princípio espacial tal qual surge em Levi-Straus, que

Ligadas a componentes sensíveis e concretos, de caráter tátil e fenomênico, o imanentismo pós-moderno distinguir-se-ia da temática temporal e historicista dominante no século XIX, O tempo como uma dimensão do espaço: uma das possíveis repartições entre elementos. A acentuação do presente (o hedonismo exacerbado da busca da felicidade imediata) e a explosão da imagem (a prevalência da forma, ou o imaginário invadindo a vida cotidiana, a ordem política e mesmo o mundo da produção) impõem a socialidade do lugar. (SILVA, 2000 p. 142)

ajudam a conferir ao registro fotográfico particular importância na construção dessa cidade e deste tempo – pensando, neste sentido, a íntima relação entre o preceito modernizador e o tempo, que por sua vez somente se conceitualiza por meio de representações espaciais (SILVA, 2000). Estas fotografias trariam a pura exterioridade do objeto representado, transportando-o para o nível da representação.

Interessante analogia se estabelece em Freud, entre a cidade de Roma e o inconsciente (FREUD, 1995). Se a cidade apresenta traços de seu passado, somente no caráter de vestígios, que por sua vez poderiam ser redescobertos, a fotografia cria nesta situação metafórica um problema: tornando presente fotografias de diferentes tempos, por diferentes fotógrafos, o espaço de períodos diversos no tempo de existência de uma cidade se sobrepõe (o que se permite afirmar pelo conceito de universo fotográfico quanto organizador de uma *Wirkung*). A isto corresponderia, em certo grau, o conceito da crítica literária de “influência”, como os ecos de um passado, a presença de uma ausência (BLOOM, 1997). A cidade do fotógrafo de primeira geração necessariamente participaria de uma sobreposição do fotógrafo de segunda geração, tendo este absorvido uma poética do olhar e habitado de certa forma a cidade do primeiro.

### **Proposta de reflexão teórica: a fotografia e sua consequência problematizadas**

Um conceito fundamental ao trabalho é formulado por Vilém Flusser em seu “Filosofia da Caixa Preta – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia”, o de “Imagem Técnica” (*technische Bild*). Na filosofia de Flusser, a concepção de mundo faz-

se em uma cadeia de abstrações no seguinte esquema: real-imagem-conceito-imagem técnica.

O real (o mundo quanto *Stoff*) é abstraído pelo pensamento, de modo a formar uma imagem (*Bild*) – e não deixamos de compreender a formação desta imagem enquanto fator fundamental ao próprio pensamento; as reflexões de Paul Ricoeur já nos apontam nesta direção (RICOEUR, 2006). Esta imagem é definida como uma abstração do real quadridimensional (plano orientado por três dimensões espaciais somadas a uma dimensão temporal) em plano bidimensional<sup>41</sup>. A problemática desta imagem, poder-se-ia dizer, está em boa parte no fato de que não se expressa dentro de código linguístico, não constituindo espaço de expressão. Por mais que o pensamento somente seja possível através de imagens, o que Flusser nos indica neste ponto é que não são essas as imagens as quais temos acesso consciente no ato de reflexão (revocação no conceito clássico aristotélico (ARISTÓTELES, 2012).

Naturalmente, tendo em vista o que fora exposto no parágrafo anterior, esta imagem passará por outro processo de abstração, de modo a constituir espaço linguístico, universo simbólico manipulável para a expressão. Desta forma, a imagem bidimensional é abstraída então a uma única dimensão a que Flusser chama de conceitual (*Begriff*) e define como a escrita (*Schrift*). Neste sentido, denomina como escrita “a manifestação de uma língua natural com o auxílio de um significante, cuja substância é de natureza visual e gráfica (ou pictográfica)” (GREIMAS; COUSTÉS, 2016). Na dimensão conceitual, se tem o grau máximo de abstração em uma única dimensão, a escrita; porém constitui espaço que não reconstrói por si mesmo o contexto, funcionando como um jogo de signos esvaziados, de modo que a linguagem a se apresentar aqui seria fria como a matemática, constituindo jogo de combinação em seu interior sem que se fosse possível buscar seu espaço no mundo, a sua imagem. Não se pode imaginar o número dois em seu sentido no mundo, mas somente em seu contexto, nunca a imagem de dois mas somente do símbolo que o representa ou de sua aplicação em uma sentença como “dois objetos” - pois nesta

---

<sup>41</sup> Este primeiro plano da abstração de mundo na teoria de Flusser não se apresenta, diferentemente das seguintes, no plano de um controle consciente. Dentre as obras consultadas até o momento de produção deste projeto não se encontrou maiores elaborações deste viés nos escritos de Flusser, mas suas posições podem ser desdobradas de modo a tomar neste plano da imagem caráter análogo ao do onírico que se faz em Walter Benjamin. Desta forma, a este primeiro plano corresponde um controle da ordem do inconsciente, uma espécie de caos de impressões (no sentido preciso que trabalha também Ricoeur a partir de Aristóteles em seu clássico “A memória, a história, o esquecimento”) não racionalizadas pelo consciente e que necessitam de ser traduzidas precisamente no segundo plano de abstração.

aplicação a imagem pode ser construída (FLUSSER, 2011). É na dimensão conceitual que aquilo que fora inicialmente abstraído como imagem do mundo será dotado – o que é pois a própria natureza do conceito – de significado.

Como já posto anteriormente, não é possível pensamento – e o exemplo de Flusser quanto a língua matemática é bastante esclarecedor neste sentido – fora do âmbito da imagem. Portanto, do conceito se reconstrói a imagem; e é isto a que denomina, grosso modo, imagem técnica. Esta estrutura se destaca das outras já pelo fato de que, mesmo que inegavelmente aprofunde a abstração já constituindo um terceiro nível de abstração do mundo, reconstrói a partir de uma única dimensão (a dimensão conceitual) as duas dimensões da imagem (*Bild*). Naturalmente, uma vez surgida a partir do conceito, a imagem técnica tem suas dimensões reestruturadas de forma diferenciada da imagem que antecede o conceito. A imagem técnica pode ser então sintetizada como o objeto bidimensional de orientação que surge do trabalho do que denomina “aparelho” (*Aparat*), sendo o aparelho o meio pelo qual o conceito se produz uma vez mais quanto imagem. Mas o problema da atuação legada ao aparelho constitui o problema próprio do “Universo Fotográfico”.

O conceito de universo fotográfico em Flusser encontra uma perfeita ponte com as considerações teóricas de Walter Benjamin – particularmente em seus ensaios “Pequena história da fotografia” (*kleine Geschichte der Fotografie*) e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*) – que deságuam na noção de um inconsciente óptico. Na “obra de arte...” Benjamin lega ao advento da fotografia a razão fundamental para uma mudança no eixo do que consistiria a essência artística. Ser a *aura* ameaçada pela reprodutibilidade promovida pela fotografia, não significa para Benjamin que a arte estava condenada, mas que naquele momento esta passa a ser precisamente outra coisa. Seu valor quanto unicidade não mais pode se valer de uma relação material palpável, mas de um aspecto intrínseco à produção do próprio traço que forma a obra (*Kunstwerk*).

Retomando o ponto com o uso das terminologias percorridas em Flusser – terminologias essas que constituem bases conceituais de solidez que dificilmente se encontra em outros autores acessados até o período da elaboração deste projeto –, podemos dizer que o cambio da aura se dá de um meio material para a informação que contém determinada obra. Se o universo constituído pela imagem técnica tem a natureza de enganar, tomando-se aos olhos na posição de janela aberta diretamente ao mundo, o

problema é precisamente o exposto por Benjamin: a máxima da dualidade entre o onírico (individual) e o público é rompida. O universo conceitualizado por determinados aparelhos – sempre guiados por um olhar particular – é tomado como o próprio mundo e se busca fazer um mapa do mapa de alguém. Virtualmente, o acesso ao mundo é negado. Exemplo prático disso se encontra nos escritos de Susan Sontag, suas análises do comportamento frente à fotografia nos guiam rumo a concepção da fotografia quanto um objeto-fetichismo (termo que diria mesmo em seu sentido lato, tendo em vista a trajetória da autora também junto à teoria psicanalítica freudiana). Mas esta afirmação pede maior detalhamento.

Ponto bastante claro para os exemplos das aplicações teóricas acima desenvolvidas, e tratadas por Sontag, é a fotografia amadora turística. Este fator se torna claro com a popularização, naturalmente, da câmera fotográfica, mas o ponto para Sontag é que se revela em seu máximo um problema que é da natureza do universo fotográfico. Visitar determinado monumento turístico, quanto mais famoso fosse, é precisamente não encontrá-lo – e neste sentido já nos aproximamos das considerações do método e mesmo dos caminhos conceituais que se desenvolvem no campo da psicanálise. O monumento que se conhece, por exemplo, no Brasil, da Torre Eiffel, é uma imagem técnica – visão privada estrangeira unificada no espaço onírico. Ao se encontrar a torre, não se terá a mesma visão, não se encontra realmente o objeto e somos portanto frustrados<sup>42</sup>. Poderíamos pensar em propaganda, alteração de cores e filtros fora condições ideais para a fotografia como um dia e horário de boa iluminação para o efeito desejado, mas são questões superficiais e que não se aplicariam a boa parte das fontes que este projeto visa tomar por centro. As leituras específicas de um enquadramento, da formação (muitas vezes pela procura, digamos, às cegas) de linhas de movimento e de combinações específicas de texturas e de equilíbrio – afora ainda recortes feitos na fotografia originais de modo a formar novos quadros por ampliação – constituem fatores não somente disponíveis mas imperativos do próprio ato fotográfico. Fotografar é montar um palco e reencenar algo (SONTAG, 2003). O fenômeno das fotografias turísticas – acredito que em boa medida extensíveis às mídias sociais – se dá pela natureza fálica que pode

---

<sup>42</sup>Compreendendo a frustração dentro da estrutura que forma Lacan partindo de Freud, ou seja, uma falta imaginária (o objeto que se formula no plano imaginário (objeto da falta no qual se organiza o desejo)) que busca por um objeto real (algo a se realizar no princípio do que é real, a própria torre no modo como não é encontrada e se busca reproduzir ao máximo para gerar a foto então como objeto).

apresentar a fotografia (no sentido de um objeto imaginário que busca cessar um desejo, por assim dizer), uma vez que a torre (objeto de um desejo ou pulsão escópica) se apresenta em seu real – real que não corresponde a realidade<sup>43</sup> - e não possui em si a performance em torno da qual se constituía o desejo. A fotografia se torna então modo de suprir este desejo, colecionadas como mini realidades, algo é verdade uma vez que esteja fotografada (dentro de determinados parâmetros muitas vezes bem específicos). O turismo se torna a expressão máxima, em seu colecionismo, do problema que é a própria relação do universo fotográfico frente à realidade do mundo (SONTAG, 2003).

O percurso tal como se segue leva quase que inevitavelmente a uma aproximação com os estudos de linguística e semiótica. A começar pelo conceito em torno do qual os últimos parágrafos caminharam: o ato fotográfico é, por natureza, o ato que gera uma *performance*. Se o texto se tece na trama das relações humanas, todo e qualquer suporte de exposição dessa trama corresponde a um palco (ZUMTHOR, 2014).

Zumthor estabelece um sistema com base em três aspectos que são análogos ao que se nota nas preocupações dos autores que aqui detalhamos. Se os sistemas audiovisuais abolem a presença de quem porta a voz, igualmente o plano fotográfico vela aquele que coordenara o momento; tanto fotografia quanto o meio de reprodução do som são tomados erroneamente por idênticos ao objeto real que reproduz; e, por fim, “Pela sequência de manipulações que os sistemas de registro permitem hoje, os media tendem a apagar as referências espaciais da voz viva: o espaço em que se desenvolve a voz mediatizada torna-se ou pode tornar-se um espaço artificialmente composto” (ZUMTHOR, 2014). Mas é da maior relevância como Zumthor estabelece um conceito análogo ao recálque, no que afirma

No entanto, se me ocorre falar do retorno forçado da voz, entendo por isso uma ultra coisa, que ultrapassa a tecnologia dos media: faço alusão a uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, energias que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo discurso hegemônico da escrita (ZUMTHOR, 2014 p. 18)

e pode dessa forma pensar uma retomada – algo próximo ao surto – crescentemente psicótica no sentido de uma *esquizo-oralidade/esquizo-cultura*

---

<sup>43</sup>Nas distinções sintetizadas por Lacan, a realidade (*Wirkung*) se entende quanto esfera em que nos locomovemos, realidade psíquica. Em oposição, pensa o real (*Wirklichkeit*) como princípio psicotizante de uma realidade não alcançável, realidade efetiva, o próprio mundo.



(ZUMTHOR, 2014). O ponto a que chega com tão grave consideração é de que a autonomia do texto é inferior à autonomia da obra, de modo que, em seu exemplo, um ator pode tomar posse de um papel por um fator que lhe é próprio – o fator performático. Igualmente na fotografia (e apesar de sua preocupação centrada na oralidade, Zumthor mantém constantemente aberta a possibilidade de análise da imagem nesta mesma metodologia, sempre com recurso comparativo à uma análise linguística) se encontra uma superação ao texto.

Neste ponto, retorno a Flusser para considerar o problema que estabelece na leitura de um jornal (que bem poderia ser um modelo do trabalho de natureza fotobiográfica que se busca aqui inverter). Por mais que seja desejo do autor que a imagem ilustre o texto – neste sentido a análise que segue Flusser parece se tornar mais rica se pudéssemos acrescentar à sua leitura o conceito de pulsão escópica –, a imagem técnica tende a inverter essa situação. Em seu caráter enganoso de janela para o mundo ela é por si o entendimento, devendo o texto alcançar aquilo que se encontra justamente na imagem, e neste sentido é o texto que de fato ilustra a imagem técnica; a performance é a própria teatralidade que encobre a recepção.

Todos estes longos apontamentos teóricos servem aqui, fundamentalmente, ao propósito de estabelecer o problema da leitura da imagem fotográfica. Servindo então os conceitos performance, inconsciente, artefato, escrita, ato fotográfico e esquizo-cultura para fornecer os conceitos fundamentais a este trabalho (os de Imagem técnica e inconsciente óptico) dentro da rede que constitui o próprio trabalho presente quanto esforço metodológico.

A imagem fotográfica existe para além da figura do fotógrafo ou de seu contexto específico de produção. A famosa fotografia do carro de bois na construção do Palácio das Esmeraldas tirada por Feichtenberger, fora reproduzida, por exemplo, na entrada de um dos supermercados da rede norte americana Walmart (mais especificamente no que se localiza na avenida Goiás em Goiânia). Naturalmente, as fotografias remetem ao período da construção (existir para além de seu contexto de produção não significa, e nem poderia, descartá-lo), mas os conceitos que orientam a fotografia internamente ultrapassam, por exemplo, a figura do fotógrafo ao passo que não se procura regularmente a fotografia quanto visão de um tempo e de uma concepção particular de espaço – preocupação que se tem constantemente no discurso de um sujeito, como nos juízos que Feichtenberger exprime em seu diário, além de tudo na qualidade de estrangeiro.

A leitura de uma modernidade que se constrói pelo arcaico, o carro de bois na obra, que segue levantando o prédio aos moldes do mais novo modismo arquitetônico francês, é característica de Feichtenberger e já constitui, em parte sua poética – sendo a leitura simbólica de seu trabalho, aquela que a leitura pelo contexto que formara o sujeito nos permite acesso. O efeito das linhas de movimento apresentadas na curva do carro de bois, do balanço negativo de equilíbrio entre os tons que compõem parte superior e inferior da fotografia (pondo em elevação a estrutura do Palácio) ou ainda a textura radicalmente contrastante novamente entre as partes superior e inferior (a quase áspera terra revirada para onde segue o carro de bois em contraste com a estrutura e o característico céu do planalto central) são fatores técnicos que falam também por si, infiltrando concepções que não se espera estar recebendo.

Até o momento de elaboração deste projeto não se encontrou um trabalho de natureza historiográfico que buscasse essa inversão do método tradicional de uma fotobiografia, mas as preocupações metodológicas (como acredito que se demonstra neste projeto) se encontram em ampla discussão em nível teórico. O trabalho visa ainda fontes que se encontram relativamente pouco trabalhadas como um todo (parte dele podemos afirmar que não fora trabalhado, mesmo por sua restauração e organização em acervo serem bastante recentes), de modo que também cumpriria papel importante de uma análise técnica de um rico acervo fotográfico pouco explorado – e na parcela que fora trabalhada pela historiografia, e na qual trabalhos se encontram a disposição, a perspectiva parte da biografia desses fotógrafos, de modo que um trabalho de viés técnico poderia fornecer outra partida de compreensão nas mesmas fontes (não em um sentido de desprezar o trabalho fotobiográfico, mas de unir-se ao mesmo formando uma visão mais ampla de trabalho).

Vale ressaltar ainda que, em termos de desenvolvimento teórico, este projeto apresenta-se quanto continuidade de pesquisa realizada ao longo de toda a graduação (contando uma preparação para o mestrado nesse tema) junto ao prof. Dr. Luiz Sérgio Duarte da Silva – no que também se contabiliza um ano de estudos na Alemanha, por meio do programa UNIBRAL de 2013, no qual disciplinas específicas de fotografia e história da fotografia foram cumpridas e ao final do período de intercâmbio um trabalho em teoria da imagem (fundamentado principalmente nos autores Vilém Flusser, Walter Benjamin e Susan Sontag) foi apresentado no simpósio internacional K'Universale da *Katolische Universitaett Eichstaett-Ingolstadt*.

### **Como orientar um trabalho? Uma poética do ler a fotografia**

O presente trabalho tem por objetivo fundamental apontar a busca por uma leitura da fotografia que não tenha por fim uma fotobiografia, que não faça o uso de tais imagens como retomadas ou ilustrações de um contexto dado. Tratar a fotografia quanto artefato, produzindo portanto uma temporalidade própria a ser lida na linguagem que lhe é característica.

É através de uma poética da composição fotográfica que será possível fazer uma leitura do corpo da obra, explorando, a partir dos conceitos produzidos nas fotografias analisadas (e devidamente tratadas pelo trabalho teórico metodológico que constitui a primeira parte desse trabalho), o contexto relativo a imagem da cidade tal como o produzem conceitualmente. Demonstrar, por fim, fatores da obra dos fotógrafos (figura que tomo aqui pela praticidade de análise mas que, penso, poderia se abrir para a concepção de uma comunidade em um determinado período como, por exemplo, nas fotografias de noivas da alta sociedade em determinada década) que são intrínsecas à própria obra e que carregam os conceitos produzidos por estes indivíduos (e mesmo ecos de um fotógrafo em outro) – de modo que o problema que se levanta no inconsciente óptico que teoriza Benjamin se explicita na reprodução destas mesmas obras em diferentes momentos, meios e espaços.

Se a fotografia existe em um universo temporal próprio – no que lhe foi conferida a qualidade de artefato como para Marilyn Strathern, deve ser possível, partindo a análise da obra fotográfica por si, acessar o contexto como este teoricamente se reproduz no inconsciente óptico, através do desenvolvimento de uma poética do fazer fotográfico em dado autor (ao que não corresponde sua biografia, mas sim como se manipulou os fatores da composição, uma vez que estética da recepção é possível mesmo na (e por conta da) morte do autor (BARTHES, 2012)).

### **Pressupostos teórico-metodológicos em consonância a antropologia, psicanálise e crítica literária.**

A fotografia é comumente tomada quanto evento no sentido que sintetiza Strathern, como o produto de um acontecimento somado à um feito humano estrutural (que simboliza este acontecimento), sendo assim um acontecimento interpretado. Mas a crítica de Strathern a esta concepção de evento é precisamente o que se aplica quanto a

fotografia: a interpretação cultural domestica um acontecimento ao enquadrá-lo pelo contexto que lhe é absolutamente externo, de modo que tudo se passa de modo que o acontecimento não tem espaço, tudo está de certa forma previsto em uma estrutura externa e portanto não há acontecimento no sentido do inesperado (STRATHERN, 2014). “Um evento cultural é pois, eternamente criado a partir de um acontecimento natural” (STRATHERN, 2014, p. 214), mas aquilo que marca um evento, uma lógica mágica interna à fotografia, é do que carece por vezes o trabalho historiográfico – pensamos aqui em *sentido*, como algo da ordem interna disso que não poderá mais se chamar evento. Desta forma, quando Strathern afirma que “a antropologia descontextualiza os esforços de contextualização nativos” (id.), acredito que em mesmo erro ocorra na história – algo que fora elaborado em tempo relativamente recente por Peter Gay quando afirma que “a descoberta de quão profundamente as emoções privadas estão investidas na vida pública é apenas uma das formas através das quais as teorias freudianas podem levar a história para além da pura biografia” (GAY, 1989).

No exemplo da biografia, no que podemos encontrar sob o mesmo material dois desenvolvimentos radicalmente diferentes, o problema não está tanto na narrativa (o próprio estilo que desenvolve o historiador ao escrever (GAY, 1989)) mas no que se toma por substância. A imagem técnica tomada por imagem do mundo, enquadra o estilo à um material que lhe apresenta sentido sem que se perceba, condicionando desta forma a análise que se faz. As imagens produzidas por um indivíduo constituem a própria estruturação que uma pessoa faz de si, no esforço de produção de uma imagem do eu que exista na esfera social e seja apreendida frente a imagem do outro em uma estrutura de relações do campo do imaginário (LACAN, 1995) que são típicas do espaço social. Neste sentido, pensamos em termos de um movimento ontogênico que se movimenta rumo à filogênese, afirmação presente nos escritos psicanalíticos de Freud que condicionam a construção da história (a filogênese) às estruturas de partida do indivíduo (ontogenéticas).

O conceito que introduz Strathern dentro deste problema é o que aqui guia a concepção que se faz da fotografia, um artefato. Uma vez tomado por evento um ato performático, “deve ser conhecido por seu efeito: ele é compreendido em termos do que contém, das formas que oculta ou revela, do que está registrado nas ações de quem o testemunha” (STRATHERN, 2014). Um artefato é neste sentido um produto do meio que gera um universo próprio de entendimento do mesmo, uma vez que a este condiz temporalidade específica (o próprio universo fotográfico nos termos em que aqui nos

dispomos a partir de Flusser). O universo do artefato é portanto o universo da sucessão das formas por deslocamentos, no sentido de que a retomada de um artefato em nova forma (como a fotografia reutilizada em outros propósitos) ao mesmo tempo substitui e evoca a anterior, sendo cada imagem dotada da capacidade de evocar ambos futuro e passado – no que mais uma vez, constituem universo individual.

Em suma, não se deve tomar a fotografia (tal qual afirma Strathern na crítica a concepção de evento) meramente quanto acontecimento interpretado, esta noção leva com grande facilidade à um discurso essencialista que não tem validade à história (Nem a antropologia segundo Strathern e nem aos estudos de psicanálise segundo Lacan). O trabalho que se faz sobre a imagem busca constantemente estabelecê-la como ilustração de um texto (ou contexto), no que o seu sentido próprio quanto obra, sua temporalidade específica quanto artefato, não parece ser percebida. Torno minha as preocupações que se estabeleceram quanto a obra literária na *New Critics* de T.S. Eliot (que concernem não tão especificamente ao texto mas justamente à noção de obra quanto produto como foi desenvolvido acima): existe uma leitura tomada na obra por ela mesma, uma leitura que se faria sem o conhecimento da biografia daquele por trás da obra, e o trabalho de crítica (que se pode entender como um trabalho teórico em cima de uma teoria estabelecida, uma metacrítica) que tem por fim reduzir a obra em uma biografia está empobrecendo as qualidades da mesma (ELIOT, 1998).

Como já foi dito, até o momento de elaboração deste texto não se encontrou um trabalho de natureza historiográfico que buscasse essa inversão do que identifico aqui enquanto método usual de uma fotobiografia, mas as preocupações metodológicas se encontram em ampla discussão entre historiadores e profissionais de áreas afim. Novamente, não se prega um desprezar do trabalho fotobiográfico, mas de unir-se ao mesmo formando uma visão mais ampla de trabalho. De modo que o foco deste método é buscar, pela reflexão teórico-metodológica apresentada, uma inversão da metodologia de análise de fotografia usualmente realizada – partindo da fotografia para chegar ao contexto.

## **Referências**

ALBUQUERQUE JR, Durval. **História: a arte de inventar o passado**. Bauru: EDUSC, 2007.

ARISTÓTELES. **Tratado da memória e da revocação**. In: \_\_\_\_\_. *Parva Naturalia* (trad. Edson Bini). São Paulo: Edipro, 2012.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2012.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2012.

BLOOM, Harold. **The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry**. New York: Oxford University Press, 1997.

ELIOT, T. S. **Ensaio de doutrina crítica**. Lisboa: Guimarães editora, 1998.

FLUSSER, Vilém. **A escrita: Há futuro para a escrita?** São Paulo: Editora Annablume, 2011.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2009.

FREUD, E. *O mal estar na civilização*. In: \_\_\_\_\_. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud volume XXI**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

GAY, Peter. **Freud para historiadores**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1989.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

LACAN, J. **O Seminário 4 – A relação de objeto**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1995.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SONTAG, Susan. **Regarding the pain of others**. New York: Picador, 2003.

STRATHERN, Marilyn. *Artefatos da história: Os eventos e a interpretação de imagens*. In \_\_\_\_\_. **O efeito etnográfico**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

2010.



# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Educação, Políticas de Formação e  
Cultura*

## FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COM PESQUISA FORMATIVA SOB A PERSPECTIVA SOCIOAMBIENTAL

*INTEGRAL HUMAN FORMATION WITH FORMATIVE RESEARCH UNDER THE  
SOCIO-ENVIRONMENTAL PERSPECTIVE*

Álvaro Veiga Júnior  
Mestre em Educação/UFPEL  
avj.pedagogia@gmail.com  
Ana Lúcia Almeida/UFPEL  
Mestre em Educação/UFPEL  
senhorawonka@yahoo.com.br

### RESUMO

Objetiva-se refletir sobre a perspectiva da educação formal integral relacionada à pesquisa dialógica na educação escolar, compreendidas como esferas de totalidades que se relacionam com coerência, reciprocidade e sustentabilidade. Este trabalho fundamenta-se na epistemologia da metodologia qualitativa em educação, expressando um ensaio teórico. Remete-se ao desenvolvimento de duas revisões teóricas realizadas em pesquisas *stricto sensu*, a primeira empírica e a seguinte, documental. A cultura da pesquisa formativa e transversal operacionalizada embasou-se especialmente na Pedagogia Problematicadora e nos Ciclos Gnosiológicos de Paulo Freire, e ainda, na interpretação das políticas públicas nacionais. Deste modo, buscou-se direcionar esta convergência teórica para a realidade concreta, considerando sujeitos e escolas como conjunturas dinâmicas complexas, centros de produção sistemática de conhecimentos e culturas, interdependentes da sociedade e do ambiente. A educação institucional e sistematizada deve propiciar a constituição de existência das pessoas, oportunizando interações democráticas, abrangidos os saberes e conhecimentos, em favor de um devir humanitário, de uma cidadania socioambiental, solidária e sustentável. A educação por ser vitalmente dependente destes contextos, neles se fundamenta. Pressupõe-se, por certo, que as ações educativas sustentáveis precisem resistir ao curso da hegemonia mundial que se caracteriza pelo desenvolvimento capitalista e industrial.

**Palavras-chave:** Formação humana. Pesquisa formativa. Totalidades. Socioambiental. Sustentabilidade.

### ABSTRACT

The objective is to reflect on the perspective of integral formal education related to dialogic research in school education, understood as spheres of totalities that are related to coherence, reciprocity and sustainability. This work is based on the epistemology of the qualitative methodology in education, expressing a theoretical essay. It refers to the development of two theoretical reviews carried out in *stricto sensu* research, the first empirical and the next, documentary. The culture of formative and transversal research operationalized was based in particular on the Pedagogia Problematicadora and on the Ciclos Gnosiológicos of Paulo Freire, as well as on the interpretation of national public policies. In this way, we sought to direct this theoretical convergence to the concrete reality, considering subjects and schools as complex dynamic conjunctures, centers of systematic production of knowledge and cultures, interdependent of society and the environment. Institutional and systematized education should foster the constitution of people's existence, providing democratic interactions, encompassing knowledge and knowledge, in favor of a humanitarian, socio-environmental, solidarity and sustainable citizenship. Education, because it is vitally dependent on these contexts, is based on them. It is assumed, of course, that sustainable educational actions need to resist the course of world hegemony that is characterized by capitalist and industrial development.

**Keywords:** Human formation. Formative research. Totals. Socio-environmental. Sustainability.

Pensamos que a escola deve ser um meio ambiente fértil para se praticar a democracia e aprender a importância da politicidade, da mediação dos poderes e o convívio com as diferenças, construir noções e criticidade em relação às leis e sistema de valores. Pois, se a escola é o primeiro contato institucional, obrigatório, sistematizado, duradouro e intencional que as pessoas têm na sociedade, tem ela então uma acentuada relevância para as constituições das identidades e representações sociais, para a (re)construção de sistemas de valores, subjetividades, atitudes e comportamentos e ainda para a possibilidade de concebermos, através da educação, uma cultura de credibilidade que as pessoas deveriam ter em relação a sua sociedade, ao seu país, ao nosso planeta Terra.

A educação formal tem uma responsabilidade destacada devendo buscar ser exemplo representativo de criticidade, direitos humanos, justiça social, de politização, ética como reflexão crítica e coletiva e construção de cidadania, a despeito do descrédito da democracia representativa do Estado de Direito, que atualmente parece pairar na população. A Pedagogia Problematicadora e a práxis pedagógica podem desestabilizar a tradicional visão disciplinar, curricular e escolar. Existem sentidos confluentes, educação e pesquisa, relacionando com a noção de autonomia de Freire com o aprender a aprender, ensinar a aprender, aprender ensinar com solidariedade, com respeito e criticidade cultural é nesse sentido que pensamos no desenvolvimento pleno dos sujeitos: um esforço de compreender a realidade atual na qual as escolas são partes fundamentais<sup>1</sup>.

Propomos a vinculação da educação e pesquisa formativa em perspectiva coletiva e ontológica ao aproximar de práticas pedagógicas que envolvam convívio e vivências para além da dimensão verbal (oral e escrita). Poder resgatar o conhecimento da exclusividade constitutiva da razão instrumental e monolítica, e redirecioná-lo para as mudanças sociais que se fazem necessárias e urgentes- frente à noção de crise socioambiental. O novo não residiria tanto em descobertas, quanto em ampliar qualitativamente a participação da população nas mudanças da realidade. Uma qualidade que existe nas atitudes dos sujeitos, grupos de estudantes e educadoras, que pretenderam ir além da cultura disciplinar, do currículo empedernido dos conteúdos, do fazer escolar pós-disciplinar - que engendra sabedoria; da não submissão ao paradigma da competição,

---

<sup>1</sup> Este ensaio se baseia nas teorizações realizadas em pesquisas *stricto sensu*, Educação Ambiental (FURG) e Educação (UFPEL).

do sucesso de mercado, da imposição monolítica de uma sociedade da produção-consumismo. Que se espraia criatividade da educação, amizade à vida, nem pura, nem perfeita, mas possível, potente e em processo aberto.

Este ensaio referencializa-se em uma configuração de crise civilizatória, de impasses contemporâneos e noções de sustentabilidade. Apresenta-se ser impositiva a vinculação dos objetivos da educação com a inclusão do respeito, do reconhecimento de dependência vital, ecossistêmica. Assim, a educação, por sua história, por seus sujeitos, começa a reconhecer a necessidade de associar aos seus planos e sistematizações a noção de meio ambiente, que inclui a matéria e energia do corpo de cada sujeito humano, de cada ser vivo, do meio não-vivo, em interações profundas e inapreensíveis na sua totalidade, nas suas conexões, nem sempre aparentes. Na realidade concebida sistemicamente, como realidades interdependentes, temos as escolas como partes desta complexidade dinâmica e assim, propomos concebê-las na sua dimensão cultural e ambiental.

A escola pode dialogar como movimento social com a sociedade, pois uma das formas de fortalecimento político e empoderamento, de acúmulo de capitais podem ser as identificações culturais com as instituições. Acreditar em poder atuar com eticidade-politicidade-afetividade numa coletividade de uma instituição próxima e obrigatória pode ser também uma educação para uma sociedade mais justa; contra a cultura do imobilismo e do individualismo.

No entanto, o currículo oficial da escola moderna nega certas tematizações e relega campos de saberes e disciplinares, por hierarquizar e privilegiar as ciências exatas e naturais. Por promover assim uma alienação iluminada, numa tendência de mútua excludência e polarizações como, por exemplo, entre informações: tecnicismo e formação-politicidade. O currículo oficial e o oculto têm sido impositivos quanto à adequação de saberes para gêneros e identidades (classes econômicas, etnias, orientação sexual, faixa etária) de jovens e adultos (MOREIRA E CANDAU, 2007).

A organização das sociedades hegemônicas tende a ser subserviente à iconoclastia e à presentificação do pensamento, à obsolescência planejada da cultura e à pretensão de domínio sobre todo o mundo, criando um modelo que coloniza e massifica. Em oposição, a práxis da educação relacionada à pesquisa, vem a propiciar uma cultura de identidades em convívio, alteridades em existências solidárias na realidade. Deste modo, a escola vem

sendo meio ambiente propício para se praticar a cidadania participativa, a construção de cidadania (aqui entendida num movimento de busca de coerência e incidência dos direitos e deveres dos Direitos Humanos, da Constituição Brasileira), o convívio multicultural, a aproximação de uma politicidade-eticidade solidária que possam configurar processos de sustentabilidade e justiça socioambiental.

Testemunhamos que a escola tem seu chão ainda predominantemente tradicional e, mesmo não sendo homogênea, percebemos que a dimensão técnica, informativa sobrepõe-se às dimensões sociopolíticas, culturais, afetivas. No contexto proposto, a apologia da dimensão técnica ou informativa deve ser percebida como caso de omissão, como politicidade para a manutenção do estabelecido, pela permanência da estrutura injusta, na sua historicidade. A humanidade não pode pensar que predominem escolas que sucumbam à lógica da preparação conteudista para concursos e treinar pessoas para este tipo de mercado de trabalho ligado à globalização neoliberal.

O modelo humanista da sociedade moderna impacta e interfere em todos ecossistemas e culturas, porém não pode garantir segurança e qualidade de vida para a maior parte da civilização e, no limite, nem para uma minoria. Seu discurso proferido por tal minoria, geralmente provinha do pólo administrativo e/ou da propriedade. A ciência, como dimensão social privilegiada na modernidade, muito fez para manter e (re)criar esse estado de coisas. A pesquisa, o modo de produzir conhecimento legitimado, desconsiderava o sujeito e criava realidades únicas e monolíticas. As culturas “inferiores” deveriam ser elevadas, normatizadas. É claro que não havia participação da maioria da humanidade. Atualmente, a ciência intenta fazer um movimento contrário, segundo Costa,

(...) em favor do caráter participativo da pesquisa-ação e da sua produtividade na política cultural da representação para defender o diálogo como um caminho para a produção de saberes que subvertam os discursos hegemônicos e inscrevam no currículo, na escola e na sociedade narrativas que contêm histórias de novos sujeitos e novas histórias que desinstalem as velhas identidades de suas privilegiadas posições de referência e normalidade (2002, p.115).

Também as idéias de Freire, aqui interessam, no esforço de toda a sua obra por construir um pensar, uma epistemologia da educação, uma cultura contra-hegemônica ao paradigma eurocêntrico. Se enfatizarmos que a sociedade é predominantemente bipartida em opressores e oprimidos, tendo em vista a importância da materialidade e da economia, podemos encaminhar a luta política priorizando os aspectos básicos de sobrevivência.

Mas nesse autor existem outras tendências motivadoras, como, por exemplo, as relações entre pesquisa e educação, os processos de constituição cultural e a existência humana, o nosso contexto brasileiro. Interessa-nos também a dúvida quanto às possibilidades e limites da razão em relação aos desafios e rumos em direção a um outro mundo, à rejeição deste estado de coisas.

A função socialização do ser humano, a possibilidade de a escola ser mais um processo social de “construção do ser humano”, pois segundo o pensamento fenomenológico de Paulo Freire, não se nasce humano: tornamos-nos humanos em coletividade, não só através do saber, do conhecimento, do cognitivo e racional, mas também através e, talvez principalmente, da afetividade, do movimento, do corpo, de outros sentidos, da criatividade, da sensibilidade, o que propomos estar sendo abrangido no sentido de cultura.

Nesse sentido, historicamente a principal função da escola está ligada à “aquisição” do saber. A questão gnosiológica tem também um peso: faz diferença, para a educação, se as respostas à questão do saber, de seu papel de constituidor da sociedade estão ligadas a um conjunto de conhecimentos “já sistematizados” ou se o saber é entendido como uma reorganização dos conhecimentos para incorporar, ressignificar e criar outros saberes. A sabedoria da prudência, da responsabilidade, construtoras de sociedades socioambientalmente sustentáveis e justas. Dimensões constituidoras de meio ambiente.

A pesquisa seria a denominação para esses movimentos, que etimologicamente significa “busca com investigação”. Como teoria geral na ciência, o termo tem significado procura, indagação, averiguação, arguição, perquirição a uma realidade, objetivando torná-la inteligível, perceptível e sensível (MELLO, 2002). Buscamos enfatizar a característica de processo da pesquisa e educação, dentro de uma perspectiva ampla, de dimensões que abrangem as contribuições das ciências sociais contemporâneas.

A idéia de vincular, estreitamente, o ensino à pesquisa não é nova. No campo da Universidade, esse propósito tem tanta idade como o nascimento mesmo do saber sistematizado de nível superior. A Universidade, e o professor universitário em geral, sempre foram considerados como criadores de conhecimento. Na Universidade residia, geralmente, o pensamento inovador, os conceitos novos, as idéias que poderiam dar rumos diferentes à vida dos seres humanos (TRIVIÑOS, 2003, p.11).

Concordando com o autor, porém, a idéia de pesquisa buscada pretende transcender a noção de que toda pesquisa é formal e acadêmica e de que sua validade seja dada a



*priori*, justamente por ser consagrada e institucionalizada. Da pesquisa referida no singular e proferida das alturas depreendemos um uso entronizado do termo, pois é um agrupamento nada homogêneo, que olhado com certa amplitude, denota várias concepções de ciência e metodologia. Necessita de contexto e movimentação, carece de sujeitos em processo formativo. A pesquisa não é um vetor da história evolutiva do velho mundo.

Assim, uma crença na pesquisa estrita, como uma mitologização, estaria consagrada na sociedade, provavelmente, por ter a ciência a prerrogativa de formadora de opiniões e sua tradição como dimensão da modernidade tinha “carta branca” de sujeitos racionais e economicistas, com suas certezas. As diversas correntes e paradigmas não se somam assim de pronto, como poderia pensar em um universo máquina e a civilização uma acumulação de saberes ordenados, constantes e progressivos. O poder que a humanidade tem nos saberes acumulados. Pode até ser considerada um *patrimônio* da humanidade, mas seria ingênuo o silêncio sobre sua processualidade constitutiva.

Para tal, nos referimos à contribuição de Freire sobre a concepção de educação existencial no desenvolvimento humano, que é vinculada à indagação, à busca, à pesquisa, favorecendo uma cultura de autonomia solidária em sua formação permanente. A práxis pedagógica sugere o entendimento de que o ato de ensinar está nos sujeitos, naqueles que são/serão/estão educadores e educandos (FREIRE, 1997 e 2003). A educação, mais do que qualquer teoria, quando em ação, prática, comunicativa, tende a se polarizar. E para não estagnar em dois pólos, da anterioridade e do poder para a posterioridade e submissão, opõe-se à consciência da eticidade do ensino. O educador em constante vir-a-ser aprende e media o ensinar. Sendo coerente com concepções socioambientais, o conhecimento social, coletivo, sua participação cultural quer a humanização, a busca de justiça social, da não destruição à luta por responsabilidade, humildade e sustentabilidade do planeta Terra.

Um motivo que novamente nos aproxima de Freire (2003) é que compreendemos o processo de conhecimento no sujeito coletivo na amplitude da sociedade. Na possibilidade de conceber o conhecimento como um todo em sabedoria, se acercando da esfera cultural, poder constituir por educação uma humanização deslocada da tirania da modernidade. Mantidos os avanços, sustados os progressos. O ato de educar parte do respeito à coletividade, mas deve uma contextualização histórica dos conglomeramentos

de poder. Dos povos ricos, as nações abastadas, da aparente naturalização do acúmulo de capital simbólico, social, econômico, cultural.

Na base da “educação problematizadora” está uma compreensão radicalmente diferente do que significa conhecer. Há uma perspectiva fenomenológica, isto é, o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. O conhecimento possui uma intenção dirigida para alguma coisa. O mundo existe como “mundo para nós”, como mundo para a nossa consciência. O ato de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade, e é por meio deste processo que pode concluir-se que os seres humanos se educam mutuamente. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato de diálogo (SILVA, 2003).

Assim posto, indica que para existir pensamento, ciência, é necessário existir uma esfera. Do mesmo modo, para a concepção de realidade há contribuição imprescindível das ciências ecológicas. E esta noção de realidade também se amalgama com a linguagem que esteve presente na constituição de ser, e que o condiciona e influencia, mas que interage, depende de uma composição maior.

Por isso, integramos um contexto complexo e interdependente, que desestabiliza a posição de certeza entre ser e estar dentro ou fora da natureza. Não é possível a divisão dos seres vivos de seu meio ambiente, que é constituído por outros seres vivos e não vivos, suas relações, as decorrências de suas relações, a renovação das propriedades emergentes<sup>2</sup>. Na medicina se descobre que os corpos humanos, interna e externamente, são habitados por microrganismos. E não sendo nocivos, estão em equilíbrio, são benéficos pois constituem uma barreira biológica, na pele, nas mucosas, no trato digestório-alimentar, respiratório, contra outros microrganismos potencialmente nocivos. Destarte, o conceito de natureza estaria equivocado cientificamente, não se pode separar o ser humano de sua totalidade, do intercâmbio complexo e ancestral que lhe tem propiciado a vida até então, e desde sempre. É possível fazê-lo apenas como artifício de estudo, no entanto sem promover o esquecimento. Se nas origens do conceito ele era deificado, na modernidade é instrumentalizado através da razão. E a gana de dominação da natureza pela modernidade, criação humana, pressupunha que os europeus eram o centro do mundo e que poderiam criar uma segunda natureza, independizada,

---

<sup>2</sup> Segundo Eugene Odum, quando surgem novas realidades de situações em interação, por exemplo, uma ilha oceânica, com vegetação densa, pode se originar de um devir simbiótico de colônias de corais, fitoplâncton, energia solar, e alguns minerais.

transcendente ao mundo das necessidades. Pressupunha também que a natureza fosse como uma cornucópia, fonte inesgotável de recursos, agindo por sua cegueira racionalista-empirista-reducionista, por seu método tirânico em mais dispor de tudo e todas/os que menos pertencessem aos seus sistemas, a sua lógica antropocêntrica.

Aqui a compreensão como constituidora de uma metodologia propõe a centralidade da questão do meio ambiente como fundamentador ontológico. Referencial de realidade. Inspiração através dos rastros culturais, de suas conquistas para as responsabilidades, para a prudência (também prevenção e precaução) para a sustentabilidade com justiça social. A aproximação da educação com os movimentos sociais, a tarefa social da “escolarização”, também imbuída de movimento social. Aproximamos-nos da construção social no instante já, no cotidiano, no constituir-se ser social em coletividade e individualidade também neste aparente pequeno universo. Uma imagem: a escola tem participado como um *organismo*, como elemento de uma teia em funil que vai se autotecendo em direção às realidades sociais mais normativas, que concernem ao institucionalizado, ao estabelecimento da sociedade vigente. A existência dos movimentos sociais, movimentos de resistência da dignidade frente às opressões e tiranias mostra uma historicidade, esforço político, de mediação e negociação em relação à causa ecológica e social<sup>3</sup>, cremos que tem criado culturas, gestos e exemplos, configurando sua participação na educação, na constituição da sociedade, do meio ambiente.

Uma noção não reducionista de meio ambiente pode ser um paradigma constitutivo de intersubjetividades, devendo referenciar projetos de sociedades sustentáveis (REIGOTA, 1994, 1999). Se nossa existência participante e dependente de uma complexa e incomensurável rede de interconexões entre seres vivos e não vivos, suas formas de organização, intencionalidade, linguagem, ações, e é a partir desta noção que podemos fundamentar nossa existência. Uma concepção de metodologia que aproxima o científico e filosófico do cultural e do cotidiano de como e por que escolher caminhos.

Muito descobrimos sobre o mundo através da linguagem, do pensamento, da cultura. O conceito de meio ambiente como se propôs discutir a noção de totalidade é uma forma de pensar o real, que pode contribuir para uma noção epistêmico-ontológica-axiológica, pois traz a noção empírica de nosso pertencimento, de integração, indissociação. Não possuímos todos os elementos do meio, mas com alguns há uma

---

<sup>3</sup>Q.v. A história de Chico Mendes pode ser aproximada desta questão ecológica e social

dependência vital mais imediata do que com outros. Nossa dependência absoluta da respiração: necessidade primeira (junto com a água e alimentos em seguida) de existência de um organismo pensante: trocas constantes de gases com o meio. Com o ambiente. Assim, a biologia, as ciências médicas diriam que não há pensamento, nem percepção sem um sistema nervoso vivo que consuma energia, que respire, que necessite interagir com o fluir e devir das coisas, dos seres. Os pensamentos são *matéria* do real, pois são gerados, condicionados, mantidos por um complexo tecido orgânico ancestral que precisou de vida social, cultural, lingüística, educativa, histórica.

Sob uma a composição de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e participante, observamos que a escola vem permitindo ser meio ambiente propício para se praticar, mesmo que de forma embrionária, conforme vemos afirmando, a democracia participativa, a cidadania, o convívio multicultural e a ética solidária. Pensamos que o conhecimento escolar não seja unicamente um conhecimento racionalista, puramente lógico, ou mesmo informativo e mnemônico. E que culturas outras, além da cultura do conhecimento, devam ser estimuladas, criadas, vividas. Portanto, ela tem sido, em muitos ofícios, processo de envolvimento comunitários, através do conhecimento e/ou da cultura e da politicidade; e neste devir permitir cultivar a solidariedade, a sensibilidade, a alegria e a horizontalidade.

A complexidade de múltiplas influências nas construções de realidades devem atentar para uma possível atonicidade e perplexidade e, portanto, uma conseqüente imobilidade dos sujeitos nesse contexto histórico. É necessário que não se relegue a importância da noção das relações econômicas com as demais esferas da vida social, pois seriam resultados de esforços da ciência, que podem ser redimensionados, atualizados.

Numa visão de práxis educativa, na perspectiva de pesquisa que necessita dos sujeitos participantes pode ser uma forma de “apropriação” e (re)criação de linguagens, culturas e identidades em comunidades educativas, devendo estar interligada com a sociedade mais ampla. Pode haver uma vivência coletiva de processos ônticos e dialéticos, do mundo cotidiano, da vida vivida com os conhecimentos sistematizados e aprofundados em que os seres humanos têm a possibilidade de se descobrir criticamente e poder participar e integrar na “dinâmica” da sociedade, deslocando os poderes hegemônicos, historicamente pertencentes a uma minoria, em direção à coletividade. Na necessidade da participação como uma apropriação vitalizadora, criativa, propositiva. A ciência pode fragilizar-se, voltar-se para a escuta prudente, pela melhoria da saúde e

qualidade de vida. Nesta proposição, há uma grande identificação com a visão social, ética, política no contexto da educação. Estar no mundo em direção à formação integral do ser humano, educação do desenvolvimento pleno em diálogo com o Planeta.

### **Referências**

COSTA, Vorraber Marisa (org.). **Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MELLO, Lucrecia Stringheta. **Pesquisa**. In FAZENDA, Ivani Catarina (org). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ODUM, Eugene. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## **RE-EXISTIR: A EDUCAÇÃO PELA ARTE COMO POTÊNCIA HUMANIZADORA**

Ana Claudia Safons Soares  
Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas  
acxafons@hotmail.com

### **RESUMO**

A questão principal é pesquisar sobre o potencial da disciplina de Arte no que refere processos de humanização, como forma de mantê-la no currículo escolar. A partir desta questão, outros questionamentos constituem o campo da investigação: qual a função da Arte e da Experiência Sensível na formação do sujeito? E, há o fomentar ações que viabilizem a criação, fruição e ressignificação do trabalho artístico na escola? O que nos torna diferentes depois de ver o mundo a partir da Arte? Investigar as experiências em Artes Visuais a partir do movimento Re-Existência (Pelotas/RS) e sua relação com a Educação do Sensível e a Filosofia da Diferença, é o principal objetivo deste estudo. Fazem parte dos objetivos específicos da pesquisa, estudar conceitos de Micropolítica, Experiência Sensível e Educação Estética; identificar processos criativos, obras e artistas contemporâneos cuja produção dialogue com o tema; e, fomentar a discussão sobre o papel da Arte no desenvolvimento humano, tendo como ponto de partida ações de mobilização intra e extra Universidade. Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, cujos instrumentos se definem no estudo de bibliografia específica sobre o tema, sendo trazidas as experiências vivenciadas junto ao Movimento Re-Existência, no período de outubro a dezembro de 2016. A presente pesquisa vem demonstrar que ações, como a Educação pela Arte, é um dos caminhos que nos levará a uma maior sensibilização e humanização.

**Palavras-chave:** educação, arte, educação do sensível, micropolíticas

### **ABSTRACT/RESUMEN**

The main issue is to research about the potential of Art discipline in what refers to processes of humanization as a way of keeping it in the schools curriculum. From this matter, other questions comprise the investigation field: what is the role of Art and Sensitive Experience in the formation of the subject? And, is there an action that promotes viability of the creation, fruition and resignification of artistic work in school? What makes us different after seeing the world through Art? Investigating experiences in Visual Arts from Re-Existencia (Pelotas / RS) movement and its relation with Sensitive Education and Philosophy of Difference, is the main goal of this study. The specific purposes of this research include studying the concepts of Micropolitics, Sensitive Experience and Aesthetic Education. Also, to identify creative processes, as well as the works of some contemporary artists whose production relate to the theme; and to motivate a discussion about the role of Art in human development. As a starting point, actions of intra and extra University mobilization were taken. This research presents a qualitative approach of case study type, which involved analyzing the specific bibliography on the subject and bringing to paper the experiences lived with the Re-Existencia movement, from October to December of 2016. This study demonstrates that actions, such as educating through art, are some of the ways to promote a greater sensibility and sense of humanization. Keywords: education, art, sensitive education, micropolitics.

**Keywords/Palabras clave:** Education, Art, Education of the Sensible, Micropolitics



**A arte como potência no processo de humanização.**

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, alicerça o papel da educação como forma de desenvolvimento da pessoa a fim de que esta possa assumir plenamente sua cidadania. Esse desenvolvimento pleno necessita que seja exercido o direito de acesso a todas as ferramentas que desvelem o contexto, as regras e valores sociais para uma maior e melhor compreensão e participação dos acontecimentos a sua volta.

Isso exige muito mais que “capacidade” da pessoa. Necessita que esta exerça o seu direito ao acesso as ideias, valores, hábitos, conceitos, ou seja, a todo um universo cultural.

Inserida neste meio, torna-se imprescindível que compreenda este complexo cultural e isto é possível ao colocarmos em prática uma educação humanista com caráter emancipatório, onde se desenvolva elementos como a intuição, a emoção, a percepção, a criação e a imaginação, como suportes ao conhecimento sensível.

Encontramos na Arte um dos meios para propiciar o desenvolvimento pessoal do indivíduo, por contemplar os diversos campos conceituais do conhecimento artístico (produção, fruição, reflexão e ressignificação). O contato com a Arte promove transformações, tendo um papel preponderante no desenvolvimento das capacidades cognitivas e no amadurecimento dos aspectos emocionais e afetivos, dada suas múltiplas possibilidades de expressão, levando o homem a um maior entendimento de si e do mundo que o cerca.

Hoje, temos a Arte Educação como uma construção de uma educação do olhar a partir do encontro com sujeito, diferentes culturas e não fronteiras. Volta-se para as questões do sensível, da diversidade e do conhecimento.

A escola não é um microsomo separado da sociedade. O olhar dos educadores devem se voltar às necessidades do homem contemporâneo, analisando o meio onde vive, as peculiaridades que o cerca, de forma que possa compreender os problemas que o envolve. Através das referencialidades artísticas, estéticas e sensíveis do/a professor/a e, sendo o/a aluno capaz de compreender e articular os saberes a partir das diferenças, igualdades/similitudes, especificidades, criticidade, a Arte surge como potência de transformação e emancipação.

A partir dos anos 60, o objeto artístico começa a dialogar com contextos culturais diversos em uma acepção crítica do cotidiano, fazendo emergir experiências

significativas com arte. Surge a ideia de proposição em arte e seu ensino tem inspiração na concepção de arte colocada pela artista Lygia Clark (1920 - 1988):

Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. Lygia Clark. (“Nós somos os propositores (Clark, Ligia. Livro-obra, 1964).

Lygia Clark trazia ao debate a acessibilidade da obra de arte e o processo de criação compartilhado entre artista e espectador, requerendo uma postura mais ativa por parte do público e a exploração da linguagem artística, suas materialidades, elementos compositivos, processos e procedimentos artísticos.

Ela, assim como Hélio Oiticica, foram artistas que se destacaram dentro do contexto de pensar a arte como experiência e participação, tornando suas obras propositivas pelo fato de propor ao espectador o envolvimento com a obra, passando a ser um participante, conforme mostra a imagem 2.

Partindo da referencialidade nos dada pelos Neoconcretistas, surgem questionamentos sobre as experiências vivenciadas no nosso cotidiano. Tornando-se necessário compreendermos o significado da palavra experiência.

Para Larrosa (2002, p.2) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Assim a experiência é algo que nos acontece, que vivenciamos e que nos deixa algum aprendizado.

O ensino da arte envolve a fruição e o contato com ela. Nos seus mais variados suportes, permite a leitura de mundo. A fruição contempla o eixo da leitura de imagens, percepção sensorial, espaço, meio onde o fruidor se encontra.

A experiência de fruir utiliza-se da percepção, do raciocínio, da imaginação, do sensível, não somente no gozo estético, do belo e prazeroso. Vai além disso. Devemos estimular os/as alunos a fruir esteticamente e a refletir sobre a arte produzida, envolvendo-os de forma a colaborar com uma formação humanizadora e crítica do cotidiano.

Rancière (2015) enfatiza esta ação provocativa, para que o/a aluno exercite seu potencial de produção do conhecimento, estimulando-o a ter vontade de querer conhecer. Nessa perspectiva, destaca que o papel do professor é o de oportunizar aos alunos as condições e possibilidades que despertem e potencializem a vontade de aprender, para que eles se emancipem intelectualmente. “O aluno deve ver tudo por ele mesmo,

comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2015, p.44).

Hoje, muitos artistas contemporâneos estão cada vez mais interessados em buscar a fruição pelos sentidos, convidando o espectador a se aventurar, a perceber a obra através dos múltiplos sentidos corporais, de forma a ser também convidado a refletir a própria vida e o meio que o cerca.

Artistas como a americana Martha Rosler, a sérvia Marina Abramovic, o brasileiro Cildo Meireles, o francês Christian Boltanski, entre tantos outros não menos importantes, buscam esta fruição pela repulsa e pela atenção a problemas cotidianos.

Martha Rosler, ao trabalhar com fotomontagens a série “Bringing the War Home”, proporciona uma experiência individual que pode resultar em sustos, medos entre outros tantos sentimentos e percepções, despertando nosso olhar para a realidade.

A série foi produzida entre 1967/72, durante o pico do envolvimento militar dos Estados Unidos da América no Vietnã, momento em que a artista também estava engajada com atividades anti-guerra. Ela faz fotomontagens a partir das páginas da revista Life, onde vagueiam imagens comerciais de venda de bens (casas, móveis, serviços), junto a documentos contabilísticos da guerra.

Liga dois lados da experiência humana: a guerra do Vietnã e os quartos, salas, jardins de uma sociedade altamente consumista. Rosler produziu trabalhos sobre o trauma após a Guerra do Vietnã, feminismo, justiça social dentre outros temas.

Em 1974, a artista sérvia Marina Abramovic realiza performance intitulada, “Rhythm 0”, que consistia em estar em situação de imobilidade por seis horas, não importando o que fosse feito com ela. Nesse processo, a artista, dispunha sob a mesa objetos diversos, entre os quais aqueles considerados como perigosos, armas de fogo, facas, espinhos. Ao longo da performance, Marina foi alvo de uma série de agressões, que se estenderam das roupas rasgadas a espinhos no corpo.

Inicialmente, revela Abramović, visitantes estavam pacíficos e tímidos, mas se tornaram violentos rapidamente.

*A experiência que eu aprendi foi que... se você deixar a decisão para o público, você pode ser morta... Eu me senti muito violada. Cortaram minhas roupas, enfiaram espinhos de rosas na minha barriga, uma pessoa apontou a arma para a minha cabeça, e outra tirou a arma de perto. Isso criou uma atmosfera agressiva. Após exatamente 6 horas, como planejei, eu me levantei e comecei a andar em direção ao público. Todos fugiram correndo, escapando de um confronto real.*

(<http://www.iea.usp.br/noticias/marina-abramovic>. Acesso em 30/06/2016)

A performance da artista nos mostra o quanto muitas vezes não percebemos a incapacidade de nos colocarmos no lugar do outro. O quanto potente a obra de arte é, quando nos mostra esse tipo de inversão, tornar visto aquilo que é constantemente ignorado.

O que torna a reflexão como micropolítica? Para além dessa questão de percepção da alteridade, a performance propõe levantar o debate sobre o impacto, efeito ou naturalização da violência em nossa sociedade, o que faz da Arte um lugar especial de reflexão.

Na instalação “Através”, Cildo Meireles propõe um novo olhar sobre a maneira como percebemos o espaço, através de jogos formais e com materiais do cotidiano, como cortinas de chuveiros, grades e materiais de origem industrial, doméstica e institucional, organizados sobre um chão de vidro estilhaçado. É uma instalação em que, ao olhar de longe, penetra-se pela estrutura através de diferentes tipos de transparências que ela oferece ao olhar.

No catálogo virtual de Inhotim (2010), consta acerca da obra: “O convite é que o corpo experimente de perto esta estrutura, descobrindo e deixando para trás novas barreiras. Com sua conformação labiríntica e experiência sensorial de descoberta, “Através” e seus obstáculos aludem às barreiras da vida e ao nosso desejo, nem sempre claro, de superá-las”. Para o artista, percorrer o labirinto dessa instalação é uma experiência individual do absurdo, do homem só, na história, no universo.

A obra “Personnes”, de Christian Boltanski, exposta em 2010 dentro da série Monumenta no Grande Palais, serve como ponto de partida desta sensibilização. Suas obras distinguem-se pelas suas instalações monumentais, em que o arquivo de retratos fotográficos e a simbologia dos anjos da morte predominam. O artista coloca o espectador dentro da obra.

“Personnes” é descrita por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo<sup>4</sup> em seu artigo *Mediação artística, uma tessitura em processo* (2011):

Uma enorme pirâmide de roupas usadas é continuamente transformada por um guindaste que dela retira aleatoriamente algumas peças, ergue-as bem alto e as lança de novo no topo da pirâmide de contornos fluídos. No espaço contíguo está disposta uma série de retângulos formados por roupas usadas estendidas

---

<sup>4</sup> Professora titular do departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

no chão; ao se aproximar de cada um deles, o visitante pode ouvir batimentos cardíacos emitidos por um alto-falante. Uma parede de caixas de biscoitos enferrujadas separa esse conjunto da entrada do Grand Palais (PUPPO, 2011, 03).

Para PUPPO (2011), “o todo remete a corpos mortos, a ausências, ao caráter imponderável do destino”.

Ao trabalhar a partir destas inversões, o artista expõe questões importantes da sociedade, sensibilizando e tocando o espectador. Segundo RANCIERE (2012), o artista deve instigar, desestabilizar o espectador, de forma a que reconheça a potência da arte para alterar não só os sentidos, mas a vida em comunidade, reafirmando a arte como espaço capaz de criar, por sua prática, o tecido de novas formas de vida. Cria, assim, uma dimensão política, social, inclusiva.

Como educadores, falar de educação sensível nos desafia a sermos seres sensíveis capazes de interpretar através das experiências educacionais nossas formas de agir, pensar, e conduzir a prática docente.

Duarte Jr (2000, p. 206) defende “que na realidade, uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, (...) como fonte primeira dos saberes e conhecimentos (...)”. A sensibilidade deve estar primeiramente com o professor.

### **Um olhar sensível a partir da Arte e dos conceitos de exclusão e diferença.**

Ao falarmos em um processo de humanização do sujeito, não podemos deixar de falar no processo de transformação que vem passando a Educação, inserindo o acesso de todo e qualquer indivíduo no ensino regular.

Em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais foi elaborada a Declaração de Salamanca, onde ficou destacada a tendência da política social que nas últimas décadas vinha consistindo em promover a integração, a participação e o combate à exclusão e orientado que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, para que possam conseguir maior progresso educativo e maior integração social. Suas diretrizes reforçaram o conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos em todas as instâncias sociais. Explicitou que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e

superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Ou seja, receber todo e qualquer sujeito, independentemente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais que as diferenciem da maioria da população.

Ao pensarmos em inclusão tendemos a pensar em alunos que apresentam alguma deficiência, seja ela motora ou intelectual. Mas, o verdadeiro sentido de uma educação inclusiva é uma educação voltada para todos, independente dos alunos apresentarem ou não deficiências.

A escola deverá levar em consideração a pluralidade, considerando que todos os/as alunos são diferentes e que cada um tem uma forma específica de aprender, cabendo a ela elaborar e criar estratégias que atendam a demanda e possibilitem condições especiais para os que necessitam.

O Ministério da Educação vinha, no decorrer dos anos, desenvolvendo ações que propiciavam a inclusão na Educação a partir dos temas transversais, que ampliavam diferentes metodologias das áreas de conhecimento e que tratavam também dos Direitos Humanos, que reverberaram nos Conselhos Nacionais de Educação para o Ensino Superior. Tudo isso evidencia a importância da Arte na construção de uma sociedade inclusiva, tendo em vista o potencial da área nesse processo..

Inexplicavelmente, em 22 de setembro de 2016, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) 746/2016 para reestruturação do ensino médio. Tal mudança provocou discussões em todo o país ao incluir a possibilidade de escolha de diferentes trilhas de formação tradicional e técnica, educação integral e autorizar a contratação de professores sem licenciatura, bem como restringindo a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio.

Portanto, naquela ocasião, foi desprezada a manutenção do ensino de Arte, desconsiderando a sua importância, fomentando a necessária discussão junto à comunidade. Havia sim, uma necessidade de alterações, mas com mudança de paradigmas, um novo movimento, buscando aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas mídias, mudanças nas práticas pedagógicas, com reconhecimento de representações culturais. Significa não perder de vista o caráter



provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais.

Para Duarte Jr. (2010, p. 22-23), “[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo.” A arte revitaliza a sensibilidade humana contribuindo para a formação geral do indivíduo, sendo um meio de (re)humanizá-lo e projetar sua emancipação.

A educação inclusiva insere-se na vida social como uma demanda na qual estão implícitos múltiplos desafios: aceitação, mudança, capacitação, flexibilidade, criatividade, capacidade de interação, novos domínios tecnológicos e pedagógicos. Trata-se de uma questão que assinala para a ruptura de paradigmas, envolvendo uma nova visão de ser humano, novas bases de sustentação social.

É necessário que o/a aluno participe ativamente e desenvolva suas potencialidades, ou seja, construa seu conhecimento. Uma escola inclusiva deve propor uma educação de qualidade para todos, com aceitação, convivência e valorização das diferenças e escolhas individuais.

Por entender que para haver um real processo inclusivo, há de haver um desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo uma nova postura diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana, e da aprendizagem por meio da cooperação.

A Arte inclui porque trabalha com diversidades, sensibilidades, percepção de mundo, de modo a compreendermos cotidianos, culturas, identidades. O impacto dessa ausência promove a exclusão, de forma implícita e explícita...

### **O movimento (re)existência: sobre formação de sujeitos sensíveis e críticos, micropolíticas e poesias.**

Vivemos um momento de ruptura, onde a crise da educação não é uma crise, mas um projeto, onde sua organização sempre foi tardia e seletiva. A patologização da pobreza e a pacificação do fracasso escolar comprova cada vez mais essa problemática.

Em tempos de tantas situações anômalas e tensas, temos que encontrar caminhos, em busca de soluções. Emerge a necessidade de despertar a consciência crítica em torno destes problemas, e, dessa forma, trazer essas discussões para o universo educacional. As leis são alteradas e, com ela, nossas vidas são afetadas. Camile Paglia (2010) nos ensina

que a civilização é definida pelo direito e pela arte. As leis governam o nosso comportamento exterior, ao passo que a arte exprime a nossa alma.

A partir do Impeachment de Dilma Rouseff, várias medidas surgiram de forma a alterar drasticamente a política educacional: fim do programa Ciências sem Fronteiras, cortes no FIES, alterações no ENEM 2017, alterações na legislação do Ensino Médio - MP 746/2016, alterações recursos do Fundo Social para Educação oriundos do Pré-Sal, PEC 241, redução de vagas nas instituições federais de ensino, entre outras não menos significativas, provocaram discussões em todo o país. Com isso, o caos na educação foi instaurado. Inúmeras manifestações se difundiram em todo o território nacional; greves foram deflagradas, escolas ocupadas. Clamando a que a população tomasse conhecimento das medidas impetradas sem discussão com as partes envolvidas. Só no mês de outubro, cerca de 1.154 unidades de ensino foram ocupadas por todo o país. Em novembro, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, houve o maior número de ocupações de universidades em todo o país: 26 Universidades deflagraram greve, 25 IES e 170 Universidades foram ocupadas.

Aqui no Rio Grande do Sul, a reverberação dos atos praticados pelo governo, também não poderiam ser diferentes. Em 19 outubro de 2016, a Universidade Federal de Pelotas resolve deflagrar greve contra as medidas impetradas, unindo toda a comunidade acadêmica, ou seja, seus três segmentos – técnicos administrativos, corpo docente e discente.

### **O movimento (Re)existência**

Com a criação do Movimento (Re)existência, começa o trabalho de conscientização de todo o corpo acadêmico, comunidade escolar e comunidade pelotense.

Criado uma logomarca pelo aluno de Design Mauricio Gonçalves, iniciam-se os trabalhos de divulgação visual do movimento, com a criação de panfletos, cartazes, camisetas, lambes. Enfim, tudo o que pudesse dar voz ao movimento, que incorporou várias lutas que afetavam diretamente o universo educacional, como o fim da concessão de novas bolsas de intercâmbio a alunos do programa Ciência sem Fronteiras, alterações significativas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, MP 746/16, alteração nos recursos do fundo social para educação, Proposta de Emenda a Constituição nº 241/2016, redução de vagas nas instituições federais de ensino, entre outras.

O momento, sem dúvida alguma, era de reexistir a tudo o que estava por vir. Inúmeras ações aconteceram na cidade, dando voz a esse processo. Foram realizadas palestras em diversos locais da cidade, aulas abertas, oficinas. Tudo com o intuito de sensibilizar a comunidade a fim de que esta também se posicionasse sobre as medidas drásticas que o governo estava perpetrando.

Todo o Centro de Artes da UFPEL se mobilizou a fim de dar, não só visibilidade ao Movimento (Re)Existência, mas de procurar através da Arte, sensibilizar a sociedade. O Movimento conseguiu não só mobilizar a comunidade externa, mas toda a Universidade, dando maior visibilidade aos Cursos de Artes e a importância dessa formação na construção do conhecimento na UFPEL, afinal, como estamos pensando no perfil desse sujeito que atuará em sociedade? Que mundo queremos viver e como podemos transformá-lo em algo melhor? Qual a nossa responsabilidade social a formar sujeitos?

A repercussão do Movimento (Re)Existência foi além dos muros de nossa cidade. Nossa arte foi também utilizada pelo Movimento da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, bem como teve visualização internacional. A Universidad de la Republica Uruguay, em Montevideo, única instituição de ensino superior pública do país contando com mais de 80 mil estudantes, também solidarizou-se com a luta dos brasileiros por uma educação com maior qualidade, onde os direitos individuais sejam respeitados e a democracia restabelecida. Estendeu em sua fachada banners, estimulando a que a nossa luta não perdesse a força.

Paralelo a isto, inúmeras foram as manifestações sobre a PEC 746/16. Em 04 de novembro de 2016, no Salão de Atos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, aconteceu o Colóquio do Ensino Médio, onde vários representantes da metade sul do país se fizeram representar, gerando um documento encaminhado ao Governo Federal. A Universidade Federal de Pelotas, bem como o Movimento (Re)Existência se fizeram representar.



Imagens 1 e 2: Ação serigráfica no Mercado Público de Pelotas  
e Colóquio do Ensino Médio – representação da UFPEL  
Fonte: acervo próprio

### **As micropolíticas na Arte.**

A história da relação entre Arte e política se faz desde o início da civilização. A arte sempre foi política, como vimos ao estudar a sua história: comprometimento com a religião, com o retratar governos, ao trabalhar com propagandas a pedido de muitos Estados, ao construir uma identidade nacional.

Ela reflete esta articulação da subjetividade, indo além da produção, pois interfere na realidade, podendo transformar objetiva e subjetivamente. “Todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade” (GUATTARI e ROLNIK, pg.35).

Partindo da ideia de que a Arte é uma linguagem, com domínio próprio, com uma poética expressiva, o conceito de micropolítica tem sido utilizado com frequência para propor discussões relacionadas às questões do cotidiano, como fome, educação, corrupção, impunidade, ecologia e demais assuntos que permeiam a contemporaneidade, como forma de sensibilizar e despertar os sujeitos. Frente a isso, a arte contemporânea aproxima a vida, articula a estética como reflexão, a partir da plasticidade estimula sentidos, amplia olhares, aborda também direitos humanos.

A micropolítica se encaixa perfeitamente para tal objetivo, procurando fazer com que o espectador, hoje saturado da macropolítica, possa enxergar as questões que lhe afetam. O combate se faz por meio de um fazer artístico que implica na relação com o Estado e a reflexão sobre as questões do cotidiano por ele afetados.

Aqui surgem as manifestações fora dos muros das universidades, dos ateliês, das paredes brancas dos museus. Para alguns, é vista como uma arte de protesto, arte marginal, ou até mesmo ato de vandalismo. Para outros, um momento de reflexão sobre nós mesmos, o que nos aflige e como podemos dar um passo em direção a mudança.

Inúmeros artistas utilizam-se da micropolítica para ampliar a discussão sobre questões que lhes afetam. Não com o intuito ideológico, mas pensando em transformar/sensibilizar as pessoas.

O Movimento Re-existência em Pelotas, utilizou-se também desta ferramenta como forma de transmitir/transformar/sensibilizar a sociedade, levando às ruas da cidade de Pelotas os aspectos da lei que o governo impunha sobre toda a sociedade,

desconsiderando discussões básicas com os segmentos que estudam o assunto, envolvendo comunidade, alunos e professores.

A arte, fora dos espaços oficiais, atinge os transeuntes, não lhes oferecendo escolha de não transformação.

No Centro de Artes houveram dois momentos distintos: a Performance Silenciosa e o Empacotamento dos prédios vinculados a Instituição, como o Museu de Arte Leopoldo Gotuzo –MALG, o prédio do Conservatório de Música, a Escola de Belas Artes (esses três de forma digital), e o prédio I do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

O aprendizado passa pelas questões do olhar, do ver, do experimentar. Porque ela muitas vezes promove estranhamentos, deslocamentos, reterritórios, ressignificações. Tudo isso altera a percepção do sujeito.

Como pensar na relação entre mundos, entre as diferenças, entre as semelhanças, se não através da Arte como proposição? Como sensibilizar o outro, que é levado a viver em uma sociedade embrutecida, onde os sentidos parecem negados e as sensibilidades obscurecidas?

Arroyo (2000), nos coloca a necessidade de “revelar-nos”:

“Dialogamos solto. Um professor profundamente humano. Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É o nosso ofício. É nossa humana docência.” (MIGUEL ARROYO, 2000, p. 67).

E o movimento (Re)existência foi justamente isso: o “revelar”. Quando toda a comunidade acadêmica sai às ruas com o intuito de reverberar suas vozes contra o que estava sendo imposto à sociedade.

Não somos só professores(as) de Arte. Somos uma turma de Arte Educadores que ficaram dentro da universidade por no mínimo 4 anos, estudando, analisando, pesquisando, formas de sensibilizar o ser humano. De abrir seus olhos, nariz, voz, ouvidos, de forma a ativar esses quatro sentidos que vão sendo “atrofiados, a medida que não estimulados, eis que crescemos e não os usamos em sua plenitude.

Não queremos que ele simplesmente conheça as técnicas artísticas, como escultura, pintura, desenho. Queremos estimular sua sensibilização para que possa tornar-se um ser crítico. Uma pessoa que saiba ver e interpretar os sinais que o cercam,

Arte, é uma linguagem sem palavras. Mas, como as palavras, tocam a alma e o mundo.



“La palabra humana es plural. Nunca hay una sola palabra humana, sino palabras, todo um conjunto de formas expressivas, distintas, diversas. El ser humano es el ser que habla, pero que habla de distintas maneras. Y el ser humano es el ser que también es capaz de expressar-se silenciosamente.” Joah-Carles Mèlich, em *La palabra múltiple. Por uma educación (po)ética*. Pg. 394, no Livro *Habitantes de Babel – Políticas Y Poéticas de La Diferencia* (2001).

Os Direitos Universais do Homem estão sendo retirados, silenciosamente. Estão alterando a nossa forma de viver e de ver o mundo. Estão vendando nossos olhos. Estão modificando nosso Planeta. E, O movimento (Re)Existência levou a comunidade acadêmica para as ruas, dando visibilidade ao que estudamos e vivenciamos, num momento de despir-nos, de dizer a que viemos.

Guattari (2015 – pg. 55), desde 1989 vem nos alertando da necessidade dos indivíduos se tornarem a um só tempo solidários e cada vez mais diferentes. E não é isso que estamos vendo.

A MP 746/2016 se tornou a Lei 13.415/2017. Todas as demais medidas foram por fim implementadas pelo governo. Conseguimos algo com nossas ações? Sensibilizamos o mundo? O pouco que conquistamos, foi a revisão parcial sobre a retirada da citação direta à educação física, arte, sociologia e filosofia como disciplinas obrigatórias. Uma emenda definiu que as matérias devem ter "estudos e práticas". O que não garante que esses estudos sejam trabalhados de forma transversal em outras disciplinas, por não Artes Educadores. Podendo, ainda serem delegados à leigos, às pessoas de “notável saber”. Um campo de saber tão complexo do “despertar dos sentidos”, saber tão específico que requer um olhar sensível e educado por licenciados.

É muito pouco? É quase nada? Nossas vozes reverberaram, essas mínimas alterações foram realizadas. Mas essas ações micropolíticas que a Arte proporciona devem continuar a reverberar. As leis que estão sendo impostas à sociedade – longe de estar aqui fazendo um discurso ideológico mas uma simples análise histórica -, estão alterando o cerne do pensamento humano. O técnico cientificismo está sendo implementado, retirando emprego, disponibilizando/demitindo a cada dia um grupo cada vez maior de pessoas com alto potencial de trabalho. Com isso, desemprego, marginalidade, miséria, ócio, solidão, surgimento de novas endemias sociais.

A História não mente pra nós, ainda mais num tempo em que temos ferramentas mágicas em nossas mãos como a internet. Basta fazer um bom uso delas e veremos que estamos andando, ou melhor, correndo no sentido inverso do relógio. Deixando que o



embrutecimento do mundo retorne, que as lutas antes já vencidas no passado, façam-se necessárias novamente.

Mas, somos das Artes! Viemos com o intuito de tentar humanizar essas pessoas tão embrutecidas pela vida. Nos preocupamos com a formação do indivíduo, procurando fazer com que seu ser reverbere no mundo. Não como um número, como uma cifra, mas como um ser sensível que sabe enxergar o outro e a si mesmo.

### **Referências Bibliográficas**

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANTON, Kátia. **Da política às micropolíticas**. Editora Martins Fontes, 2011.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas, SP: Criar Ed., 2001.

GUATTARI, Félix. **As Tres Ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

\_\_\_\_\_ e ROLNIK, Suely...**Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes (2005)

HEARTNEY, Eleanor. **Pós Modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, 2002.

\_\_\_\_\_ et al. **Habitantes de Babel – Políticas y Poéticas de La Diferencia**. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 6º ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PIAGET, J. A. - **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RANCIERE, Jacques – **O Espectador Emancipado**. São Paulo: Editora WMP Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_ **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Authentica Editora, 2015.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

**Legislação:**

BRASIL. Constituição Federal. Brasília – DF. 1988. BRASIL.

**Sites:**

CLARK, Lygia. **Acervo de arquivos e livros-obra.** Disponível em: <<http://www.lygiac Clark.org.br> >. Acesso em: 28 de junho de 2016.

ROSLER, Martha. **Acervo bibliográfico.** Disponível em <[https://moma.org/explore/inside\\_out/2012/08/16/cut-and-paste-works-by-franz-west-and-martha-rosler/](https://moma.org/explore/inside_out/2012/08/16/cut-and-paste-works-by-franz-west-and-martha-rosler/)>. Acesso em 29 de junho de 2016.

ABRAMOVIC, Marina. **Notícias.** Disponível em <http://www.iea.usp.br/noticias/marina-abramovic>>. Acessado em 29 de junho de 2016.

MEIRELES, Cildo. **Exposição arte contemporânea.** Acessado em 28 de junho de 2016. Disponível em <<http://www.inhotim.org.br/inhotim/arte-contemporanea/obras/galeria-cildo-meireles>>.

BOLTANSKI Christian . **Exposição Arte Contemporânea.** Acessado em 29 de junho de 2016 em <<http://palagret.eklablog.com/monumenta-2010-boltanski-personnes-l-absence-la-presence-et-le-hasard-a114822944>>.

**A EDUCAÇÃO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E VASSILI SUKHOMLINSKI: EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DO HOMEM CIVIL**

*THE EDUCATION OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU AND VASSILI SUKHOMLINSKI: TOWARDS THE FORMATION OF CIVILIAN MAN*

Ana Lúcia Koga  
Mestrado da PPGE/UFPEL  
alkoga02@gmail.com

**RESUMO**

Na Filosofia da Educação a temática sobre a educação de Jean-Jacques Rousseau, tem sido frequente. Sobre a educação do Russo Vassili Sukhomlinski, pouco se tem encontrado. Embora, Sukhomlinski e os seus colegas, constituíram um método importante e inovador que o denominaram “o despertar emocional da razão”. O tema “A educação de Jean-Jacques Rousseau e Vassili Sukhomlinski: em direção à formação do homem civil”, objetivou-se descrever e analisar aspectos de confluência entre as propostas de educação desses dois teóricos como uma possibilidade na formação do homem civil. A partir da defesa de que o conceito da educação é originária da Grécia Antiga (Educação Liberal). Utilizou-se a metodologia filosófica de Folscheid e Wunenburger (1997) para conduzir-nos na nossa escrita e ampliação de questões como: A essência da educação está relacionada à cultura de seus educandos? Sob aspecto de uma educação integral, que tipo de ação formativa ou educativa estamos oferecendo? Como resultado, os dois pedagogos, através de seus projetos educacionais, no exercício da educabilidade, podem contribuir com a possibilidade de formação do homem civil.

**Palavras-chave:** Primeira. Jean-Jacques Rousseau. Vassili Sukhomlinski. Educação. Ideias Pedagógicas. Homem Civil.

**ABSTRACT**

In the Philosophy of Education the thematic one on the education of Jean-Jacques Rousseau, has been frequent. On the education of the Russian Vassili Sukhomlinski, little has been found. Although, Sukhomlinski and his colleagues constituted an important and innovative method which they called "the emotional awakening of reason." The theme "The education of Jean-Jacques Rousseau and Vassili Sukhomlinski: towards the formation of civil man", was aimed to describe and analyze aspects of confluence between the proposals of education of these two theorists as a possibility in the formation of civilian man. From the defense that the concept of education originated in Ancient Greece (Liberal Education). We used the philosophical methodology of Folscheid and Wunenburger (1997) to lead us in our writing and amplification of questions such as: Is the essence of education related to the culture of its students? Under the aspect of an integral education, what kind of formative or educational action are we offering? As a result, the two pedagogues, through their educational projects, in the exercise of educability, can contribute with the possibility of the formation of the civil man.

**Keywords:** Jean-Jacques Rousseau. Vassili Sukhomlinski. Education. Pedagogical Ideas. Civil Man.

## **Introdução**

Em todos os universos que refletem sobre educação, sob o ponto de vista filosófico, ou precisamente, no campo da Filosofia da Educação a temática sobre a educação de Jean- -Jacques Rousseau, tem sido frequente. Por outro lado, sobre a educação do Russo Vassili Sukhomlinski<sup>5</sup>, pouco se tem encontrado. Embora, Sukhomlinski e os seus colegas, no período pós-guerra, constituíram um método importante e inovador que o denominaram “o despertar emocional da razão”, pelo que consta, a educação se fez presente, na reconstrução de uma Nação. Nesse sentido, fica impossível não concordar com DEMERVAL (1983. p. 39) quando afirma que “a reflexão sobre os problemas educacionais inevitavelmente nos levará à questões dos valores”, principalmente se esses problemas conduzem à necessidade de reformulação da ação, torna-se imprescindível saber da clarificação de seus objetivos e a quem se destina. Nesse sentido, definir objetivos implica em traçar prioridades. Se educação visa o homem, qual seria o sentido se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Prova disso, a presença de multiplicidade de eventos, escritos e grupos de pesquisas que discutem sobre a formação, institui a promoção de centros de investigações filosóficas.

Seguindo essa linha de problematicidade, em relação ao tema “A educação de Jean-Jacques Rousseau e Vassili Sukhomlinski: na formação do homem civil”, nosso texto tem a intenção de descrever e analisar aspectos de confluência entre as propostas de educação entre os teóricos Jean-Jacques Rousseau e de Vassili Sukhomlinski. Para além de discutir os pontos de aproximação e distanciamento entre as duas proposições, pretende-se manter a defesa de que a nossa educação é originária da Grécia Antiga, ou seja, a denominada Educação Liberal<sup>6</sup>, a partir desse conceito, expandindo e apropriando-se de suas derivadas<sup>7</sup>. Nas entrelinhas dessa tematização, percebem-se, desde sempre, questionamentos que se mostram em nosso contexto escolar, cultural relativo aos pontos de contato e a leitura do complexo, da pluralidade do mundo e a educação que estamos a ofertar em nossas instituições de formação e na sociedade. Questões como: A essência da

---

<sup>5</sup> Sukhomlinski Vassili (1918-1970) pedagogo soviético, deixou uma extensa obra escrita e estudada por S. Soloveichik na obra “*Pensamento Pedagógico*”. Ver a respeito nas referências.

<sup>6</sup> É a educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito de sua liberdade ou dela fazer uso. (MONROE, 1969, p. 27).

<sup>7</sup> O progresso social em virtude da liberdade da organização da sociedade grega que estimulava o desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade (indivíduo).

educação está relacionada à cultura de seus educandos? Sob aspecto de uma educação integral, que tipo de ação formativa ou educativa estamos oferecendo?

Primeiramente, no entanto, é necessário utilizar-se da clareza conceitual, para identificar os possíveis sentidos do vocábulo *educação* na linguagem de formadores. Na tarefa introdutória e para obtenção de uma acepção mais própria dos significados dos que se apresenta nos dicionários da palavra *educação*, recorreremos a Antônio Joaquim Severino que afirma que na concepção geral, entende-se *educação* como processo de formação fundamental para a constituição do humano, em direção ao processo de humanização."(SEVERINO, 2011) Nesse sentido, a Educação como processo humanizador, enquanto na constituição do humano, o ser natural torna-se pessoa, ou seja, torna-se um ser cultural. Esse sentido depara-se na essência do verbo reflexivo, que aponta o sujeito, ele próprio, como o agente responsável por sua construção. Resulta, desse movimento, o processo autônomo de formação do ser social. Nesse sentido, devemos descartar alguns de seus cognatos, por não alcançar a mesma força de expressão, como *informar*, *reformatar*, e *repudia* definitivamente outros, como *conformar* e *deformar*, converge com "transformação"<sup>8</sup>. (p. 25)

O retorno ao contexto da educação, na reflexão sobre a proposição dos teóricos Sukhomlinski e Rousseau, de seus ideais pedagógicos e, no exame da relevância e das congruências permite apreciar a seu verdadeiro intento e suas repercussões sobre o conceito de a educação na formação do homem civil, que temos na contemporaneidade. FOLSCHEID e WUNENBURGER (1997), ajudam-nos com a tarefa de nos conduzir ao longo de nossa escrita, procurando alcançar a melhor performance no uso da metodologia filosófica. Assim sendo, a seguir, em forma dialética, apresentaremos os autores em questão, discutirmos e analisarmos seus projetos educativos e por fim, verificarmos nessas propostas de educação se há possibilidades de formação do homem civil.

### **Os autores em questão: Sukhomlinski e Rousseau**

O pedagogo soviético Vassili Sukhomlinski (1918-1970), após da morte de sua esposa, presa e vítima de torturas, durante a Grande Guerra Pátria, feriu-se gravemente com estilhaços de uma granada, que abreviou sua vida. Através desses adventos,

---

<sup>8</sup> Transformação, como processo de auto formação. Ver Oliveira e Oliveira (2014, p. 209).

Sukhomlinski compreendeu as crianças de sua escola, também, oriundas das atrocidades dessa guerra, que traziam consigo marcas profundas, tanto no físico como no espírito. Teve um convívio de trinta e cinco anos com elas, escrevera artigos e livros, que foram traduzidos em vários idiomas. Alcançou títulos como: Professor Emérito, Herói do Trabalho Socialista, membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas. Suas ideias estão dispersas em trinta livros e quinhentos artigos. Entretanto, sua extensa obra escrita, foi reunida por S. Soloveichik na obra “Pensamento Pedagógico”<sup>9</sup>. Defendeu as ideias humanistas do século XVIII. Seu fio condutor foi *o amor às crianças*, portanto, Sukhomlinski afirma:

“Para mim, o maior castigo seria criança ter passado pela minha vida sem deixar vestígios na memória ou no coração. Se alguma criança deixa a escola de um modo apagado, impessoal, isso significa que não soubemos proporcionar-lhe nada”. (SUKHOMLINSKI, 1978. p. 39)

Na análise da aproximação e distanciamento, o ambiente e o cenário político e social entre os teólogos, os autores em questão divergem nos dois sentidos, pois em se tratando de Sukhomlinski, sua dificuldade era a *práxis* da educação, pois não só tinha apoio, bem como, era simpatizante do sistema político de sua época. Ao contrário, o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), se contrapôs ao sistema político e social de sua época, teve como resultado perseguições, retaliações e condenações. Foi enciclopedista, membro do movimento Iluminismo – época do esclarecimento, *Aufklärung* – na França. Em seus escritos, denunciou e criticou o sistema social<sup>10</sup> de sua época e, para defender essa denúncia, teorizou um novo sistema social, ao criar uma educação ideal para formação do homem social, no *Emílio ou da Educação*, intitulado como um “*Bildungsroman*” – um Romance de formação – e; na obra *Do contrato social*<sup>11</sup>, delineia um corpo político próprio para acolher esse cidadão (Emílio). Publicados juntos, em 1762, ambos são ficção filosófica, ou seja, uma utopia política. São obras autônomas, que se completam, constituindo uma unidade. Estando à frente de sua época, essas obras, consideradas impróprias pelo sistema político e social vigente, foram condenadas e queimadas. Nesse sentido, tanto a obra quanto o autor são utilizados como

---

<sup>9</sup> Informações retiradas do prefácio do livro *Pensamento Pedagógico*. Ver a respeito: (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 6).

<sup>10</sup> Sistema Social é uma denominação do próprio autor. Ver a respeito em ROUSSEAU (2009, p. 29).

<sup>11</sup> Uma organização dirigida pela vontade geral, vontade essa, oriunda do povo. Ver a respeito: (ROUSSEAU, 1999, p. 31).



tema de pesquisa, pela contribuição na área das Ciências Humanas, em especial, na área da educação, mais especificamente na Filosofia da Educação.

A respeito da unidade de suas obras – para facilitar a compreensão e interpretação do tema proposto – o próprio Rousseau enfatiza que sua obra, tomada como um todo, revela “uma filosofia consistente e coerente” (CASSIRER, 1999, p. 8). Conforme pode-se constatar em suas Confissões: “Tudo o que há de ousado no *Contrat social*, já surgira antes no *Discours sur l’Inégalité*; tudo o que há de audacioso em *Émile* já o era em *Julie*”. (ROUSSEAU, 1992, p. 268)

Ao objetivar uma leitura das ideias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau, consideramos pertinente esclarecer essa problemática, que acompanha leitores de todos os tempos. Concordamos com a posição de Michel Launay<sup>12</sup>, na Introdução de *Emílio ou Da Educação*: Pretender que o livro não tem nada para nos ensinar porque o autor não colocou em prática seria portanto preciso inverter a cronologia, proibir a Rousseau – e a si mesmo – toda oportunidade de um arrependimento sincero e permanecer surdo o apelo que, do fundo da noite, testemunha a possibilidade de se redimir e de se tirar do mal um bem: “Não escrevo para desculpar meus erros, mas para impedir meus leitores de os imitar”. (ROUSSEAU, 1995)

Ao intencionar uma leitura das ideias pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau, consideramos pertinente esclarecer essa problemática, que acompanha leitores de todos os tempos. Concordamos com a posição de Michel Launay<sup>12</sup>, na Introdução de *Emílio ou Da Educação*:

Pretender que o livro não tem nada para nos ensinar porque o autor não colocou em prática seria portanto preciso inverter a cronologia, proibir a Rousseau – e a si mesmo – toda oportunidade de um arrependimento sincero e permanecer surdo o apelo que, do fundo da noite, testemunha a possibilidade de se redimir e de se tirar do mal um bem: “Não escrevo para desculpar meus erros, mas para impedir meus leitores de os imitar”. (ROUSSEAU, 1995)

### **A dialética entre o pensamento pedagógico de Sukhomlinski e de Rousseau**

“No homem que educamos deve conjugar-se, a pureza moral, a riqueza espiritual e a perfeição física”. (SUKHOMLINSKI, 1978, Contracapa).

---

<sup>12</sup> Ver a respeito: Introdução do *Emílio e ou Da Educação* (ROUSSEAU, 1995).

A formação do pensamento pedagógico de Sukhomlinski, teve influência das ideias humanistas do século XVIII, entretanto, a maior sinergia deu-se com as ideias pedagógicas de Rousseau (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 8), que defendeu na sua *práxis*, ou seja, movendo-os da abstração para a realidade. Além disso, amalgamou outros pensadores como Anton Makarenko, ao declarar que “Não há pedagogo-prático que eu tenha amado e respeitado, que A. S. Makarenko [...]. Procurei em seus livros as verdades que mais necessitava”. (p. 26). Conseqüentemente, por via deste, às teorias socialistas de Karl Marx. Embora, sustentasse a educação individual, “[...] para educar o homem em formação o respeito por si mesmo, o próprio educador deve respeitar profundamente a personalidade humana do seu aluno”. (p. 59), defendia que a educação não podia acontecer sem a “socialização dos indivíduos” (p. 26). A partir dessa premissa, defendeu o desenvolvimento da sociabilidade de seus alunos, adaptando os fundamentos pedagógicos de Makarenko. Nesse sentido, Sukhomlinski e os professores da escola de Pavlich, inovaram e criaram um método pedagógico no exercício de suas funções de pedagogo. Da educação do Emílio, diverge também, no cenário e no ambiente na educação, comparada às crianças da escola de Pavlich. Enquanto o primeiro, supostamente, se desenvolve e se educa num ambiente bucólico e ideal, divergindo drasticamente, os alunos da escola de Pavlich são crianças oriundas de pós-guerra. Fruto de um ambiente caótico, traziam consigo, marcas profundas, ou, para Rousseau, com alteração no amor-de-si<sup>13</sup>. Entretanto, as duas teorias convergem no que diz respeito à forma como adquirimos a consciência dos objetos, defendida por Rousseau, que o conceitua como a consciência de nossas sensações, elemento importante para a formação do nosso juízo e a lapidação da consciência moral. De acordo com ROUSSEAU (1973), no seu *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1754), apresenta-nos que a corrupção como uma maldição originária dos vícios da *perfectibilidade* e o homem ter-se-ia se corrompido em seu processo de evolução. Nesse sentido, coloca: *resta-me considerar e aproximar os vários casos que puderam aperfeiçoar a razão humana, deteriorando a espécie, tornar mau um ser ao transformá-lo em ser social* p. 264) e acrescenta que *partindo de tão longe, do ingresso à civilização, trazer enfim o homem e o mundo ao ponto em que conhecemos* (idem). Na teoria de ROUSSEAU (1973, p. 249), os conceitos de *perfectibilidade*<sup>14</sup> como capacidades ou

---

<sup>13</sup> Para ROUSSEAU amor-de-si como sentimento típico do homem natural, coloca-se aquém das noções de bem e mal no sentido moral, estando de acordo com DALBOSCO (2016, p. 61).

<sup>14</sup> Os conceitos de perfectibilidade nas ideias pedagógicas de Rousseau é o tema de pesquisa da autora.

qualidades exclusivas dos homens, enquanto faculdades – de aperfeiçoamento pessoal (caso da perfectibilidade) e de depravação humana (caso da corrupção) – tornarem-se “uma bênção ou uma maldição” (DENT, 1996, p. 181). Assim, ambos teóricos em consonância, defendem que ao:

“[...] adquirimos a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e afirmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçados, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza”. (ROUSSEAU, 1995, p.10).

Dessa forma, SUKHOMLINSKI (1978, p. 11), em defesa de sua ideia, afirma que “o primeiro ato da escola não tem por cenário a própria escola, mas sim, a Natureza”. Propôs o ensino com os conhecimentos mergulhados na vivência intelectual decorrente do mundo dos jogos, dos contos, da fantasia, da beleza, da música e da criação. Assim sendo, defende a *práxis*, de modo adaptativo, a educação natural do Emílio<sup>15</sup>, ou seja, mais da metade das aulas, em sua escola, são ministradas fora das salas de aula. Segundo Rousseau apresenta o desenvolvimento e a educação fundamental da consciência moral de um cidadão ideal; educação essa que, para ele, começa ao nascer. Rousseau propõe o desenvolvimento da natureza humana, ao estimular as faculdades de seu aluno, nos estádios iniciais, somente com o uso da reflexão negativa, para preservar o amor de si, caracterizando uma educação da natureza mais próxima da condição humana. Dessa forma afirma que:

O mais perigoso intervalo da vida humana é o que vai do nascimento até a idade de doze anos. É o tempo que germinam os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los. E quando chega o instrumento, as raízes são tão profundas, que já não é tempo de arrancá-las. [...] Mas, segundo o progresso natural, precisam de uma educação totalmente contrária. Seria preciso que nada fizessem de sua alma até que ela estivesse de posse de todas as faculdades, pois é impossível ela perceber a chama que lhe mostrais enquanto cega, e seguir, em meio à imensa planície das ideias, uma estrada que a razão traça ainda tão levemente para os melhores olhos. (ROUSSEAU, 1995, p. 91)

---

<sup>15</sup> A educação na Natureza e a educação negativa, de forma indireta, sem fomentar a abstração. Ver a respeito (ROUSSEAU, 1995, p. 91).

O filósofo genebrino retarda ao máximo o uso da reflexão positiva do seu aluno Emílio. E o introduz somente em um estágio posterior do seu desenvolvimento pois, para ele, a criança tem que ser tratada como criança. Assim, somente na idade da adolescência é que se inicia a introdução do exercício da reflexão positiva para o Emílio.

Na dialética desses teóricos, identificamos outro ponto de convergência: trata-se do respeito ao importante papel dos sentimentos e da paciência – no sentido de ser, tanto dos educadores, quanto dos educandos – na educabilidade de seus alunos. Defendem que “o emocional é a única possibilidade de desenvolver a inteligência, a única possibilidade de instruir a criança e preservar-lhes a infância” A partir desse discernimento, criou uma pedagogia centrada na criança. Sukhomlinski e os seus colegas, professores da escola Pavlich, constituíram o método que o denominou “*o despertar emocional da razão*”. A *práxis* desse instrumento, despertavam a mente infantil, mas não de forma direta, dirigiam-se ao sentimento, e só através dele, alcançavam a mente. (p.13)

Ambos teóricos, de tempo e espaço diferentes, concordam em defender que a formação moral constitui um dos pilares de seu ensino. Assim sendo, apontam a necessidade de uma condição humana que o professor deve ter, para que possa desempenhar a sua função com acuidade. A partir dessa premissa, tanto ROUSSEAU (1995, 95 e 105) como SUKHOMLINSKI (1978) concordam que “o professor está empenhado em manter o seu equilíbrio mental; o seu sentimento de plenitude com da Vida; a clareza do pensamento; a confiança nas próprias forças”. Observa-se que ambos defendem na mediação que o pedagogo deve desenvolver para com seus alunos, para isso, “o saber do professor deve passar pelo filtro do seu sentir, para depois, através da sensibilidade da criança, se converter no saber dela própria”. (p. 13)

Na educação dos adolescentes, SUKHOMLINSKI (Ibdem) parte da premissa que “todos necessitam de apoio moral, sobretudo aqueles que, em virtude das mais diversas circunstâncias, se sentem medíocres”. Assim sendo, defende o sucesso de seus princípios educativos à competência da sabedoria do educador em conseguir penetrar “até a veia criadora de seu aluno”, e com a “sua palavra habilmente proferida, incitar a emulações das aptidões adquiridas”. (p. 60). Seguindo o pensamento rousseauiano, em respeito ao amor próprio dos adolescentes, banii em suas ações educativas, as comparações, empreendendo na valorização do trabalho mental, e na presença da hegemonia de habilidades, a valorização dos conhecimentos funda-se no desejo que o adolescente tem

de ser melhor, na confiança aos seus educadores. (idem) A resultante dessa ação, defendida por Sukhomlinski está em suas palavras:

“Pela confiança que neles depositávamos, pagavam-nos com sinceridade e trabalho. Estas relações seriam um sonho irrealizável se todo espírito da vida escolar não tivesse educado nos rapazes o sentido da dignidade e do respeito por si mesmos. Sublinho que apenas nas aulas, sem ir mais longe, é impossível conseguir este tipo de relações”. (p. 62)

ROUSSEAU (1995, p. 271) converge com a defesa de Sukhomlinski, quanto ao desenvolvimento individual, na educação na adolescência, além das mudanças físicas, também são acompanhadas de mudanças na capacidade cognitiva, no seu livro IV, parte da premissa da educabilidade do amor-próprio, ou seja, a partir do fortalecimento da formação da consciência moral inata de cada indivíduo, em direção à perfectibilidade, no uso de suas faculdades, na reflexão de suas ações. Para isso, no exercício de uma dialética entre os valores e sentimentos morais já adquiridos (amor de si) na primeira infância, com a relação com as coisas no presente, através da intersubjetividade. Nesse processo de desenvolvimento, o Emílio, constitui-se com amor-próprio ideal, com a formação de uma consciência moral autônoma, ou à perfectibilidade. Um projeto pedagógico em direção a formação do homem social ideal. Mas, diverge quanto à socialização precoce, pois, defende o risco da contaminação da nossa consciência do amor-próprio pelas “paixões odientas” (internas) e pelas falsidades e mentiras (externas), na formação da consciência ética ou formação da consciência moral autônoma. Assim sendo, a experiência propriamente dita de socialização, se dará somente após os 25 anos.

No entanto, SUKHOMLINSKI (1978, p.76) defende no seu método que “se a insegurança, não é apoiada e aprovada pela coletividade, perde todo o sentido e transforma-se, quanto aos resultados, no seu oposto” Essa premissa básica, converge com a vontade geral, na formação de uma sociedade, no contrato social de Rousseau, em concordância com OLIVEIRA (2000, p 77), bem como nos conselhos utilizados nas escolas de Makarenko. Porém, previne que “antes de utilizar esse método, o educador deve preparar largamente a coletividade e essa preparação moral consiste, antes de mais, em educar a intolerância face à inação, à preguiça, à disciplina e a moleza”(SUKHOMLINSKI, 1978, p.76).

A pedagogia de ROUSSEAU (1995) defende a importância da sensibilidade e do cuidado da primeira preceptora a mãe, no *Emílio ou, Da Educação*, tema abordado



especificamente, no livro I e II. Menciona, também, o papel do pai, em uma educação ideal a ser ministrada para as crianças. Ao ampliar essa perspectiva, SUKHOMLINSKI (1978, p. 76) defende que a pedagogia deve converter-se numa criança acessível a todos (educação). Para isso, criou uma escola para pais. Esses devem inscrever-se, dois anos antes das crianças e, frequentam a escola, até que seus filhos completem o ensino secundário. O curso tinha uma carga horária de 250 horas de psicologia e pedagogia constituíam e, todas as disciplinas eram de nível superior. No entanto, as disciplinas eram mais voltadas para a psicologia evolutiva, psicologia individual e às teorias: da educação física, da mente, da moral e da estética, consideravam-se as disciplinas muito relevantes no currículo (p. 94).

Tanto Rousseau quanto Sukhomlinski consideraram a arte como um instrumento para o ensino. O primeiro ressalta a beleza junto à natureza, o segundo, apregoa que as crianças se desenvolviam conforme suas capacidades relativas à arte de diversas formas, desenhos, painéis e cartazes, que eram colocados nas paredes da escola. Então, desejando que na sua escola, até as paredes falassem. Sukhomlinski ressalta:

“Os pensamentos profundos nos cartazes e painéis penetram na vida espiritual dos alunos e suscitam correspondentes reflexões, principalmente por ser uma parte do sistema da nossa educação moral, intelectual e estética. Se os sentidos das frases enunciadas não tivessem uma relação com tudo aquilo que constitui hoje a vida da coletividade, todas essas palavras passariam ao lado da mente, e do coração dos nossos alunos, seriam para eles apenas um som sem significado. Todos os trabalhos são substituídos de vez em quando, de acordo com o conteúdo do trabalho educativo”. (SUKHOMLINSKI, 1978, p. 86)

### **Considerações finais**

Diante desse processo de leitura hermenêutica sobre o tema abordado, podemos concluir que os dois pedagogos, através de seus projetos educacionais, no exercício da educabilidade, podem contribuir com a possibilidade da formação do homem civil. A partir desse estudo, podemos apropriar-nos desse conhecimento e sabedoria, para criar, em nosso espaço-tempo, no aqui agora e, pensar numa forma de podemos fazer o reconhecimento, adaptando-nos ao movimento dos nossos devires, para a re/construção de uma sociedade melhor.

A problematidade do nosso tema - a educação para formação do homem civil - resulta numa possibilidade. No entanto, ela se configura numa dificuldade de contemplar tanto o coletivo como as instituições, da convergência das intencionalidades. Entretanto



devemos ter a consciência que o processo de formação do Homem civil não diz respeito somente às instituições escolares, diz respeito sim, à educação. No entanto, como foi contextualizado, a formação humana é desde o nascimento da criança. Entretanto, a educação é para a vida toda, quando adulto, deve-se no uso da reflexão e dialética dos valores, já internalizados, fazer as melhores escolhas para a sua convivência, ou seja, socialização. Contudo, o uso inadequado da perfectibilidade humana, pode-se estar fazendo parte conscientemente ou, não como atores desse processo de formação em nossa sociedade. Assim sendo, para refletirmos, Severino nos esclarece que:

“[...] a educação foi-se tomando a placa giratória da esperança na edificação de uma sociedade melhor e por todos participada, em contraponto com o reducionismo anti-humano dos modelos economicistas ou estritamente ideológicos. Os próprios mentores da política e da economia, apercebendo-se do papel nevrálgico daquela, procuram assumi-la como tarefa sua, evitando simultaneamente os riscos de sua autonomização estatutária e social“(SEVERINO, 2011, p. 47).

## **Referências**

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução de Erlon José Paschoal, Jézio Gutierrez. Revisão da tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

DEMerval, Saviani. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3ª ed. São Paulo: Cortêz Editora: Autores Associados, 1983.

DENT, Nicholas. **Dicionário Rousseau**. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MONROE, Paul. **História da Educação**. 8ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

OLIVEIRA, Neiva Afonso. **Rousseau e Rawls: Contrato em duas vias**. Porto Alegre: ED PUCRS, 2000.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. p. 208 - 222. In: BOMBASSARO, Luiz Carlos. DALBOSCO, Claudio A. HERMANN, Nadja. (Org.). **Percursos**

**hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **As confissões.** Prefácio e traduções de Wilson Lousada. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social, Ensaio Sobre A origem das Línguas.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Emílio ou Da Educação.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os pensadores XXIV.** Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Victor Civita, 1973.

SEVERINO, Joaquim A. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades. p. 23 – 45. In: SEVERINO, Joaquim A.; ALMEIDA, Cleide R. S; LORIERI, Marcos A. (Orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

SUKHOMLINSKI, Vassili. A Educação, Educador: Creio firmemente na força da educação. **Pensamento pedagógico.** Lisboa: Livros Horizontes, 1975.

**ESTAMOS TRILHANDO O CAMINHO DA EXAUSTÃO?  
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE A SOCIEDADE DO  
CANSAÇO**

*ARE WE TREADING THE PATH OF EXHAUSTION?*

*AN INVESTIGATION FROM THE SOCIETY OF WEARINESS*

Antônio Madalena Genz  
Doutor em Filosofia/Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSUL)  
tom.madalena9@gmail.com

**RESUMO:**

A sociedade do cansaço, livro do filósofo coreano, radicado na Alemanha, Byung-Chul Han faz análise penetrante do mundo contemporâneo. A sociedade do cansaço de que fala Han é a sociedade da atividade sem fim, no duplo sentido de interminável e destituída de sentido. Uma sociedade da superestimulação, do bombardeamento ininterrupto de informação e da pressão cada vez maior por desempenho e performance. Para Han a sociedade atual exilou o negativo e padece de um “excesso de positividade”. Um sintoma disso: os refugiados e imigrantes deixam de ser vistos na categoria do “outro” e passam a ser vistos como um fardo. Não mais o outro que pode representar uma ameaça, mas o fardo, algo que está sobrando, que não tem lugar. Uma sociedade em que a produtividade se torna signo da própria existência. Segundo Han, a violência é imanente ao sistema. Superdesempenho, superprodução, supercomunicação = colapso do tipo neuronal, das depressões leves à síndrome de burnout, vista aqui como a combustão daquilo que poderíamos chamar de “alma”. Colapso do eu. Para Han passamos da sociedade disciplinar exposta por Foucault para uma sociedade do desempenho. Apresentar e analisar um livro assim convoca também ao trabalho coletivo de pensarmos nos modos, individuais e coletivos, de nos posicionarmos como sujeitos, fora do âmbito desse círculo-circo destruidor e exercermos alguma ação criativa em prol de nós mesmos e em solidariedade com tudo que podemos chamar vida.

**Palavras-chave:** sociedade, rendimento, cansaço, negatividade, violência.

**ABSTRACT:**

The society of weariness, book by the Korean philosopher, rooted in Germany, Byung-Chul Han makes penetrating analysis of the contemporary world. The society of fatigue that Han speaks of is the society of endless activity, in the double meaning of endless and devoid of meaning. A society of over-stimulation, uninterrupted bombardment of information, and increasing pressure for performance. For Han the current society exiled the negative and suffers from an "excess of positivity". A symptom of this: refugees and immigrants are no longer seen in the "other" category and are seen as a burden. No longer the other that can pose a threat, but the burden, something that is left over, that has no place. A society in which productivity becomes a sign of existence itself. According to Han, violence is immanent in the system. Super-performance, overproduction, supercommunication = neuronal collapse, from soft depressions to burnout syndrome, seen here as the combustion of what we might call "soul." Collapse of the Me. For Han we pass from the disciplinary society exposed by Foucault to a performance society. To present and analyze a book thus also calls for the collective work of thinking the individual and collective ways of positioning ourselves as subjects, outside the scope of this destructive circle-circus, and to exhibit some creative action for ourselves and in solidarity with all that we can call life.

**Keywords:** society, yield, weariness, negativity, violence

## **Introdução**

O que é a sociedade do cansaço? É a sociedade de desempenho que, segundo Han, é aquela em que vivemos contemporaneamente. Ao invés da sociedade disciplinar de Foucault, uma sociedade em que os sujeitos não são mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. Empresários de si mesmos. Ao invés de fábricas e prisões, o cenário é mais agradável agora. Temos academias de fitness, prédios de escritórios, laboratórios de genética e todos os demais equipamentos urbanos cleans, estilizados, os lugares onde “a vida acontece”.

O famoso “Yes, we can” expressa o caráter dessa sociedade de desempenho nova. Por que continuar com aquela ladainha velha e cansada de proibições, mandamentos, leis... Lei? Quem quer obedecer nesses dias? Melhor repor tudo isto, esta parafernália antiquada que, ainda por cima, exigia um dispendioso aparato de vigilância e punição, por algo mais sofisticado. No lugar das interdições, façamos que todos tenham projetos, iniciativa, se guiem pela motivação. Estão aí os elementos que fazem os incautos pensar que adentramos um espírito de liberdade. Han (2015, p. 26) nos mostra que esta é a nossa prisão moderna,

o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. (HAN, 2015, p. 26)

Han nos mostra que o poder vai elevar a produtividade e que no fundo não há uma ruptura, o que há é uma continuidade.

Uma das chaves de leitura dessa densa obra de Han é a noção de que passamos de um paradigma de defesa, que era o imunológico, para outro, em que não há essa relação que estabelece a identidade a partir justamente da diferença. Estaríamos vivendo o desaparecimento das categorias de alteridade e estranheza. Aliás, o que não falta a Han é esse espírito agudo e certo em detectar as características do momento vivido.

Também a estranheza se neutraliza numa fórmula de consumo. O estranho cede lugar ao exótico. O *tourist* viaja para visitá-lo. O turista ou o consumidor já não é mais um *sujeito imunológico*. (HAN, 2015, p. 11)

Nossa época assiste a progressiva extinção do negativo como um valor e passa em aceleração constante a considerar apenas as positivities. Na análise de Han, a partir desse momento não há mais esse modelo viral ou bacteriológico, de defesa em relação a

um outro. O ponto a que Han chega é aquele de nos mostrar que o registro da violência passa a ser interno ao próprio sistema, manifestando-se na forma do que ele denomina de doenças neuronais, como depressão, transtornos de atenção, síndromes de hiperatividade, transtornos de personalidade limítrofe e, no final do espectro, as síndromes de Burnout e, no extremo, o suicídio, fenômeno tristemente em crescimento em muitas sociedades ocidentais. Ou nem tão ocidentais. Han é coreano e lembra ser seu país de origem o detentor das maiores taxas gerais de suicídio e entre estudantes. A análise de Han é, digamos assim, uma “pesquisa de campo” e reflexão da vida atual nas sociedades neoliberais. Um retrato daquilo que Nietzsche já advertia no século XIX, em *Humano, demasiado humano*, e que Han (2015, p. 37) nos recorda, “*por falta de repouso nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto*”.

Se Nietzsche propunha como correção a esse estado de coisas que se fortalecesse o elemento contemplativo na humanidade, Han endossa a receita, com a diferença de que, observador do mundo antecipado por Nietzsche, a necessidade de se ater aos dados advindos do campo, o levam a um certo tipo de saudável ceticismo. A própria ausência de contemplação é um fator que acarreta a obediência compulsiva e inconsciente aos impulsos e estímulos.

Han mostra que a época que vivemos é a das doenças de fundo neuronal, fruto desse novo paradigma. O ponto importante é que Han é arguto em mostrar que o que há aqui é uma transformação da vida, fruto de um controle neoliberal das práticas sociais que compõem nossa vida cotidiana, e todas elas muito ligadas ao desaparecimento da negatividade como valor. Vivemos em um mundo de positivities, e banimento progressivo do negativo. A época anterior era marcada por um paradigma imunológico, em que o outro era negado.

Como é necessário entender o que exatamente Han sinaliza por positividade, é em seu livro *A sociedade da transparência* que isto está mais explícito e a ele temos que nos remeter. Ao analisar esse fetiche da contemporaneidade, ele nos diz que a transparência é em si mesma positiva, ela não permite o negativo que poderia pô-la em cheque. A transparência confirma o que existe,

Por isso, a sociedade da transparência avança a par da pós-política. Só o espaço despolitizado é inteiramente transparente. Sem referência, a política

degenera e toma-se referendo. O veredicto geral da sociedade positiva chama-se 'gosto'. É revelador que o Facebook se tenha, por conseguinte, recusado a introduzir a possibilidade de um clique 'não gosto'. A sociedade positiva evita toda a modalidade de jogo da negatividade, uma vez que esta detém a comunicação. O seu valor mede-se exclusivamente em termos de quantidade e de velocidade da troca de informação. A massa da comunicação aumenta também o seu valor econômico. (HAN, 2014, p. 19)

### **A sociedade do cansaço e a educação**

A positividade atual da sociedade é traduzida nessa ênfase sistêmica à produção. Vivemos uma sociedade de rendimento e hiperatividade. Como veremos, esses valores entram osmoticamente dentro do âmbito do ensino, no Brasil e no mundo. Como Han lembra, são da Coreia do Sul as maiores taxas de suicídio entre estudantes. É esse o paradigma de ensino que queremos?

A sociedade disciplinar estudada por Foucault se transformou, via forças produtivas inerentes ao capitalismo, nessa sociedade de desempenho. Ao invés de obrigações e o aparato que as acompanha, consegue-se nesse novo registro de sociedade mais eficiência se todos se sentirem livres, criativos, participativos. Enfim, membros de uma sociedade de rendimento. Se no mundo adulto vemos isso como uma sociedade em que todos são empresários de si mesmos, no mundo em formação da educação vemos esses valores adentrando na ênfase à autodeterminação dos próprios alunos. Essa incitação à iniciativa tem justamente como modelo o empresário. Não é por acaso que ela não vem acompanhada de esforços para que façamos também uma educação de cidadãos e sujeitos críticos. Por isso a entrada de modelos empresariais dentro do universo da escola como se fosse o melhor mundo sendo, enfim, trazido aos nossos até então despreparados alunos. Substitui-se o dever pelo poder. Até que ponto nesse mundo da educação isso não é abrimos mão de responsabilidades morais de educadores. Se até não muito tempo atrás se afigurava como uma espécie de violência fazer que o jovem escolhesse, a princípio para o resto da vida, uma profissão com a escolha de uma faculdade, hoje parece estarmos vivendo a exacerbação disto, com o aval entusiasta de muitos pais, para não falar educadores, que apostam nesse vetor. Assim esse mundo de hiperatividade, adentra o ambiente escolar, pois agora é necessário inocular a ideia de poder, desempenho e iniciativa desde a mais tenra idade. O jovem escolhe desde cedo o que vai ser na vida. Afinal, para quê perder tempo com disciplinas que não tem relação



nem com o mundo prático do dia a dia nem com o que o jovem empresário em encubação já “sabe” não ser necessário para sua formação?

O modelo é o do empresário, sujeito não sujeito à obrigações, que navega livre pelo reino do empreendedorismo e, neste, da invenção constante de si próprio. O que Han mostra é que o dever não desapareceu, e sim formas velhas de dever. As novas são mais insidiosas: cada um explora a si mesmo sem sabê-lo. Até o ponto em que chega o colapso em uma das suas formas neuronais, conforme o paradigma que Han expõe com lucidez. A violência é interior, de cada um contra si próprio sob esse imperativo de produção, de eficácia e de eficiência. A diluição que isso faz em relação à solidariedade social faz com que ao entrar em colapso, cada um se sinta fracassado individualmente, sem rastrear elementos sistêmicos presentes. Sem ter qualquer referencial de pensamento para poder pensar que talvez o fracasso não seja individual, mas de uma sociedade que rompeu com a própria noção de sociedade e que aposta no heroísmo individual como fator para desenvolvimento e transformação do mundo. Não há mais sociedade. Há indivíduos em competição. Falhas são individuais. Uma dinâmica nova. Como crianças e adolescentes podem escapar a essa rede?

É tudo isso que faz desse pequeno livro, em tamanho apenas, uma profunda e devastadora análise do mundo contemporâneo, a ponto de ter se tornado um best-seller na Alemanha e em vários outros países em que foi publicado. A sociedade de que fala Han é a sociedade da atividade sem fim, no duplo sentido de interminável (e, portanto, sem pausa) e destituída de sentido. Uma sociedade da estimulações e excitação permanente, do bombardeamento ininterrupto de informação e da pressão cada vez maior por desempenho e performance. Han analisa uma sociedade onde os limites e a noção de ritmo deixam de existir. Uma sociedade em que a produtividade como signo da própria existência, faz com que as doenças que refletem esse estado de espírito sejam a depressão, a hiperatividade, a síndrome de burnout e o aumento do suicídio. Doenças neuronais refletindo o colapso do eu. Sociedade da fadiga, da sensação de asfixia e esgotamento.

É óbvio que em nessa sociedade, assim como todas as outras, nos diferentes momentos históricos, não há como a educação ser um mundo à parte, Antes pelo contrário, a tendência é esse regime e valores a ele ligados entrarem no mundo do ensino. Assim, talvez precisemos estar atentos a tudo que Han analisa e expõe de forma a elaborarmos instrumentos para averiguar as mudanças que isto está acarretando no mundo

escolar e vemos, enfim, que medidas podem ser tomadas. A educação que queremos tem como paradigma a noção régia de que ser empresário, empreendedor é o ápice da humanidade? Como ficam profissões que historicamente a muito tempo são desvalorizadas porque vistas como profissões que exigem disponibilidade ao outro, cuidado com o outro, espera, essa coisa negativa por excelência? Pensemos aqui na profissão de enfermeira, tão necessária em uma sociedade, mais ainda na nossa que caminha para ter um grande percentual de idosos? E, claro, nossa própria profissão como educadores e professores? O que é um professor que não desenvolva o cuidado e a espera como condições fundamentais e necessárias para o exercício de sua prática em sala de aula?

Nessa sociedade de desempenho, sob a atomização máxima dos indivíduos, o estigmatizado não é mais o louco e todas as figuras a ele associadas nessa rede histórica de valores construídos na sociedade disciplinar. O “louco” hoje é o fracassado. E o cansaço é o cansaço advindo justamente da impossibilidade de descansar. Temos que estar permanentemente prontos, disponíveis, em aptidão a nos reinventarmos como pessoas e profissionais. O que pensar sobre isso na esfera da educação em relação à sociedade, uma sociedade que hipocritamente pede por uma educação mais qualitativa e melhor para seus filhos, mas ao mesmo tempo critica professores quando uma série de conjunturas ou contextos os obriga ou conduz a entrarem em greve? E não necessariamente ou apenas por melhores salários. Aliás, um ponto importante aqui diz respeito justamente a nos colocarmos essa questão, que é sempre reforçada em tempos de greve: a própria imagem da atividade de professor hoje não está a priori envolvida por uma nuvem sombria que coloca a profissão como a de um fracassado?

A sociedade do cansaço apontada por Han é também aquela das satisfações imediatas, do prazer no curto prazo ao invés do longo investimento de tempo que qualquer conceito de formação de pessoa traz consigo implícito. A vida é uma grande performance. Assim, a própria alegria, realização, prazer entram de roldão nessa dinâmica. Como operar a educação dentro desse quadro que lhe é antitético? Ou a educação não tem a ver com um projeto de longo prazo, de avanços e recuos, de eventual contabilização de fracassos, para recomeçar a partir daí?

Enquanto na sociedade disciplinar o foco era o corpo e sua disciplina repressiva e exploração, na sociedade de desempenho o objetivo é a mente, a psique. Há uma

fabulosa mudança de registro que faz parecer liberdade onde no fundo há uma nova forma de emprisionamento. Falo aqui da “liberdade” de se poder comunicar intensa e instantaneamente com quem quer que se queira quase. Junte-se a isso a exibição constante e temos uma sociedade pautada por um narcisismo, para o qual não temos ainda dados de pesquisa consolidados sobre seus efeitos em jovens expostos desde muito cedo a essa dinâmica.

Na sociedade exposta, cada sujeito se torna o seu próprio objeto de publicidade. O seu valor de exposição é a medida de tudo. A sociedade exposta é uma sociedade pornográfica. Tudo é voltado para fora, descoberto, despojado, despido e exposto. O excesso de exposição faz de tudo uma mercadoria, na qual tudo é 'entregue, nu, sem segredo, à devoração imediata'. A economia capitalista submete tudo à coação da exposição. Só a encenação expositiva gera valor; renuncia-se a toda a peculiaridade das coisas. Estas não desaparecem na obscuridade, mas antes no excesso de iluminação: 'Mais geralmente, as coisas visíveis não terminam na obscuridade e no silêncio – desvanecem-se no mais visível do que o visível: a obscenidade'. (HAN, 2014, p. 24)

Um aspecto particularmente preocupante é a assimilação do neoliberalismo não como um receituário e uma ortodoxia econômicas, mas algo mais sutil, do âmbito das práticas de vida, detectáveis nas formas de linguagem que usamos. Algo que penetra na carne. Falamos que no neoliberalismo este efetua uma mudança do cidadão em consumidor. No limite, somos cidadãos se, e apenas se, somos consumidores. Além da exclusão de uma imensa parcela da população – parcela em expansão infelizmente, em várias sociedades, além da brasileira –, há um fenômeno mais profundo. A crescente manifestação daquilo que chamo de práticas sociais de vida orientadas e determinadas por uma visão neoliberal da vida. Ou seja, da vida reduzida a um viés empobrecedor das possibilidades de nossa experiência. Não estou falando apenas da redução da política e dos políticos a um espetáculo triste, em que a política é reduzida a um nível de manifestação mercadológico. Há um nível de infestação do neoliberalismo em nossas práticas ordinárias de vida, no modo como pensamos o espaço de nossas vidas. No modo como nossa linguagem se revela impregnada de jargões desse modelo econômico e expressam assim o modo como vemos o mundo.

A razão neoliberal em sua invasividade em nossas formas de pensamento faz com que cada desejo humano seja transformado em algum produto ou serviço. O neoliberalismo nos promete um mundo melhor, que encontraremos quando nos depararmos com um mundo inteiramente novo, que surgirá das transformações por ele efetuadas. No entanto, enquanto não assistimos a não-realização desse “admirável mundo

novo” (porque no fundo ele não tem como realizar suas promessas de forma absoluta, antes disso assistiremos ao colapso do mundo da natureza) assistimos a campanha por ele, que seduz aqueles que podem participar da festa. Esse mundo de inovações, competição, criatividade ilimitadas, onde todos (?) serão felizes. Se não temos esse mundo, temos o projeto dele e a realização parcial, essa sociedade da performance apontada por Han. Nela a violência deixa de ser visível. Como afirma Han, essa sociedade:

modifica radicalmente a estrutura e economia da atenção. Com isso se fragmenta e destrói a atenção. Também a crescente sobrecarga de trabalho torna necessária uma técnica específica relacionada ao tempo e à atenção, que tem efeitos novamente na estrutura da atenção. A técnica temporal e de atenção *multitasking* (multitarefa) não representa nenhum progresso civilizatório. A multitarefa não é uma capacidade para a qual só seria capaz o homem na sociedade trabalhista e de informação pós-moderna. Trata-se antes de um retrocesso. A multitarefa está amplamente disseminada entre os animais em estado selvagem. Trata-se de uma técnica de atenção, indispensável para sobreviver na vida selvagem. (HAN, 2015, p. 31-32)

Assim a tão propalada capacidade de ser um *multitasking*, valorizada nessa sociedade como uma capacidade nova e diferenciadora em um mundo de “vantagens competitivas” individuais, pois justamente é esta capacidade que Han nos mostra ser índice de regressão do humano ao animal. Nada contra os animais. Pelo contrário. Han investe maciçamente na noção clássica aristotélica do homem como um animal racional. O que nos diferencia é essa capacidade negativa de nos retirarmos da imediatez, de contemplarmos. É a contemplação que permite o florescimento da cultura. Han destaca também que assim como a multitarefa, também os jogos de computador são instrumentos que desenvolvem uma grande capacidade de atenção. Mas uma atenção rasa e ampla, que se assemelha à atenção de um animal selvagem.

Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa. A cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda. Essa atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção (...) Nossa comunidade ativa é diametralmente oposta àquela. O 'dom de escutar espreitando' radica-se precisamente na capacidade para a atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso. (HAN, 2015, p. 33-34)

Essa sociedade do cansaço, da performance apresenta essa nova matriz de violência. Uma violência que brota da positividade, do excesso de estímulos, da super

saturação para além da capacidade de recolhimento e reflexão. Os smartphones não toleram o descanso, o repouso, o recolher-se. Antes, o ritmo alucinante até a saturação e exaustão. E temos aqui o panóptico digital. Aquele em que todos se expõem a todos, e assim, todos controlam todos. O empresário de si mesmo não vê limites. Estes não existem de fato na realidade nova da sociedade de rendimento. A violência é aquela que o sujeito exerce sobre si mesmo.

Na sociedade positiva, na qual as coisas, doravante transformadas em mercadoria, devem expor-se para ser, o seu valor cultural desaparece em benefício do seu valor de exposição. No que a este último se refere, a simples existência é inteiramente insignificante. Tudo o que repousa ou se demora em si mesmo deixa de ter qualquer valor. Só quando são vistas, as coisas assumem um valor. A coação da exposição, que tudo entrega à visibilidade, faz com que a aura desapareça por completo, enquanto 'manifestação de uma distância. O valor de exposição constitui o capitalismo sob a sua forma consumada, e não se deixa reduzir à oposição marxista entre valor de uso e valor de troca. (HAN, 2014, p. 21-22)

## **Conclusão**

Ora, de tudo isso que mostramos acima, podemos ver que a sociedade de rendimento não tem consistência real com a vida. A liberdade que ela acena e com a qual seduz e capta a própria vida em sua manifestação humana, não tem consistência ou profundidade. A liberdade só pode surgir do retirar-se, interiorizar-se, dar tempo às coisas, à própria vida em seus ritmos. Enfim, a liberdade, independente de um conceito unívoco e claro do que seja, passa necessariamente pela autonomia de refletir, de parar para pensar, em construir uma capacidade crítica e criativa de se portar na vida não apenas como cidadão, mas como ser humano em solidariedade com a vida, entendida aqui tanto em sentido geral e amplo, quanto em relação de respeito a todas as outras formas de vida. Como podemos constatar, algo distante dos ideais e noções régias da sociedade de rendimento ou neoliberal.

Em um dos capítulos mais bonitos e reflexivos do livro, justamente denominado “Pedagogia do ver”, Han recorre intensivamente a Nietzsche, às três tarefas que ele evoca em *Crepúsculo dos ídolos* e para as quais precisamos de educadores. Devemos aprender a ler, a pensar, a falar e a escrever. Aprender a ver estaria ligado a habituar o olho ao descanso, a desenvolver uma atenção profunda, o olhar demorado e lento. Segundo Nietzsche esse seria o primeiro passo para o desenvolvimento do caráter do espírito.

Nietzsche nada mais propõe que a revitalização da vida contemplativa. Essa

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

vida não é um abrir-se passivo que diz sim a tudo que advém e acontece. Ao contrário, ela oferece resistência aos estímulos opressivos, intrusivos. Em vez de expor o olhar aos impulsos exteriores, ela os dirige soberanamente. Enquanto um fazer soberano, que sabe dizer não, é mais ativa que qualquer hiperatividade, que é precisamente um sintoma de esgotamento espiritual. (HAN, 2015, p. 52)

É saudável e louvável, nesses tempos pobres em espírito e em alegria vital que vivemos, ver alguém recolocar em alinhamento com a vida aquilo que trazemos como nosso maior potencial: nos tornarmos humanos plenamente. Um dos sentidos da educação está atavicamente ligado a essa percepção de que não nascemos plenamente humanos, de que precisamos de um longo trabalho, que sempre privilegiou o sentido de pertença a uma comunidade como pré-requisito para sua execução. Como Han nos mostrou ao criticar essa mania atual do multitasking, este não significa um desenvolvimento, mas, sim, uma involução, um rebaixamento. É curioso, mas talvez, provavelmente não um acaso, que tal fenômeno, que inverte as coisas e apresenta o que é menos como mais, aconteça justamente em um momento em que o fascínio pela informática e o desenvolvimento dos supercomputadores seja vetor para a afirmação de um modelo de mente reduzido à informação e, portanto, visto apenas como processamento de dados. Nos diz Han: "a atividade que segue a estupidez da mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que lhe falta a capacidade de hesitar" (HAN, 2015, p.53-54)

### **Referências:**

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Editora Vozes: Petrópolis, 2015.

HAN, Byung-Chul. **A Sociedade da transparência**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'água editores: Lisboa, 2014.



## TEMPO E EXPERIÊNCIA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA

### TIEMPO Y EXPERIENCIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE UNA PROFESORA DE HISTORIA

Celoí Pereira

Mestranda do curso Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia/Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense  
celoip@gmail.com

#### RESUMO

Trata-se, aqui, das experiências de uma professora de história, do questionamento de suas formas mais lineares e cronológicas de dar aulas em relação ao desejo de composição e criação nessas aulas. Trata-se de aulas que apostam em histórias provenientes de experiências com o tempo. Para tanto, estuda-se *Cronos* e *Aion*, seus tempos, seus destemperos, suas intempéries que avançam sobre conteúdos, planejamentos, salas de aula, estudantes. *Cronos*, aquele que é definido, corporal; *Aion*, indefinição em *acontecimento* (DELEUZE e GUATTARI, 2012), incorpóreo, finito. Como as experiências com essas deidades e suas forças ressoam nos processos de formação de uma professora de história que pesquisa, ao mesmo tempo, sua própria formação em sala de aula? Que histórias é capaz de contar sobre isso, com isso, apesar disso? Ela atua no Ensino Fundamental II de uma escola multisseriada, na cidade de Pinheiro Machado, onde ministra três disciplinas, além da história: arte, ensino religioso e geografia, o que a faz perguntar pelos atravessamentos da ordem do estético, do religioso e do geopolítico nas histórias das experiências que aí sucedem. Experiências (LARROSA, 2015) que não se podem antever, planejar; que rompem discursos (históricos) lineares. A cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) é o método utilizado para dar visibilidade a essas experiências, para acompanhar o processo de formação em curso que emerge nas relações de sala de aula, que partem das experimentações com seus alunos.

**Palavras-chave:** Processos de Formação; Tempo; Experiência; Cartografia

#### RESUMEN

Se trata, aquí, de las experiencias de una profesora de historia, del cuestionamiento de sus formas más lineales y cronológicas de dar clases en relación al deseo de composición y creación en esas clases. Se trata de clases que apuestan en historias provenientes de experiencias con el tiempo. Para tanto, se estudia *Cronos* y *Aion*, sus tiempos, sus destiempos, sus intemperies que avanzan sobre contenidos, planificaciones, aula, estudiantes. *Cronos*, el que se define, corporal; *Aion*, indefinición en el acontecimiento (DELEUZE y GUATTARI, 2012), incorpóreo, finito. ¿Cómo las experiencias con esas deidades y sus fuerzas resuenan en los procesos de formación de una profesora de historia que investiga al mismo tiempo su propia formación y aula? ¿Qué historias es capaz de contar sobre eso, con eso, a pesar de eso? Ella actúa en la Enseñanza Fundamental II de una escuela multiseriaria, en la ciudad de Pinheiro Machado, donde ministra tres disciplinas, además de la historia: arte, enseñanza religiosa y geografía. Lo que la hace preguntar por los atravesamientos del orden del estético, del religioso y del geopolítico en las historias de las experiencias que ahí suceden. Experiencias (LARROSA, 2015) que no se pueden prever, planificar; Que rompen discursos (históricos) lineales. La cartografía (PASSOS, KASTRUP, ESCÓCIA, 2015) es el método utilizado para dar visibilidad a esas experiencias, para acompañar el proceso de formación en curso que emerge en las relaciones de aula, que parten de las experimentaciones con sus alumnos.

**Palabras clave:** Procesos de Formación; Tiempo; Experiencia; Cartografía

Toca o sinal, a professora de história dirige-se à sala de aula. Consiço, carrega gordas listagens de conteúdos a serem desenvolvidos. Ela atua no Ensino Fundamental II de uma escola localizada no interior de Pinheiro Machado, cidade que fica a cerca de 295 quilômetros de Porto Alegre, ao sul do Rio Grande do Sul. Além de história, essa professora está ministrando outras três disciplinas: arte, ensino religioso e geografia, para turmas multisseriadas<sup>16</sup>, ou seja, em uma mesma sala, estão duas turmas. Adoradora de *Cronos*, ela quer dividir o tempo para dar conta daquela listagem de conteúdos presentes em conjunto com os livros didáticos que lhe é fornecido.

Encontrar a professora de história preocupando-se com estudos sobre o tempo parece algo inerente a seu campo profissional. O profissional da história tem como seu *métier* o homem no tempo e no espaço. Nesse estudo, tal profissional se vê emaranhada aos fatos e à época em que ocorreram. (REIS, 2009). Ao entender que seu campo profissional lhe exige localizar fatos no tempo e espaço, ela realiza oferendas diárias a *Cronos*. Esse titã, descendente de Gaia e Urano, é a personificação do tempo, Deus da ordem cronológica. (SAGUISTA, 2015). As linearidades e as cronologias com que os conteúdos de história lhe são apresentados a fazem perceber-se engolida por *Cronos*, tal qual ele o faz com seus filhos. Vê-se refém do deus que cultua. Embora compartilhe com o deus o medo de ser destronada, busca em um deus primário, maneiras de escapar da infinitude da barriga de *Cronos* e realiza oferendas a *Aion*, também. Através das oferendas a *Aion*, questiona as maneiras mais cronológicas de como se relaciona com o seu campo profissional.

Com *Aion*, deus primordial (Idem), indefinição em *acontecimento*, finito (DELEUZE e GUATTARI, 2012), incorpóreo, a professora de história pode permitir-se olhar para sua prática, para seus conteúdos e perambular por eles. Com *Aion*, a professora rodeia seus conteúdos, sem a necessidade de estar presa a eras, fatos, épocas. Com *Aion*, a professora de história tem licença de levar até seus alunos e a si episódios históricos que possibilitem experiências com o tempo. Suas linearidades e cronologias se aliam às experiências e aos diferentes modos com que pode experimentar tais episódios, podendo fazer emergir processos de formação que rompam, desaprisionem de *Cronos*. Professora

---

<sup>16</sup> Não irei me estender sobre as questões referentes à quantidade de disciplinas que um professor é obrigado a ministrar, mesmo não sendo formado para isso, bem como não serão problematizadas questões referentes às multisseriadas.

e estudantes não têm necessidade de temer o destronamento da cronologia, da linearidade, mas podem se permitir saltar entre diferentes histórias e se arriscar nas diferentes possibilidades que, ao oferendar *Aion*, podem surgir.

Portanto, trata-se aqui das experiências da professora de história, do questionamento de suas formas mais lineares e cronológicas de dar aulas em relação ao desejo de composição e criação nessas aulas. Trata-se de aulas que apostam em histórias provenientes de experiências com o tempo. Para tanto, estuda-se *Cronos* e *Aion*, seus tempos, seus destemperos, suas intempéries que avançam sobre conteúdos, planejamentos, salas de aula, estudantes. *Cronos*, aquele que é definido, corporal; *Aion*, indefinição em *acontecimento* (Idem), incorpóreo, finito. Como as experiências com essas deidades e suas forças ressoam nos processos de formação da professora de história que pesquisa, ao mesmo tempo, sua própria formação em sala de aula? Que histórias é capaz de contar sobre isso, com isso, apesar disso?

Como já mencionado, essa professora ministra outras três disciplinas além da história: arte, ensino religioso e geografia, o que a faz perguntar pelos atravessamentos da ordem do estético, do religioso e do geopolítico nas histórias das experiências que aí sucedem. Essa professora de história, como não possui preparação universitária para as três outras disciplinas, transporta-as até o campo que conhece. Ou seja, uma professora de história que se vê com a necessidade de ministrar conteúdos em que não foi licenciada, os traz até seu universo de atuação, a história. Então, roga a *Aion* que lhe ofereça abundância de possibilidades, para que possa transitar entre esses diferentes conteúdos. E para que seja possível se alimentar desses conteúdos, para que neles e com eles possa dar expressão aos seus processos de formação.

Para escrever sobre uma professora de história desejosa de compor histórias provenientes de experiências com o tempo e questionar suas linearidades e a cronologia que ronda seus modos de dar aulas, a cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015) é utilizada para dar visibilidade a tais experiências, para acompanhar os processos de formação em curso que emergem nas relações de sala de aula e que partem das experimentações com seus alunos. Desse modo, na cartografia há um constante acompanhamento de processos no qual pesquisador e pesquisados encontram-se implicados na pesquisa, não sendo possível sua separação.

As experiências tratadas nesta escrita, nesta pesquisa, são apresentadas por Larrosa (2015), que afirma a impossibilidade de serem antevistas e o seu rompimento com as linearidades. Experiência é o que vem de surpresa (BÁRCENA, 2012). Como as experiências com o tempo a que essa professora de história e os estudantes estão expondo não estão sujeitas às linearidades, não podem ser previstas. Os processos de formação que daí podem emergir não é possível prever, vai se dando ao longo do caminho. Os processos de formação têm a ver com recorrer um caminho já conhecido pela professora de história e, em alguns momentos, pelos seus discentes, mas que é percebido e experimentado de maneiras diferentes por ela e por eles. (BÁRCENA, 2012).

### **Cartografia: um acompanhamento de processos**

As abordagens clássicas que têm se realizado acerca de questionamentos que rondam a educação e, por conseguinte, a história e seu ensino, têm se preocupado em conservar a experiência do pesquisador afastado de seu objeto de pesquisa, a bem de obter resultados iguais, que possam ser repetidos infinitamente. No método da cartografia, a experiência que acontece ao pesquisador (LARROSA, 2015) não só é válida, como desejável. O método da cartografia não é algo aplicável, mas pode tornar visíveis os processos que estão em curso numa formação, em uma pesquisa. “Em uma cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver, de durar, de crescer e intensificar a vida.” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, P. 165).

A cartografia, não sendo um método aplicável, vai se fazendo, refazendo, desfazendo no percurso da pesquisa, sempre em vias de se formar, de se desformar (DELEUZE, 2011). A cartografia é um método que suscita um acompanhamento constante. É importante que o cartógrafo esteja sempre atento a tudo que o rodeia. A fala, aparentemente a mais inútil (ORDINE, 2016) de um estudante, pode ser matéria de sua cartografia. De modo que “[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar.” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 59). O cartógrafo olha para seu campo de pesquisa como estrangeiro, lançando uma olhada, uma degustação que é capaz de tornar saboreáveis situações que em uma pesquisa clássica poderiam ser descartadas.

Como acompanhamento de um processo, a cartografia está sempre em vias de acabar e sempre recomeçando. O cartógrafo pode traçar um caminho em que pode estar disponível ao desprendimento de *Cronos*, dar lugar ao acaso. O cartógrafo rende oferendas a *Aion* e roga sua permissão para que esteja exposto, que esteja aberto ao acaso. Deixa-se caminhar pelo campo de pesquisa consentindo ser tocado, afetado pelo campo. Torna-se fluido, neblina em dia de umidade que se gruda a tudo, ao mesmo tempo em que se deixa escorregar pela superfície, misturar-se no toque, possibilitando ser outro, tornando-se outro. De neblina a gotículas, de gotículas à goteira que teima em pingar. Que ao teimar em pingar vai se transformando em corredeiras sem saber ao certo que caminho vai desenhar e o que vai encontrar, e assim o cartógrafo vai construindo seus mapas, seus diagramas que embora “[...] altamente instável ou fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações. ” (DELEUZE, 2013, p. 44-45). Como instáveis e fluidos estão sempre em vias de se desmanchar, sempre constituindo novos mapas. “[...] um diagrama é um mapa, ou melhor, uma superposição de mapas. E de um diagrama a outro, novos mapas são traçados. ” (Ibidem, p. 53).

Como fluido e uma superposição de mapas, o cartógrafo faz rizoma com qualquer ponto dos mapas, estende seus filamentos por onde os mapas suscitam. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Os mapas que se constituem num processo cartográfico não são decalques; não se quer fixar as impressões, percepções, escutas, sabores de uma pesquisa. Nesse acompanhamento de processo, o cartógrafo produz em seus mapas múltiplas possibilidades. “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível de receber modificações constantemente. ” (Ibidem, p.30). O mapa, tendo múltiplas entradas, estando sempre em vias de se desmontar, remontar, conectando-se a todas as dimensões, torna o campo da pesquisa em educação algo instável, em que o inusitado, o descartável, o lixo, a adversidade, podem tornar-se matéria para construir uma cartografia.

E assim a professora de história tem caminhado por suas aulas. Ela tem caminhado pelo mar de possibilidades que as salas multisseriadas, na diversidade de conteúdos de que tem que dar conta, podem oferecer, nas maneiras de produzir escutas heterogêneas, nos modos como percebe e é afetada pela história. Mais que isso, se expõe a farejar outros modos de transitar pela história e fazer a história transitar por entre a diversidade de conteúdos a que tem se aventurado ao também ser professora de arte, ensino religioso e geografia, em turmas multisseriadas. A professora de história torna-se muitas outras, não



se encontra fixada apenas ao tempo história. Ao reparar que, apesar de ter duas turmas em uma mesma sala, para os estudantes não importa a que ano é destinado o conteúdo ou à que disciplina se refere, mas sim o que lhes interessa, aquilo que desperta suas necessidades de estarem conectados, ela percebe que há ali maneiras de produzir rupturas nos modos mais lineares como produz suas aulas em relação ao desejo de compô-las permitindo espaço também para a fluidez que adoradores de *Aion* podem criar.

### **Tempo dos Deuses**

A professora de história adoradora de *Cronos* encaminha suas aulas, sua vida presa às estruturas, à barriga do titã a quem rende oferendas. Ante as turmas multisseriadas não possui uma visão clara de como irá proceder em suas aulas. Iluminada por *Cronos*, a melhor alternativa que encontra é dividir o tempo em que está na sala pela metade: uma parte do tempo de aula será para tratar do conteúdo do oitavo ano e a outra para o nono ano. O mesmo é feito com o sexto e sétimo ano. Em seu entendimento, no momento em que ministra uma aula para um dos anos o outro estará à parte, sem interesse, fazendo outras atividades. Ledo engano! *Aion*, como deus primordial, deslinear, quer romper com essa lógica controladora que a professora idealiza em suas aulas. *Aion* torna-se figura constante em suas aulas; os estudantes interessam-se por conteúdos que não são destinados ao ano em que estão. Ao deparar-se com a atuação dessas duas deidades em suas aulas, a professora de história olha mais detidamente para cada uma delas.

*Cronos*, castrador de seu pai, Urano, é amaldiçoado por ele a ser destronado por um de seus filhos. Deus do “[...] tempo da medida, que fixa as coisas e as pessoas, desenvolve uma forma e determina um sujeito.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 51). Fecunda Reia, mas com medo que o destrone, engole seus filhos. Titã que, ao engolir seus filhos, fixa-os e determina-os, assim como faz com seus adorares, determina-os, estrutura-os. Deidade que é a própria personificação do tempo, corpóreo, circular, onde o acaso não tem lugar. Personificação do tempo em que só o presente existe, pois vive com medo da maldição de seu pai do passado e o destrone de seu filho no futuro. *Cronos*, deidade da profundidade, que se “[...] exprime na ação dos corpos, das qualidades corporais, das causas e efeitos [...]” (PELBART, 2015, p. 72), age sobre o corpo da professora de história. Atua em suas gordas listas de conteúdo. Conteúdos: sua maldição a ser cumprida.



Já “*Aion*, que é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 51) pode agir sobre o corpo da professora de história como um deus fluido, capaz de produzir com o emaranhado de turmas e conteúdos outras experiências com o tempo, rompendo com a barriga de *Cronos*. *Aion* não tem um filho que o destrone, não quer destronar ninguém. Pode conviver com *Cronos*, com a professora de história e suas linearidades e cronologias; mistura-se a elas. É deidade incorpórea, ilimitado, pura forma vazia do tempo. Se vazia, nunca se preenche. Está sempre exposto ao acolhimento do acaso, liberto de seu conteúdo corporal. (DELEUZE, 2011). Ao ser acolhedor do acaso, não importam as estruturas que regem conteúdos, disciplinas, turmas ou vida. Se indefinido e flutuante, desafixa coisas e pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de misturar-se como neblina em meio a matas, estradas, gentes... Se indefinido, furta-se à representação, oportuniza a exposição, a experiência. *Aion*, deidade da superfície (PELBART, 2015), faz emergir possibilidades de aulas em que as gordas listas de conteúdos e salas multisseriadas tornam-se oportunidades de novas experimentações e não apenas um peso no fazer docente dessa professora de história.

Ao deparar com a atuação de *Aion* nas maneiras como os estudantes se relacionam com os conteúdos de cada disciplina que a professora de história ministra, não sendo relevante para eles a que ano está sendo ministrada a aula, tampouco à que disciplina se refere, a professora passa a olhar para sua prática docente e como também *Aion* pode atuar nela. A professora de história que estava preocupada em dar aula de arte, separada da aula de ensino religioso, que nada tinha a ver com geografia, ao render oferendas a *Aion*, percebe que ao fazer passar essas três disciplinas pela história e a história pelas três, é capaz de oportunizar outras experiências, que não somente àquelas da estrutura que fixam cada conteúdo em sua disciplina e cada turma no ano correspondente.

Para ela, assim como para os estudantes, as estruturas vão se tornando menos relevantes do que produzir uma aula que leva em conta as experimentações que podem ser feitas com as quatro disciplinas. Busca-se nessas experimentações um rompimento com as estruturas estabelecidas em cada disciplina, fazendo conexões com aquilo que a fala, o conteúdo e os estudantes são capazes de produzir. Torna-se desejável desfazer-se das linearidades, dos modos mais cronológicos que a professora de história possui de viver e dar aula. Torna-se desejável compor aulas que apostem em histórias provenientes de experiências com o tempo.

### **Tempo da experiência**

Se as experimentações têm a ver com um rompimento de estruturas, da representação, fala-se de experiência como acontecimento, como algo que não se pode planejar, antever. Tem a ver com algo que vem de surpresa. É algo que ‘nos passa’ e não que passa; é o que ‘nos acontece’ e não que acontece. É da ordem do *Aion*, que se furta a *Cronos*. (LAROSA, 2015). Desse modo, não há como planejar uma experiência, tal qual se poderia fazer em um laboratório, ou aplicar numa maneira de dar aula, que leva em conta experimentar, de forma mecânica, o tempo. Há que se expor, nutrir-se e nutrir estudantes, colocar-se em risco, para, quiçá, produzir faíscas de acaso, em que faça passar algo:

El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo. Si hay acontecimiento, su rasgo principal es que jamás sea predicho, anticipado, programado o decidido de antemano<sup>17</sup>. (BÁRCENA, 2012, p.69).

Embora não haja como planejar o que vai ocorrer com uma experiência, a professora de história pode tentar provocá-la, tentar favorecê-la. Uma das maneiras de oportunizar a produção de experiências é levar para os estudantes, no lugar de fatos, datas e conceitos, histórias inventadas a partir do conteúdo que precisa trabalhar. Se, por exemplo, vai falar de holocausto, antes conta a saga de um personagem que viveu o fato, com alguns detalhes de como foi sua trajetória, as angústias que sentiu ao se deparar com as covas que tinha que cavar e a agonia de ser o próximo cadáver daquele buraco. Isso pode levar o fazer docente a romper com as fronteiras das disciplinas, fazendo a história se espalhar por arte, ensino religioso e geografia, disciplinas para as quais não possui preparo acadêmico. É a partir da história, disciplina para que se preparou academicamente, que pensa suas aulas. No entanto, essas experimentações não garantem que irá romper com as maneiras como ela percebe o seu fazer docente, do mesmo modo que não garantem que vá passar algo aos estudantes, mas tanto os estudantes como a

---

<sup>17</sup> O acontecimento é o que chega, o que vem de surpresa e não pode ser antecipado, nem programado, nem planejado; é o que explode e lava a continuidade de uma certa experiência de tempo. Se houver um acontecimento, sua característica principal é que nunca é previsto, antecipado, agendado ou decidido antecipadamente. (Tradução da autora).

professora de história podem produzir sentido com aquilo em outros momentos de suas vidas. Mas, há que se expor:

O sentido, o expresso da proposição, seria, pois, irreduzível seja ao estado de coisas individuais, às imagens particulares, às crenças pessoais e aos conceitos universais e gerais. [...] o sentido seria, talvez, “neutro”, indiferente por completo tanto ao particular como ao geral, ao singular como ao universal, ao pessoal e ao impessoal. Ele seria de outra natureza. (DELEUZE, 2011, p. 20)

Se o sentido é o expresso, então nele é dada vazão para o que ‘nos passa’. E se incorpóreo, ele não tem uma forma, uma maneira universal de se fazer, escrever, mas é o modo como encontramos de dizer aquilo que nos acontece. Aquilo que nos vem de surpresa rompe com as linearidades que vêm se produzindo. Não encontramos mais o que havia ali e não conseguimos dizer o que está, convoca o sujeito da experiência a experimentar com outras palavras, produzir novos modos de ver e estar no mundo. (LARROSA, 2015). A experiência, como acontecimento, é da ordem do acaso; não um decalque, mas a fluidez de uma mesma experiência produzindo diferentes sentidos. Em uma sala de aula, as maneiras como cada um experimentará aquela aula de holocausto não há como ser a mesma. Tanto que pode produzir sentidos diferentes no decorrer da vida, bem como não passar nada ao sujeitos que ali estão.

Se há diferentes modos de produzir sentido com aquilo que nos acontece de uma experiência, é na linguagem que se torna audível, visível, o sentido ou sentidos que podem ser produzidos. Esta linguagem nada tem a ver com algo que fixa a experiência em tinta e papel, mas é fluida, é da ordem do *Aion*.

[...] trata-se de uma linguagem menor, particular, provisória, transitória, relativa, contingente, finita, ambígua, sempre ligada a um espaço de tempo concreto, subjetivo, paradoxal, contraditório, confuso, sempre em estado de tradução, uma linguagem de segunda classe, de pouco valor, sem dignidade desse *logos* da teoria que diz em geral, o que deveria ser. (Ibidem, p.40)

A experiência que ‘nos passa’ está em constante tradução. O sentido produzido em um determinado momento da vida pode ser completamente diferente em outra ocasião, assim como uma experiência não se sucede do mesmo modo para diferentes pessoas, mesmo que elas tenham vivido exatamente a mesma situação. Então, em sala de aula, um conteúdo, uma história contada, vão produzir diferentes sentidos em cada um que ali está. E, talvez, alguns passem ilesos por aquela experiência. E se passam ilesos, não há experiência, nada aconteceu, nada passou àquele sujeito. Se a experiência se

apresenta aqui como algo em constante estado de tradução, provisório, os processos de formação que vão emergindo das experiências de uma professora de história são transitórios. Ao mesmo tempo em que a professora cria, percebe, experimenta algo, alguma coisa deixa de ser parte do fazer docente, de sua vida. Ela dá chances para que *Aion* atue em suas aulas, dando oportunidades ao inesperado, ao acontecimento.

### **Processos de formação**

Os processos de formação de que trata esta escrita têm a ver com um acompanhamento em que, ao mesmo tempo em que a professora de história pesquisa, também provoca, age sobre seu fazer docente. Essa formação não se restringe aos discentes com quem compartilha e experimenta outras formas de ver, pensar, experimentar a história, mas também a como ela se coloca implicada no processo. Mais que isso, nesse caso interessam muito mais os processos que atingem, se manifestam na professora, do que a aplicação de método. Interessam as maneiras como essa professora vai agindo, reagindo, fazendo, desfazendo, enquanto produz matéria para uma cartografia. Aliás, ela também é matéria para a produção cartográfica, assim como a cartografia é matéria para suas aulas.

O aprendizado e a transformação do pesquisador se fazem no acompanhamento dos efeitos das múltiplas práticas da pesquisa, práticas que dão acesso ao plano de onde emergem sujeito, objeto, campo, pesquisador, pesquisados, questões, textos, desvios e mundos. (POZZANA, 2014, p.49)

Os processos de formação, nesse sentido, não são dados de antemão, eles vão emergindo durante a caminhada. Essa formação é transitória, finita, não cessa de acabar e começar, tem a ver com experimentar maneiras de romper com as cronologias. Furta-se ao que lhe fixa. Quer romper com a barriga de *Cronos*. É formação que emerge de uma experiência como acontecimento, de um processo cartográfico que tem a ver com um acompanhamento constante. E, se essa formação não corresponde a uma linearidade, ela pode produzir filamentos e grudar-se àquilo de que suscita para se produzir; fazer rizoma com aquilo que lhe serve. (DELEUZE, GUATTARI, 2011). São processos de formação que suscitam estar sempre em ação, não ficando limitados à maldição de *Cronos*.

Para que a professora de história acompanhe os processos de formação que estão emergindo nela, precisa estar atenta, produzindo olhadas para seu fazer docente de

maneira cartográfica. Ela necessita encontrar maneiras de ouvir, estar nesse processo, de modo que consiga, a cada novidade de um caminhar já percorrido muitas vezes, produzir-se outra com o que emerge desse andar. (BÁRCENA, 2012). Em entrevista a Veiga-Neto (2007), Larrosa diz que na

“ [...] escuta, alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura. Está disposto a transformar-se numa direção desconhecida. (p.134)

Estar em um processo de formação, quando o investigador também está implicado no que emerge do campo que está sendo percorrido, exige dele estar exposto ao desconhecido. Estar disponível para ouvir o que não quer ouvir, ver, degustar. É preciso deixar-se escorregar por estradas cobertas de lama. Se a cartografia tem a ver com produzir mapas, os quais possuem múltiplas estradas (DELEUZE; GUATTARI, 2011), os processos de formação que daí emergem suscitam a experiência que ‘nos passa’, não há um caminho certo a ser percorrido, mas caminhos que vão se produzindo no caminhar.

En la experiencia de formación, pensada como un trayecto que se recorre, el camino no designa un sendero ya trazado, sino más bien una trayectoria que se hace y se determina a base de decisiones y en función de cada etapa recorrida. Decimos, entonces, que la autoridad está en ese trayecto, en un viaje que concentra nuestra *atención*.<sup>18</sup> (BÁRCENA, 2012, p.120).

Os processos de formação que vão emergindo somente são perceptíveis a partir de uma produção de sentido com aquilo que nos passa, e se produção de sentido é aquilo que é o expresso de uma experiência como acontecimento. (DELEUZE, 2011); se a experiência como acontecimento rompe com as linearidades, com as cronologias, (BÁRCENA, 2012), então a linguagem que é suscitada nesses processos de formação foge das significações, das representações. (LARROSA, 2015). A linguagem é como se diz dos processos de formação. (DELEUZE, 2011). São os modos que encontramos de tornar audível aquilo que nos acontece num percurso em que emergem os processos de formação. Essa linguagem “[...] ultrapassa limites e os restitui à equivalência infinita de um devir ilimitado [...]” (Ibdem, p. 02).

---

<sup>18</sup> Na experiência da formação, pensada como um caminho que é percorrido, o caminho não designa um trajeto já traçado, mas mais como um caminho que é feito e é determinado com base em decisões e dependendo de cada estágio coberto. Dizemos, então, que a autoridade está nesse caminho, em uma jornada que concentra nossa atenção.

Portanto, os processos de formação de que trata esta escrita não acabam, estão sempre fazendo, refazendo. Não podem ser tratados como algo fixo. *Cronos* não é capaz de traduzi-los, pois sempre tentará enquadrá-los em sua maldição. Nesses processos de formação, *Aion* é sempre bem-vindo, mesmo que imperceptível em sua fluidez, capaz de misturar-se ao que os caminhos percorridos vão oferecendo. Adorar *Aion* em um processo de formação não é o abandono de *Cronos*, mas é expor-se aos dois, para que se possa colocá-los em suspensão a fim de ressignificá-los e aceitar as inúmeras possibilidades que a atuação dessas deidades podem oferecer para a professora de história.

### **Algumas considerações**

Uma professora de história, ao adorar *Cronos* e *Aion*, cria possibilidades para que possa se perder pelo caminho; dá chances para que não esteja somente fixada a um modo de fazer docente, mas que possa, em alguns momentos, se aventurar pelos descaminhos que pode inventar. Embora a impossibilidade de *Cronos* de se grudar ao desconhecido, de abandonar a maldição que o persegue, *Aion* é capaz de se misturar ao que melhor lhe convém pelo caminho, até mesmo fazer neblina a *Cronos*, para que a professora de história também o adore, mesmo que por alguns instantes. Ao fazer passar uma disciplina pela outra, ela quer romper com as fixações de *Cronos* e sabe que aquele rompimento é momentâneo, logo exigirá outro, já que *Cronos* não deixa de estar presente para tentar fixar o que a professora acabara de inventar. Portanto, as histórias que inventa, como aquela do holocausto, servem para aquela aula, para aquele dia e, mesmo assim, desconhece o que produziu no estudante. Para ela, talvez tenha sido apenas uma mudança na forma como abordou o assunto ou uma experiência com o tempo. Ainda não sabe, mas seguirá experimentando, mesmo que nunca venha a saber.

Ao deparar-se com as quatro disciplinas, história, arte, geografia e ensino religioso, percebe que produzir aula, conforme *Cronos* a ilumina, é uma tarefa que não é capaz de cumprir. Entretanto, ao perceber que para os estudantes o conteúdo é interessante, não importando à qual ano está sendo ministrado naquela sala e à que disciplina pertence, a professora produz aulas em que a história, aquilo para o qual está minimamente preparada, atravessa arte, geografia e ensino religioso, e que estas ressoam nos modos como produz história. Assim, uma professora de história não se torna uma professora de disciplinas que nunca cursou, mas essas mesmas disciplinas a convocam



para se perguntar pelos atravessamentos da ordem do estético, do religioso e do geopolítico nas histórias das experiências que aí sucedem. Tais atravessamentos furtam-se da maldição de *Cronos*. Invitam *Aion*, numa produção cartográfica capaz de estar sempre em estado de produção. Convocam *Aion* para acompanhar os processos de formação que daí vão emergindo, sabendo que eles nunca são dados, mas transitórios, sempre em vias de se desfazer, refazer.

E se transitório, o mapa não se fecha em um tocar de sinal, num final de dia ou em um ponto final. Ele continua aberto e deve estar sempre exposto, sempre sendo percorrido por *Aion*, possibilitando que os processos de formação não se encerrem ao final de uma pesquisa, de uma aula, mas que possam continuar dando movimento às aulas que a professora de história tem experimentado. A professora de história continua a adorar *Aion*, para que não fixe os modos como tem produzido suas aulas, para que seja capaz de estar sempre inventando novos caminhos; para que seja capaz de produzir escutas diferentes para antigos sons; para que possa ver novidade naquilo que podia ser considerado inútil; para que os mapas que tem produzido estejam sempre abertos ao traço de novos descaminhos, que possam ser acessados onde desejar, não havendo onde começar, nem a necessidade de um fim.

## **Referências**

### **Livros**

BARCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Madri: Miño y D'Ávila, 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP; Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina: Porto Alegre, 2015. P. 52 – 75.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílana da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina: Porto Alegre, 2015. P. 172 – 200.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. Brasiliense: São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 4. Tradução: Suely Rolnik. Editora 34: São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. V.1. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Editora 34: São Paulo, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Autentica: Belo Horizonte, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In.: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina: Porto Alegre, 2015. P. 201- 205.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. Perspectiva: São Paulo, 2015.

POZZAMA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS; Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: a experiências da pesquisa no plano comum**. V.2. Porto Alegre: Sulinas, 2014. P. 42 – 65.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: Um manifesto**. Zahar: Rio de Janeiro, 2016.

REIS, José Carlos. **História, a ciência dos homens no tempo**. EDUEL: Londrina, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Literatura, experiência e formação: entrevista com Larrosa. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: Novos olhares na pesquisa em educação**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora. P. 129-156.

### **Revistas ou Periódicos**

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/10.pdf>> Acesso em: 29.05.2017

### **Sites**

SAGUISTA, Lucas; GREGO, Caetano. Deuses do tempo. In: Quartel canivete. [post] 15 abril 2015. Disponível em: <<http://www.quartelcanivete.com.br/news/os-deuses-do-tempo1/>> Acesso em 27/08/16.

**CINEMA BRASILEIRO E EDUCAÇÃO:**  
**UMA CARTOGRAFIA DE SALAS UNIVERSITÁRIAS DE CINEMA**  
*BRAZILIAN CINEMA AND EDUCATION:*  
*A CARTOGRAPHY OF UNIVERSITY CINEMAS*

Cíntia Langie  
Doutoranda em Educação/UFPEL  
cintialangie@gmail.com

Carla Gonçalves Rodrigues  
Doutora em Educação/UFPEL  
cgrm@ufpel.edu.br

**RESUMO**

A pesquisa investiga os processos de subjetivação a partir das salas universitárias de cinema, iniciativas que exibem filmes fora do circuito comercial de forma gratuita. O objetivo é mapear como esses espaços podem ajudar a colocar questões relevantes para o campo da educação, no que se refere, principalmente, a abertura do espectador à diferença (DELEUZE, 1997). O estudo justifica-se pela influência atual das imagens na formação humana, e pelo vazamento que as referidas salas buscam fazer frente à hegemonia de uma mídia de massa muitas vezes clichê. O método adotado é a cartografia (GUATTARI; ROLNIK, 2011), ao investir em uma pesquisa de campo em salas universitárias do Brasil, simultânea à fabulação de personagens que nos ajudam a dizer da temática. Como resultados parciais, apresentamos dois conceitos-chave que emergiram da experiência *in loco*, quais sejam: resistência (DELEUZE, 1997; GUATTARI, 2011; DIDI-HUBERMAN, 2011) e comunidade (RANCIÈRE, 2009; 2012). Desse modo, a proposta do artigo busca traçar pistas para dar a ver de que modo espaços de resistência que funcionam como comunidades do sensível favorecem processos de subjetivação mais conectados com a complexidade do mundo em que vivemos.

**Palavras-chave:** Cinema brasileiro. Educação. Salas universitárias de cinema. Resistência. Comunidade.

**ABSTRACT**

This research investigates the processes of subjectivation through university cinemas, initiatives that display off-circuit films for free. The goal is to map how these spaces can help to bring up relevant questions to the field of education, concerning mainly to the opening of the spectator to the difference (DELEUZE, 1997). The study is justified by the current influence of images in human formation, and by the leakage that such rooms bring, facing the hegemony of often cliché mass media. The method adopted when investing in a field research at university cinemas in Brazil is the cartography (GUATTARI; ROLNIK, 2011), concurrent with fabling characters that help us say about the theme. As partial results, we present two key concepts that emerged from the on-site experience, namely: resistance (DELEUZE, 1997; GUATTARI, 2011; DIDI-HUBERMAN, 2011) and community (RANCIÈRE, 2009; 2012). Thus, the proposal of the article seeks to trace clues to show how spaces of resistance that function as communities of the sensitive favor processes of subjectivation more connected with the complexity of the world in which we live.

**Keywords:** Brazilian cinema. Education. University cinemas. Resistance. Community.

### **Primeiras orientações**

Este texto nasce do processo de elaboração de uma tese sobre salas universitárias de cinema. A pesquisa, em andamento, integra o campo da educação e traz como perspectiva a Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari (2010). O referencial teórico vai ao encontro de nossa suspeita de que o cinema é mais um elemento importante para a formação humana na contemporaneidade. Assim, a pesquisa busca problematizar dez salas universitárias de cinema no Brasil, os processos de produção de subjetividade que elas engendram, a resistência que operam frente ao audiovisual hegemônico<sup>19</sup> e a peculiaridade de fazer circular o cinema feito em nosso país.

Como método, adotamos a cartografia (GUATTARI; ROLNIK, 2011), que investe em uma pesquisa processual, na qual o pesquisador não só interage com seu tema, mas faz da empiria um canal para a criação de novas ideias. É um método que solicita a reunião de matérias de diversas naturezas, sobretudo da ciência, da filosofia e da arte, para lançar-se na invenção de novos possíveis para a temática abordada.

Em nosso caso específico, apostamos em uma proposta de andarilhar por dez salas universitárias do Brasil, de posse de um caderno de notas e também de uma câmera de cinema, para vivenciar sessões de filmes de arte e conversar com curadores, espectadores e demais pessoas envolvidas nas referidas salas. Desses encontros emergem dados, faíscas, personagens, que na mistura com o referencial teórico são a matéria-prima para a invenção de uma expressão singular sobre a imbricação do cinema com a educação.

Nosso critério para seleção das dez salas foi uma rede de compartilhamento de filmes nacionais, da qual todas participam. *Cinemas em rede* é uma parceria entre o Ministério da Cultura (MinC) e a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), cujo objetivo centra-se no fortalecimento do acesso ao cinema brasileiro, a partir da conexão de salas de cinema interligadas por meio de transmissão digital<sup>20</sup>.

As salas são: *Cine UFPel* em Pelotas/RS; *Sala Redenção* da UFRGS, em Porto Alegre/RS; *CinUSP*, em São Paulo/SP; *CineUFSCar*, em São Carlos/SP; *Cine Arte UFF*, em Niterói/RJ; *Cine Metrôpolis* da UFES, em Vitória/ES; *Cine-teatro Vila Rica* da UFOP, em Ouro Preto/MG; *Cine UFG*, em Goiânia/GO; *Cinema da UFBA*, em Salvador/BA e *Cine Aruanda* da UFPB, em João Pessoa/PB. Dessas, já visitamos o Cine

---

<sup>19</sup> Sobretudo obras hollywoodianas lançadas mundialmente com grandes campanhas de marketing.

<sup>20</sup> Ver: < <http://culturadigital.br/cinemasemrede/blog/>>.

UFPel, a Sala Redenção e o Cine Aruanda. Foi nos encontros e diálogos vivenciados nesses espaços que surgiu uma primeira questão a nos colocar à espreita: o que as salas universitárias de cinema têm para ensinar à educação?

As salas universitárias de cinema são iniciativas de projeção de filmes, estão localizadas em instituições de ensino superior, não cobram ingresso e muitas vezes funcionam graças ao trabalho de estudantes; portanto, são laboratórios dos cursos de Cinema, Artes ou Comunicação. Trabalham com uma curadoria diferenciada das salas comerciais, localizadas sobretudo em *shopping centers*, cuja política de programação centra-se nos filmes *blockbusters hollywoodianos*<sup>21</sup>. As salas universitárias exibem filmes fora do circuito comercial, obras de cunho artístico, de diferentes países, épocas e temáticas.

Pela não lucratividade e pela particularidade de estarem em instituições de ensino, essas salas investem em um outro modo de ver o cinema, mais autoral, mais participativo, com um envolvimento mais próximo dos espectadores. Realizam debates depois dos filmes, além de sessões voltadas aos estudantes de escolas públicas, sessões de acessibilidade, entre outras iniciativas socioculturais. São elas, também, que dão maior espaço à profusão de filmes brasileiros, de curta e longa-metragem, que vem surgindo nos últimos anos, principalmente nos anos 2000 em diante, graças ao barateamento da produção pelas tecnologias digitais e pelas políticas públicas voltadas ao setor<sup>22</sup>.

O cinema brasileiro vive hoje um período rico, marcado por uma pluralidade de propostas estéticas. De acordo com a Agência Nacional do Cinema (ANCINE)<sup>23</sup>, foram lançados 129 longas-metragens brasileiros em 2015, provenientes de diferentes regiões do Brasil. O fato é que, por um dilema de distribuição (SILVA, 2011), essa vasta produção nem sempre consegue espaço nas janelas tradicionais de exibição<sup>24</sup>, ficando restrita a festivais e salas alternativas, dentre essas, as universitárias.

Na experiência *in loco* nas três salas já visitadas, percebemos uma série de particularidades desses espaços, e dessa empiria pululam dois conceitos-chave para colocar a pesquisa em movimento: resistência e comunidade. Antes de abrirmos esses conceitos, dedicaremos uma seção para abordar como enxergamos a relação entre o

---

<sup>21</sup> *Blockbuster* é o filme lançado com pesada campanha de marketing, em variadas salas do mundo todo.

<sup>22</sup> Segundo portal da ANCINE, o *Programa Brasil de Todas as Telas* representa investimento de R\$ 1,2 bilhão no setor audiovisual para o ano de 2015 em diante.

<sup>23</sup> Disponível em < <http://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro>>. Acesso em 21 out. 2016.

<sup>24</sup> Salas comerciais, televisão aberta e por assinatura.

cinema e os processos de subjetivação e outra para descrever melhor o método cartográfico por nós empregado até então.

Depois, passaremos a desenvolver o conceito de *resistência*, a partir de Deleuze (1997), Guattari (2011) e Didi-Huberman (2011) e traçaremos pistas para pensar a noção de *comunidade*, pelo conceito de dissenso de Rancière (2009; 2012). Para dar força e consistência a cada um dos conceitos-chaves, trazemos, nas seções quatro e cinco, a história de personagens fabulados durante e após a experiência da pesquisa de campo. Essa montagem foi escolhida no desejo de colocar questões sobre a temática de nossa pesquisa, que recai nas condições de possibilidades para os processos de subjetivação nas salas universitárias de cinema do Brasil.

### **O cinema e os processos de subjetivação**

*Antes mundo era pequeno  
Porque Terra era grande  
Hoje mundo é muito grande  
Porque Terra é pequena  
Do tamanho da antena parabólicamará.  
(Gilberto Gil)*

A ideia de subjetividade no senso comum está relacionada ao oposto de objetividade, isto é, aos sentimentos, àquilo que o ser traz dentro de si, o que é interno. Na perspectiva da Filosofia da Diferença, a subjetividade é sempre exterior, coletiva e mutante, se dá na relação com outrem (DELEUZE, GUATTARI, 2010). A partir disso, não se fala mais em indivíduo nem em identidade, e sim em processos de subjetivação: o sujeito só existe na relação em que ele está envolvido. Com as tecnologias, sobretudo as digitais, essas relações expandem-se cada vez mais, ficando a Terra cada vez menor, como canta Gil. Todo audiovisual que circula para além da antena parabólica, que de algum modo chega até nós, também nos forma, nos subjetiva de algum modo. “Não se trata de uma imagem passivamente representativa, mas de um vetor de subjetivação” (GUATTARI, 1992, p. 38).

A subjetividade, portanto, é um processo que não para de acontecer a partir dos encontros com os outros, podendo ser esse outro o social, a natureza, pessoas, invenções, obras de arte: o que está no contexto social e produz efeitos sobre nós. O que está ao redor nos movimenta, nos dá a ver coisas alheias a nós, mas que também dizem sobre nós, constituindo-nos enquanto pertencentes a uma comunidade, questão bastante cara ao campo da educação.



Se percebemos a educação como o ambiente em que matérias do mundo são compartilhadas, ambiente em que algo se produz entre pessoas e saberes distintos (MIGLIORIN, 2010), o cinema, como arte, como imagem em movimento, tem a força de nos levar a conhecer outros universos, para além do nosso cotidiano. O cinema nos permite entrar em contato com outros modos de ver o mundo e de nele estar: é uma forma privilegiada de acesso à multiplicidade de enfoques sobre a sociedade. Portanto, entender nosso entorno através do cinema é entrar em uma relação com o outro.

Principalmente a partir das vivências em sessões de cinema e das conversas com espectadores das salas universitárias, passamos a entender que o cinema pode levar as pessoas para um lugar distinto do que habitavam antes da experiência de fruição com a obra. Sentimos isso ao ouvir de uma senhorinha de quase 90 anos que vai todo dia ao cinema: “Eu moro sozinha, os filmes são a minha vida”. E também quando ouvimos um grupo de rapazes comentarem entre si na saída do cinema: “Eu nem imaginava que algo assim podia acontecer”.

Enfim, tudo isso nos faz pensar que os filmes podem ensinar algo. Aprender, aqui, é tido como um processo concebido não como solução de problemas, nem como aquisição de um saber específico, mas como micropolítica, ou seja, processo de subjetivação. “Cada um de nós passamos pelas mais variadas micropolíticas e, em cada uma delas, muda nossa maneira de pensar, sentir, perceber, agir – muda tudo” (ROLNIK, 2014, p. 55).

Na sala de cinema, não somente vemos, mas sentimos. Ver dói, faz pensar, faz cócegas, inquieta, nos tira de onde estamos acostumados a estar. “Na minha poltrona, sou uma dupla testemunha: do que acontece na imagem, do que acontece em mim. O espectador de um filme é um voyeur de si”<sup>25</sup>. Não seria, então, a própria fruição audiovisual um tipo de criação? A possibilidade de pensar sobre a própria experiência estética nas salas universitárias e dar sentido a ela não diz respeito a uma forma de conhecimento de si, de fabricação de saberes sobre a própria existência? Nessa direção, pode aí estar uma pista para começar a traçar elos mais fortes entre o cinema e a educação?<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Declaração de Cezar Migliorin. Disponível em: <<http://www.revistacinetica.com.br/30fragmentos.htm>>. Acesso em 14 set. 2016.

<sup>26</sup> A perspectiva mais tradicional para o encadeamento entre o cinema e a educação é a que investiga o uso de filmes em sala de aula para transmitir conteúdos, como recurso facilitador da relação ensino-aprendizagem (NAPOLITANO, 2009).

## **A cartografia como método**

Na perspectiva contemporânea, sobretudo aquela aqui adotada – a da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari -, não existe objeto isolado a ser pesquisado, nem pesquisador neutro, pois tudo se dá no encontro entre investigador e tema, nas relações com as matérias com as quais se escolhe trabalhar. “A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 19).

Dessa forma, adotamos como método a cartografia ao buscarmos a construção do conhecimento na experiência, junto com o interesse investigativo. Nos dispomos a pensar “com”, e não pensar “sobre” as salas universitárias, e por isso saímos a campo para visitá-las. Assim, o material a pesquisar passa a ser produzido, e não coletado.

A cartografia realiza um traçado extensivo, que nesse caso são salas universitárias de oito estados brasileiros: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Espírito Santo, Bahia e Paraíba. Também solicita um plano intensivo, que aposta nos movimentos do pensamento, na criação vivida pelo próprio pesquisador imbricado na experiência da pesquisa. Daí advém a proposta de invenção de personagens que, reais ou não, tornam-se imagens relevantes para expressar o que se quer.

Para Guattari (2011), a cartografia pode ser encontrada “na minha própria maneira de fantasiar o mundo” (p. 159). Solicita, portanto, um pesquisador imerso na temática escolhida para falar além dela, ver aquilo que não está tão visível, já que a pesquisa sempre nasce de um estranhamento: “é como se o seu olhar habitual não desse conta de alguma coisa” (ROLNIK, 2014, p. 177). É como se percebêssemos com estranheza algo – aqui, no caso, trata-se de um certo colonialismo cinematográfico e uma certa privatização da experiência – e desejássemos inventar novas possibilidades para o campo do cinema e da educação.

Nossa escrita é composta de três particularidades: a possibilidade de inventar e fabular personagens e cenas; o desejo de falar do processo de pesquisa e não somente do resultado como algo que vem pronto; e a prática de misturar materiais distintos – da música, do cinema, da filosofia, da educação, de conversas cotidianas - para se fazer ver coisas que podem estar soterradas. Como diz Rolnik (2014, p. 65), o cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência: “seus operadores conceituais podem surgir tanto de um filme quanto de uma conversa ou de um tratado de filosofia”.

Já no primeiro ano da pesquisa, saímos a campo para andarilhar por salas universitárias de cinema, de posse de um caderno de notas e de uma câmera de cinema, para entrevistar diversos agentes envolvidos nas salas: curadores, gestores, estagiários, projectionistas, espectadores. Começamos nossa trajetória no sul, no Cine UFPel, inaugurado em 2015, em Pelotas, onde percebemos que a política de curadoria pode permitir pequenas fissuras, vazamentos na distribuição hegemônica do audiovisual. Depois, vivenciamos sessões e debates na Sala Redenção, em Porto Alegre, onde se reúnem pessoas de diferentes idades e estilos para ver filmes e conversar sobre eles. Fomos, ainda, ao nordeste do país, no Cine Aruanda, em João Pessoa, e lá percebemos a força política que pode ter um projeto artístico para as pessoas que nele se envolvem.

Nessa caminhada, muita coisa aprendemos sobre o próprio ato de pesquisar, fomos modificando a forma de abordar os entrevistados. No começo, nós nos apresentávamos e falávamos do que trata a pesquisa. Depois, percebemos que isso podia direcionar as respostas, e passamos a indagar as pessoas de forma mais direta, sem introduções. Tudo isso com uma câmera na mão, para registrar respostas, gestos e olhares em vídeo. Desafio extra para o processo de doutoramento, tratando-se de um filme de uma pessoa só, mas acreditamos que o material audiovisual poderá enriquecer a construção de conhecimento sobre o tema. Nessas experiências, encontramos personagens vaga-lumes, tal qual o projectionista-que-virou-habitué e o estudante-que-virou-projectionista. Se o primeiro nos ajuda a lançar questões ao conceito de resistência, o segundo nos coloca à espreita para pensar na noção de comunidade. São faíscas de expressão que agora na comunhão com a teoria podem nos ajudar a responder a questão inicial desta pesquisa.

### **Apesar de tudo: a resistência nas salas universitárias**

Durante a vivência no Cine UFPel, no sul do sul do Brasil, encontramos o projectionista-que-virou-*habitué*. Era uma tarde chuvosa, a professora estava na faculdade de cinema fazendo suas tarefas quando adentra no espaço um sujeito desconhecido. “Quero saber onde estão os filmes!”, disse ele, assim, direto. Ela, um tanto espantada, quis conhecer um pouco mais do que ele desejava. Era um homem de 50 e poucos anos, que tinha em casa um projetor de cinema, 16 mm, e lhe haviam sobrado apenas dois filmes

em película. Estava cansado de ver e rever as mesmas obras e ali estava para pedir emprestados novos filmes.

A professora explicou-lhe que não havia filmes em película na faculdade, que era um curso novo, que só trabalhava com cinema digital. Passaram a conversar, ele contou que seu pai, já falecido, era mecânico de projetores, ou seja, consertava todos os projetores das salas de cinema da cidade, na época em que as cidades tinham várias salas de cinema, uma em cada bairro. Ele também trabalhou como projetorista algumas vezes e cresceu em meio a películas e equipamentos de cinema. Agora, cansado de ver somente os filmes que sobraram “inteiros” e insatisfeito com os produtos “enlatados e imbecilizantes” que eram exibidos nas duas salas de cinema existentes na cidade – ambas em *shopping centers* – estava em busca de outras experiências cinematográficas.

Por coincidência, a professora coordenava uma sala universitária de cinema e convidou o sujeito a aparecer por lá para ver filmes. “O projetor é digital, tudo funciona com computadores, mas exibimos filmes diferentes e artísticos, como os que você procura”, explicou ela. A partir desse dia, toda a semana, ele vai até a sala universitária para vivenciar sessões de filmes independentes brasileiros.

Essa história nos faz pensar sobre o acesso ao audiovisual não hegemônico na contemporaneidade. Guattari (2011) critica o modo de circulação dos bens culturais na sociedade e chama a cultura de massa de cultura-mercadoria, já que os filmes, por exemplo, são objetos semióticos difundidos em um mercado determinado de circulação monetária. “Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros, carros ou qualquer outra coisa” (GUATTARI, 2011, p. 23). Para ele, existem territórios subjetivos que escapam a essa cultura geral. Existe uma cultura minoritária, que está nas margens, e é através dela que podemos nos reconhecer e criar outras orientações que não a capitalística. Nessa outra cultura, ou contra-cultura, surge a possibilidade de pensar em experiências micropolíticas – e aí encontra-se nosso gancho com os processos de subjetivação pelo cinema.

Ao lado desse psicanalista, que pensa os movimentos de minorias e as ações de comunicação alternativas como modos de expressão dissidentes aos modos de expressão dominante, e junto do projetorista-que-virou-habitué, indagamos: como pensar as salas universitárias de cinema tais quais ações micropolíticas na contemporaneidade? Nesse contexto, passamos a investigar, pelo viés da resistência, a expressão que esses espaços têm e podem vir a ter nas comunidades onde estão localizadas.

Se as salas comerciais de cinema hoje exibem sobretudo *blockbusters* hollywoodianos, as salas universitárias vazam esse padrão, ao darem espaço para muitos cineastas desconhecidos, de diferentes estilos, oriundos de variados países, cujos trabalhos procuram mostrar realidades distintas. Deixam falar as vozes que ficam abafadas pelo domínio do cinema comercial, massivo, estrangeiro. Uma das características das salas alternativas, no que diz respeito à política de programação, é a recusa ao domínio do capital e à lógica do lucro a qualquer preço que vigora nas salas comerciais. Estariam elas resistindo?

O conceito de resistência em Deleuze (1997) faz pensar que os artistas, quando inventam novas paisagens ao mundo, resistem. Assim, criar é resistir. Criação, aqui, entende-se como a possibilidade de inovar, de trazer para o plano de composição ideias e imagens ainda não significadas por nós. Resistir é ir além das opiniões correntes, dos lugares-comuns, além da “besteira”, das vulgaridades, da preguiça do pensamento dominante que repete o que é dito e redito. Resistir é “liberar a vida que o homem aprisionou” (DELEUZE; PARNET, 1997, s/p), já que a tendência humana é sempre matar a vida, encerrar a multiplicidade do mundo em representações clichês.

Desse modo, espaços que se abrem para a arte que resiste, para a arte inovadora, seriam, por conta disso, espaços de resistência? Resistir, aqui, pode ser o ato de programar filmes que fazem aparecer vaga-lumes, apesar de tudo. Espaços alternativos que insistem em dar a ver luminosidades fracas, minoritárias, ao contrário dos espaços hegemônicos dos projetores luminosos que tudo ofuscam (DIDI-HUBERMAN, 2011).

O cinema hegemônico é como a glória luminosa, enquanto os resistentes de todo tipo se transformam em vaga-lumes fugidios, passageiros, erráticos, discretos. Assim, programar filmes de cineastas marginais e oportunizar espaços para trocas sensíveis sob outros regimes que não o do lucro, é resistir ao que é posto como “modelo” em nosso tempo, ou seja, é “iluminar a noite com alguns lampejos de pensamento” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 28). Se em Deleuze resistir é criar, em Didi-Huberman resistir é sobreviver: existir, mantendo-se à margem. Mesmo com a ameaça de serem ofuscados pelas luzes da televisão, dos refletores, lá estão eles, os discretos vaga-lumes.

Tal como um vaga-lume querendo escapar do fogo dos projetores para melhor *emitir seus lampejos* de pensamentos, de poesias, de desejos, de narrativas a transmitir, a qualquer preço (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 140).

A imaginação e a criação, próprias da arte, são mecanismos produtores de imagens para o pensamento. Assim, não seriam vaga-lumes os cineastas que inovam e realizam filmes fora do padrão estético hegemônico? E não seriam também vaga-lumes os personagens por eles criados, luminosidades efêmeras, imagens clandestinas, pessoas que não estão na esfera do visível no campo político e midiático?

O filme *Aquarius* (Kleber Mendonça Filho, 2016), exibido em duas sessões lotadas no Cine UFPe<sup>27</sup>, traz como protagonista Clara, uma mulher que insiste em continuar vivendo no velho edifício em que morou a vida toda, apesar de todos os demais moradores já terem saído em razão da venda do prédio a uma construtora que pretende um empreendimento moderno. Clara, que ouve música em disco de vinil e tem uma biblioteca em casa, deseja continuar vivendo no velho lar em que sempre morou. O fato que existem muitos outros interesses, capitalísticos, que a querem tirar de lá. Ela insiste, luta, permanece. Estaria a resistir?

Quando Didi-Huberman nos instiga a mantermo-nos atentos a faíscas que piscam apesar de fracas, quer que não esqueçamos de abrir os olhos na noite, para não deixar de ver pequenos rastros de resistência, pois os vaga-lumes seguem formando suas belas comunidades luminosas, apesar de tudo. Neste ponto se justifica nossa defesa da “sobrevivência” de espaços para ver e debater questões sociopolíticas relevantes através do audiovisual, contra uma indiferenciação cultural que parece se instalar atualmente. Existir, apesar de tudo: das dificuldades financeiras de manutenção, da concorrência com a internet e com os telefones celulares, do poder hegemônico das fitas *hollywoodianas*, dos problemas com os equipamentos de projeção, das questões políticas para acesso aos títulos - as salas universitárias sobrevivem.

Logo, insistimos em chamar atenção para telas que fazem circular vozes e vidas muitas vezes caladas no espaço do comum, ao programarem filmes de cineastas menores, engajados, políticos, vaga-lumes errantes. O projetorista virou *habitué* da sala universitária pois lá encontrou filmes e debates sobre questões relevantes do Brasil. “Não acredito na cultura; acredito, de certo modo, em encontros”, diz Deleuze (1997) ao contar de suas idas ao cinema. Talvez aí repouse uma pista sobre o que o cinema e as salas universitárias têm para contribuir com a educação: a força política de uma curadoria engajada, fora do padrão hegemônico, que vasculha materiais para além daquilo que as pessoas estão acostumadas a consumir, enfim, que resiste.

---

<sup>27</sup> Nos dias 25 e 31 de novembro de 2016. Na segunda sessão ocorreu debate com professores de cinema.



### **A noção de comunidade pelo cinema**

Como dissemos anteriormente, a escolha pelos conceitos-chave de nossa pesquisa surge da empiria, na visita *in loco* nas salas universitárias. A noção de comunidade foi pensada quando chegamos na segunda parada de nossa trajetória: a Sala Redenção, em Porto Alegre. É um projeto tradicional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), fundado em 1987, que hoje realiza sessões gratuitas de segunda à sexta-feira, às 16h e às 19h, exibindo desde clássicos a lançamentos.

Em todas as sessões que ali vivenciamos, a sala estava cheia de pessoas de variadas idades e estilos. Em algumas delas, ocorreu debate após o filme e pudemos acompanhar uma pluralidade de ideias sendo trocadas em um mesmo espaço. Surge, então, o desafio de colocar questões no que diz respeito à noção de comunidade. Este termo nos instiga por dois aspectos principais. O primeiro deles está em consonância com a ideia de resistência, por isso começaremos por ele.

Ao falar em comunidade, pensamos, primeiramente, naquilo que é comum a um grupo. O espaço comum traz sempre consigo uma dimensão política e, nesse sentido, a arte pode ser uma faísca para evidenciar aí novas partilhas do sensível. A dimensão política da arte equivale a busca pela invenção de uma instância de expressão coletiva que redesenha o espaço das coisas comuns. Para entender essa perspectiva, buscamos apoio no conceito de *dissenso* trabalhado por Rancière (2012). Dissenso é o contrário do consenso, é a quebra com as representações do senso comum, o questionamento dos papéis estabelecidos. Está próximo da criação como resistência, abordada por Deleuze, são as luminosidades que emitem faíscas, apesar de tudo, como insiste Didi-Huberman.

As salas universitárias, com a peculiaridade de programar filmes de arte, dão espaço para a profusão de documentários atuais que narram vidas banais, de forma criativa. Um exemplo é *Homem comum* (Carlos Nader, 2015), que acompanha por quase 20 anos a vida de Nilson, um caminhoneiro qualquer do nordeste brasileiro, seus questionamentos, seu cotidiano ordinário. O dissenso nesse filme ajuda a tornar visível o que ainda não o é, ao expor fissuras e fragmentar o estabelecido. Trazer para o cinema aquilo que quase nunca é colocado à prova é uma ação política, como ocorre também na ficção *Quase samba* (Ricardo Targino, 2014), que subverte a visão clichê da mulher negra de periferia. Desse jeito, abrimos uma nova questão: os filmes de arte feitos no Brasil, exibidos sobretudo em salas universitárias, podem repartir o comum de outra forma,

desestabilizando a distribuição hegemônica estabelecida?

O cinema de arte, de algum modo, abre fissuras naquilo que é conhecido pela comunidade, inventa um recorte sensível ao mesmo tempo que perturba as partilhas dadas. O cinema, a experiência coletiva de ver e debater filmes, pode gerar a criação de um movimento no mundo: processos de subjetivação em constante mutação. Se o termo comunidade nos remete àquilo que nos liga ao outro por um traço comum, expandir o universo dos possíveis com o cinema, e trazer a diferença para a comunidade a partir de cineastas e personagens vaga-lumes, poderia tornar o mundo em que vivemos mais aberto e mais plural, em compasso com a complexidade própria de nosso tempo?

Na vivência e observância de diversas sessões de cinema nas salas visitadas, e nas conversas com espectadores, percebemos que os filmes de arte podem contribuir para a criação de formas de vida com respeito às diferenças. A imagem, muitas vezes, dá a ver coisas que escapam a todos, abre o universo de referências dos espectadores para a diferença, o que está diretamente ligado com as inquietudes das pesquisas atuais na área da educação.

Ao visitar as salas e conversar com as pessoas, passamos a entender a formação humana também como abalos sofridos nos encontros com as coisas, ou seja, as marcas que o mundo imprime em nós. O contato com a alteridade presente em alguns filmes de arte transforma o sujeito, não no sentido de uma transformação social intensa, mas dando a ver as fraturas do comum, subjetivando-nos para uma abertura à diferença. Depois de uma sessão de um filme realizado por indígenas em uma aldeia gaúcha, na Sala Redenção<sup>28</sup>, lembro de ouvir de uma espectadora: “Nunca mais vou ver a causa indígena da mesma forma”. Na saída do cinema, seguimos iguais, mas, por vezes, diferentes.

O segundo aspecto que nos direciona à noção de comunidade é o fato de as salas universitárias serem locais permanentes para circulação de filmes e conversas, aptos a reunir pessoas em grupos de interesses. Muitas vezes, ocorre debate pós-fruição fílmica, inclusive com presença dos realizadores. Essa particularidade pode potencializar ainda mais a experiência estética. Além disso, grande parte das salas universitárias funciona graças ao trabalho de estudantes, portanto, são laboratórios acadêmicos, reunindo ali jovens que adquirem novos aprendizados. E não seria uma grande força da educação, hoje, oportunizar espaços de encontros, de comunhão de saberes e desejos?

---

<sup>28</sup> Trata-se do filme *TAVA – casa de pedra* (Ariel Ortega, Ernesto de Carvalho, Vincent Carelli e Patrícia Ferreira, 2012), exibido na *Mostra Tela Indígena*, em julho de 2016.

Na terceira parada de nossa trajetória - Cine Aruanda, em João Pessoa – aprendemos que as salas universitárias, ao misturar o cinema e a educação em uma sala escura, favorecem o desejo de encontro consigo em relação ao outro. Na experiência *in loco* no cine Aruanda, passamos a entender as salas universitárias como locais que fomentam o exercício de um gosto estético pelo coletivo, na fricção com o outro, podendo ser esse outro o filme e também os demais espectadores que compartilham da experiência. E foi nesse aprendizado que fabulamos o personagem do estudante-que-virou-projecionista.

Ele caminhava pelos corredores da universidade e as pessoas o cumprimentavam, algumas vinham falar com ele. Porém, nem sempre fora assim. Quando entrou na faculdade de Cinema, questionava-se sobre sua escolha, sentia-se perdido, isolado. Demorou a fazer amigos e a criar vínculos com o ofício que escolhera seguir. Cursar cinema abre muitas possibilidades, mas, exige uma questão: trabalhar em grupo. É preciso, antes, ter um grupo. E ele não conseguia lidar com isso, quase sempre pedia para fazer os trabalhos sozinho, o que prejudicava sua performance. Não se sentia acolhido pelos colegas, achava que tinha algo errado com ele.

Estava prestes a abandonar a faculdade, quando ouviu um professor comentar que havia um projeto de sala de cinema universitária quase saindo do papel, mas que não havia funcionários na instituição para encarar o desafio. Ele perguntou ao professor como seria o projeto, e o mesmo contou que tinham recebido equipamentos para projeção de filmes, mas que ninguém sabia operá-los. Ele sempre gostou de tecnologia, sempre “fuçou” nos aparelhos em casa, e, claro, gostava de ver filmes.

Ofereceu seu trabalho ao professor: “Eu poderia ser o projecionista”. Disse que tinha disponibilidade de tempo e que tinha interesse em estudar tal equipamento. Com a ajuda do professor, desenvolveram uma programação especial, uma mostra só com filmes brasileiros independentes da safra atual.

Ali iniciava um novo percurso de nosso personagem perante seus colegas e seus pares. Ele se “encontrou” com a atividade no Cine Aruanda, em João Pessoa, e assim passou a conviver com os demais de um outro modo, mais participativo, engajado. Era o “cara” da sala, sentia-se seguro com o lugar que ocupava, todos iam conversar com ele, queriam saber sobre sessões, sobre formas de ajudar no projeto, falar de filmes e coisas do mundo.

O estudante-que-virou-projecionista nos faz lembrar de Benjamim, do filme *O Palhaço* (Selton Mello, 2011), que no começo da trama está desiludido com o trabalho no circo e busca fora desse universo sua felicidade. Mas é exatamente nesse revés que ele descobre seu dom e ao sentir-se seguro e importante perante seu grupo, retorna ao circo como líder da trupe. E também de Raimundo, personagem de *Estômago* (Marcos Jorge, 2008), sujeito tímido do interior, que é preso em São Paulo e tem que encarar seus companheiros de cela, nada receptivos. É na cozinha que ele se destaca, e passa a ser respeitado em todo presídio. Criar para si um território singular e assim formar pequenas comunidades de trocas sensíveis, de comunhão de saberes e vontades, com abertura ao novo, ao inesperado: eis aí um desafio cada vez maior na atualidade. Alguns espaços permitem essas trocas, o circo, a cozinha, e as salas universitárias podem ser um exemplo disso.

#### **Afinal, o que as salas universitárias têm para ensinar à educação?**

Ao chegarmos ao final do texto, retomamos a pergunta inicial: o que as salas universitárias de cinema têm para ensinar à educação? Pesquisar o cinema e a educação através das salas universitárias nos dias de hoje desponta um campo vasto de possibilidades, mas são duas questões principais que vem nos movimentando: a ideia de resistência e de comunidade. Pelas sessões de filmes brasileiros vivenciadas coletivamente durante a pesquisa de campo, percebemos que esses espaços criam, vazam o sistema tradicional de distribuição audiovisual, portanto resistem. Junto dos personagens disparadores acima citados, além de outros casos, histórias e eventos, aprendemos que as salas universitárias oferecem a possibilidade de encontros, oportunizam às pessoas experiências estéticas com o que não é próprio do sujeito, com luminosidades errantes, o que pode produzir comunidades mais abertas e culturalmente ricas.

Na questão da resistência, as salas podem ajudar a pensar na força da curadoria em nossos dias, ou seja, na potência de uma política de programação que não segue os padrões hegemônicos. Reunir filmes que, como um outro comum entre nós, nos dão a ver outras formas de vida para além do conhecido, pode democratizar o espaço comum, abrindo-o para a diversidade. Quando uma imagem surge à nossa frente, ela aparece como um possível no mundo, um possível que nos leva a conhecer outros mundos, outras

comunidades. Assim, podemos pensar nas salas universitárias também como comunidades de compartilhamento do sensível, espaços cada vez mais raros em nossos dias.

E, nesse compartilhamento, vemos nos filmes brasileiros de arte, da safra atual, uma possibilidade para a produção de subjetividades singulares, ao trazer para a esfera do visível personagens e realidades que nem sempre estão na mídia de massa. Entrar em contato com essa diferença, sentar na poltrona e assistir, com pessoas desconhecidas, um filme nacional de temática relevante sociocultural e debatê-lo, pode fazer com que o espectador sinta, pela força visual própria do cinema, um abalo em seu modo de ver o mundo. Essa prática pode abrir fissuras na forma tradicional de pensar, subjetivando as pessoas para relações de maior alteridade.

As salas universitárias não são projetos que reúnem a massa, são pequenos grupos que ali se encontram, como o estudante-que-virou-projecionista e o projecionista-que-*virou-habitué*. Vaga-lumes que formam naquele espaço uma constelação, um laço coletivo de compartilhamento do sensível. Tal forma de subjetivação vai na contramão da privatização da experiência, tão comum na era da internet. Encontrar pares e constituir coletivos que nos permitam compartilhar as questões que nos mobilizam: eis um ensinamento que as salas universitárias podem compartilhar com o campo da educação na atualidade.

## **Referências**

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_; PARNET, Claire. *L' Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Edição: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro:

Vozes, 2011.

GUIMARÃES, César. *O que é uma comunidade de cinema?* Revista Eco Pós. v. 18, n. 1, Rio de Janeiro, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e Escola, sob o risco da democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, vol 5.n.9. Jul/Dez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SILVA, João Guilherme Barone. Assimetrias, dilemas e axiomas do cinema brasileiro nos anos 2000. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia* v. 18, n. 3. Porto Alegre: 2011.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA CRISE NA EDUCAÇÃO**

### *PUBLIC POLICIES IN EDUCATION: REFLECTIONS ON THE CONSTRUCTION OF THE CRISIS IN EDUCATION*

Claudia Cristina Zanela  
Doutoranda PPGICH/UFSC  
claudiazanela@infoteam.com.br

#### **RESUMO**

O presente artigo é resultante de uma pesquisa acadêmica em andamento, realizada no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse trabalho, objetivamos compreender a política neoliberal como reflexo da crise na economia brasileira e a construção do sistema educacional como um dos riscos eminente para o futuro do país. O discurso neoliberal, preponderante especialmente a partir dos anos 1990, influenciou o contexto das políticas educacionais e as reformas do sistema educacional brasileiro voltadas para as avaliações de sistema e responsabilização educacional. A discussão busca problematizar o entendimento de que o neoliberalismo, não é apenas a continuação da história do liberalismo do século XVIII, pois a contemporaneidade assiste à aplicação de técnicas inéditas e, por vezes, desconhecidas e imprevisíveis. No contexto neoliberal (às avessas) econômico e mercadológico e também psicologizante e individualizador, o capital humano, permite a inserção sistemática da educação como área temática da ciência econômica e, por conseguinte, podemos concluir que, é necessário um amplo debate sobre a fabricação da incerteza e a responsabilização dos/das profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no cenário educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** educação, neoliberalismo, políticas públicas, avaliação Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

#### **ABSTRACT**

This paper is the result of an academic research in progress performed in the Interdisciplinary Doctorate in Human Sciences - PPGICH, of the Federal University of Santa Catarina. In this work we aim to understand neoliberal politics as a reflection of the crisis in the Brazilian economy and the construction of the educational system as one of the imminent risks for the future of the country. The neoliberal discourse, preponderant especially since the 1990s, influenced the context of educational policies and the reforms of the Brazilian educational system directed at the system evaluations and educational accountability. The discussion seeks to problematize the understanding that neoliberalism is not only the continuation of the history of liberalism of the eighteenth century, because contemporaneity assists the application of unpublished and sometimes unknown and unpredictable techniques. In the neoliberal (backward) economic and market context, and also psychologizing and individualizing, the human capital, allows for the systematic insertion of education as a thematic area of economic science and, therefore, we can conclude that a broad debate is necessary on the uncertainty fabrication and the responsibility of the education professionals of the Municipal School of Florianópolis in contemporary educational scenery.

**Keywords:** education, neoliberalism, public policies, assessment Municipal School of Florianópolis.

## **Introdução**

O presente artigo busca a compreensão de algumas dimensões da configuração do discurso neoliberal no campo educacional. Como ponto de partida, destacamos aspectos históricos e filosóficos sobre o pensamento liberal clássico, discutindo diferenças entre o liberalismo econômico e político, a partir de teóricos clássicos. Ao mesmo tempo, procurar apontar alguns desdobramentos do pensamento liberal clássico até o nascimento do neoliberalismo. Nesse contexto, tomamos a liberdade de introduzir a expressão “neoliberalismo às avessas”, por entender que o neoliberalismo, não é apenas a continuação da história do liberalismo do século XVIII, pois a contemporaneidade assiste à aplicação de técnicas inéditas e, por vezes, desconhecidas e imprevisíveis. Certamente, discorrer sobre neoliberalismo é problematizar e analisar o conceito que compõe a definição, concepção ou caracterização desse conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas. A partir da formulação desse conjunto de ideias, cabe discutir os princípios básicos que levaram a implementação (ou não) mundo, na América Latina e no Brasil.

No decorrer das discussões questionamos: O que é um liberal? Uma resposta simplória seria dizer que, liberal é alguém que defende a “liberdade” como um princípio fundamental da organização de uma sociedade. Sendo assim, passamos a questionar o “sentido da liberdade” com base em dois filósofos: o materialista Thomas Hobbes, em “Leviatã”, que define a liberdade como ausência de impedimentos de qualquer ordem, como a possibilidade de execução da ação e a filósofa contemporânea Hannah Arendt, na obra “A Condição Humana”, para pensar sobre a política como uma referência da ação humana e condição para que os homens e as mulheres exerçam sua liberdade, pois não existe liberdade sem a política. O trabalho tem por objetivo pensar as concepções de liberdade, para então entender o sentido de ser livre na sociedade neoliberal. Entre defensores e críticos do neoliberalismo, cabe aqui contextualizar o sentido ideológico do uso do termo “liberdade”, no contexto político neoliberal e com ele problematizar a responsabilização individual formulada pelo discurso do fracasso e do sucesso que acaba por marcar a condição humana, o pensar sobre os homens e as mulheres no mundo.

Somente assim, é possível entender a filosofia liberal e os seus desdobramentos no cenário educacional contemporâneo. Esse discurso, preponderante especialmente a partir dos anos 1990, influenciou o contexto das políticas educacionais e as reformas do sistema educacional brasileiro que passa a criar mecanismos de fiscalização e

responsabilização educacional. Nessa linha, as instituições educacionais devem ser passíveis de fiscalização. Essa “cultura” transparece em muitas políticas e para entender esse contexto, abordaremos os testes nacionais, especialmente a Prova Brasil, analisando os questionários respondidos pelos professores(as) das turmas do 5º e 9º ano, entre os anos de 2007 a 2015.

Para Hannah Arendt, a dignidade passa também pela educação, direito humano e que deve abarcar a integridade humana, como possibilidade da continuidade do mundo, que só é possível a partir da existência humana e de suas ações. A preocupação central da educação deve estar conectada às energias da sobrevivência biológica, marcada pelos recém-chegados ao mundo. Logo concluímos (ou abandonamos a discussão) que, o amor aos *recém-chegados* e o *amor mundi* apontam os caminhos para que possamos (re) estabelecer o valor inestimável e inegável da educação.

### **Liberalismo: concepção, princípios e (con)sequências**

O liberalismo como produto do conhecimento científico nasce na Europa Ocidental, durante o iluminismo e fundamenta-se em princípios formulados no início do século XX, a partir da “Escola Austríaca”, que formula os postulados caracterizando o eixo do pensamento liberal até os dias atuais.<sup>29</sup>

Dado a devida historicidade, o liberalismo clássico pode ser dividido em duas dimensões: a política e a economia. Como principal teórico, o liberalismo teve como expoentes na política, o inglês John Locke (1632-1704), e na economia o escocês Adam Smith (1723-1790). No campo político, o liberalismo surgiu a partir da Revolução Francesa e Americana. Seu primeiro ato político foi a construção da Declaração dos Direitos Humanos, pregando o direito à liberdade, à propriedade privada, à tolerância e à igualdade perante a lei. Já o liberalismo econômico, que também nasce praticamente no mesmo período, intenciona promover a não intervenção do Estado na economia (ou a mínima intervenção)<sup>30</sup>. Os princípios econômicos e sociais, fundamentais do liberalismo, como a liberdade, garantia à vida, direito à propriedade privada, livre concorrência,

---

<sup>29</sup> “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger (1840-1921), continuada por Ludwig Von Mises (1881-1973) e pelo economista Friedrich Hayek (1889-1992)

<sup>30</sup> Nessa fase se incluem pensadores como John Locke, David Hume, Montesquieu, Benjamin Constant, Thomas Paine, Immanuel Kant, Jeremy Bentham entre outros. e economistas como Adam Smith e David Ricardo. Para complementar as informações sobre o liberalismo clássico indicamos a leitura das obras: SMITH [1776] “A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas”; KEYNES (1978) “Economia”; LOCKE (1998) “Dois tratados sobre o governo”.

limitação do poder do Estado, somam-se aos princípios sociais, como a crescente individualização do sujeito e ao reconhecimento do mérito, como deflagrador e definidor do lugar que se ocupa na sociedade.<sup>31</sup>

Com o passar dos anos e a partir da percepção das crises nascidas da total liberdade do mercado, o liberalismo entra numa nova fase conhecida como “liberalismo moderno”. Esse se apoia em uma tendência mais intervencionista do Estado, acreditando que o governo seria responsável por proporcionar serviços de “bem-estar social”, como saúde, habitação, aposentadoria e educação, além de gerir a economia ou ao menos regulá-la.<sup>32</sup>

Porém, a partir da década de 1960, o “estado do bem-estar social” começou a dar sinais de desgaste. Os motivos elencados como deflagradores dessa nova crise, estavam associados às despesas governamentais, que acabaram por superar a arrecadação ou receita, provocando um aumento insustentável do déficit público, da inflação, causando assim, instabilidade social. No entanto, foi a partir da década de 1970, que as ideias do liberalismo clássico são retomadas.

Nesse novo contexto, a expressão “liberalismo” foi acrescida do prefixo “neo”, passando a ser denominado “neoliberalismo”. O prefixo *neo* (novo) que vem do grego, carrega a ideia a priori de “novidade”. Todavia, argumentam alguns críticos do neoliberalismo, que o mesmo não apresenta nada de novo, apenas capta a realidade existente e acrescenta alguns elementos do conservadorismo político liberal na política<sup>33</sup>. Conservador, mas fruto de outro tempo e outro espaço, e especialmente sob a influência da globalização econômica, acaba acrescentando a esse modelo, elementos na economia e na política que se nutrem de e uma “governamentalidade”, que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos homens e das mulheres.

Nesse cenário em 1989, aparecem atores reguladores como o Consenso de Washington, formulado por economistas de instituições financeiras, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

---

<sup>31</sup> Para os Liberais, “o homem é produto do meio”; ele e sua consciência se formam em suas relações acidentais, que podem e devem ser controladas pela educação, a qual deve trabalhar para a manutenção da ordem vigente, atuando diretamente com o sistema produtivo. Para saber mais sobre o liberalismo sugerimos a leitura de: Szmezcányi (1978); Hunt, Sherman (2013)

<sup>32</sup> Principais pensadores: John Stuart Mill, T. H. Green, Isaiah Berlin, Karl Popper, John Rawls, Ronald Dworkin etc., e economistas como Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman. Essas ideias intervencionistas foram apoiadas em pensadores como John Maynard Keynes (1883-1946) que era um liberal não ortodoxo, porque defendia que o Estado deveria intervir nas crises econômicas, para evitar crises ou atenuá-las, a fim de manter o consumismo, o emprego e o bom funcionamento da economia. Suas ideias fundamentaram o “Plano New Deal”, para solucionar a crise do Estado liberal desencadeada pela crise de 1929 e a concepção do Estado de bem-estar social na Europa do pós Segunda Guerra Mundial.

<sup>33</sup> Sobre a doutrina neoliberal como concepção de mundo conservadora, Lopez (1998, 1996) e Gros (2003)

e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Juntos, tinham o objetivo de promover o ajustamento da macroeconomia dos países em desenvolvimento e que estavam sendo acometidos por “endividamento público”. Para isso, foram estabelecidas dez regras pautadas nas ideias de abertura econômica e comercial, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. A adoção das medidas era pré-requisito para a concessão de novos empréstimos, por parte de instituições financeiras internacionais.<sup>34</sup>

O receituário neoliberal para combater a crise, era duro preconizando a manutenção de um Estado forte que detenha o controle monetário. Para isso, cresce o controle do dinheiro, diminuindo especialmente os gastos com as políticas sociais. Essas e outras regras do mercado, acarretam no fortalecimento e desenvolvimento da crescente acumulação capitalista, movida pela sociedade de consumo competitiva e baseada nos princípios da eficiência e da eficácia.

Logo, urge assinalar a influência das políticas liberais, também no Brasil, especialmente a partir das décadas de 80 e 90. Esse modelo adaptado à ideologia neoliberal (às avessas) chega à América Latina, associada às reformas econômicas implementadas no Chile, nos anos 1970. No Brasil, nessa mesma época, a política econômica externa teve no processo de abertura da economia, um de seus aspectos mais dinâmicos e mais radicais, se comparado ao largo período que remonta ao imediato pós-guerra até o final dos anos oitenta<sup>35</sup>. Sem a pretensão de abarcar todos os aspectos que permeiam esse universo econômico, político e social do neoliberalismo (às avessas), vamos nos dedicar especialmente a um dos aspectos que nos parece primordial, o “conceito de liberdade”. Essa opção fortalece a premissa de que o neoliberalismo assume processos e políticas de subjetivação que são muito mais profundas do que o controle macroeconômico. Nesse percurso, iremos revisitar a obra de Hannah Arendt, “Origens do totalitarismo”, visando estabelecer relações, garantidas as suas diferenças, entre a crise presente no contexto atual e aquela que propiciou o aparecimento e a ascensão ao Shoa,

---

<sup>34</sup> Sobre essa discussão é importante consultar PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro, 2010. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010

<sup>35</sup> Foram considerados governos neoliberais os de Fernando Collor (1990-1992), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Michel Temer (2016-2018). Porém, é importante ressaltar que, os autores liberais não reconhecem os governos brasileiros como liberais do ponto de vista econômico nem político, porque nenhum desses governos de fato teriam implementado o livre mercado e desregulamentado as intervenções do Estado. Já os críticos reconhecem como neoliberais, porque colocaram ou tentaram colocar em prática várias das características postuladas pelo neoliberalismo. Para saber mais sobre o neoliberalismo no Chile de Pinochet sugerimos a leitura de Perry Anderson (1995).



na Alemanha do século XX, identificando características totalitárias nas atuais democracias neoliberais (às avessas).

### **Liberdade em Hobbes e Arendt: o que é ser livre?**

Hannah Arendt no livro “*As Origens do Totalitarismo*”, de 1951, analisa os dois principais regimes totalitários da nossa era: a Alemanha nazista e a Rússia stalinista, com o intuito de problematizar as perseguições, política, étnica, religiosa e sexual, vividas por milhares de homens, mulheres e crianças. Para ela, os movimentos totalitários operam desde o crescimento do antissemitismo na Europa Central e Ocidental, no século XVII e prosseguem com o imperialismo colonial europeu até a deflagração da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Arendt, considera a transformação de classes em massas, o papel da propaganda e o uso do terror como fatores essenciais para que esses regimes prosperem. E ainda, anuncia a natureza do isolamento e da solidão do homem massificado como (pré)condição da dominação total das massas.

Nesse meandro, iniciamos apresentando o conceito de “liberdade”, a partir das leituras de Hannah Arendt acerca de Thomas Hobbes (1588-1679)<sup>36</sup>, para que possamos entender aspectos do mundo que nos cerca. Hobbes e Arendt, embora distantes há mais de três séculos, discutiram temas bastante similares, construindo, no entanto, pensamentos divergentes, especialmente sobre o “poder” e a “liberdade”. Desse modo, pensar historicamente o conceito da liberdade a partir da filosofia política, nos parece uma tarefa indispensável.

Iniciamos a problematização, pontuando que para Hobbes (2003), a “liberdade” marca os limites exteriores ao corpo e naquilo que é preterido pelo soberano, por meio do contrato de direito privado ou “contrato social”. O sentido da liberdade se dá por meio do “contrato social”, que para ele garante aos súditos submissos a proteção e a ordem social. Hobbes argumenta que, a defesa solitária dos indivíduos, movidos por suas ações, seus julgamentos e seus apetites individuais, não os resguarda dos ataques dos outros, nem protege a multidão com relação a um inimigo comum, sendo que, a proteção virá de um poder manifesto apto a manter todos em respeito. Sem essa proteção, diz Hobbes, seriam

---

<sup>36</sup> Hobbes desenvolveu um intenso interesse pela filosofia aliado às preocupações políticas. Em 1642, publicou, em Paris, *Do Cidadão* e, em 1651 e em Londres o *Leviatã*. Hobbes escreveu *Leviatã*, no qual apresenta o contrato social, durante a Guerra Civil inglesa (1642- 1651)



todos vitimados e viveriam "o que é pior do que tudo, um medo contínuo e o perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, miserável, sórdida, brutal e curta". (HOBBS, 2003, p. 112).

Arendt (1990), aponta que para Hobbes, os homens e as mulheres para serem livres, deviam obedecer ao soberano, pois, somente este poderia amparar as suas escolhas em princípios jurídicos, teológicos e biológicos. Biologicamente, o "desejo de viver" justifica obedecer à lei do soberano. No "sentido da vida" justifica-se o "poder", pois sua função é eliminar o medo entre os indivíduos e garantir a liberdade. Para Hobbes, o comportamento social e individual pode ser reduzido aos imperativos de poder. Esses poderes, definem o homem como um animal que busca a autopreservação e autoproteção, tendo o "estado totalitário" que Hobbes chama de "Leviatã", é como um "monstro cruel" que defende a vida de todos, não permitindo que uns atentem contra a vida dos outros. Assim, entendia que onde não há poder comum não há lei e onde não há lei, não há justiça e nem liberdade. Para garantir o respeito ao "contrato social", o Estado deve impor a total obediência para atingir "ao domínio da razão, da paz, da segurança, das riquezas, da decência, da sociedade, da elegância, das ciências, e da benevolência". (HOBBS, 1998, p. 156-156).

De acordo com Arendt, a filosofia contratualista e posteriormente a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas, em 1948, delinearão os direitos humanos básicos inalienáveis do homem, entretanto, nesse mesmo contexto surgem os "apátridas". Assim, ficou cada vez mais difícil cumprir os direitos humanos, especialmente no que tange a premissa de que todo indivíduo deveria ter uma nacionalidade. Essa inconsistência acabaria gerando, o que Arendt chama de *displaced persons* (pessoas deslocadas), "os apátridas" e "as minorias", que não tinham os direitos consagrados como inalienáveis, pois são homens sem lugar na sociedade política.

Para entender esse fenômeno, Hannah Arendt aponta como marcador a "formação dos Estados", que delimitou fronteiras e criou nacionalidade e, por conseguinte, a vinculação jurídico-político do indivíduo com o Estado. Porém, nesse momento do surgimento da nacionalidade, são estabelecidos os critérios para a concessão (ou perda) dos direitos de cidadão e infelizmente, os indivíduos que são "rejeitados" podem tornar-se "apátridas", ou seja, "um sem pátria", sem vínculo com o Estado-nação. Fato que Arendt denuncia afirmando que, "os representantes das grandes nações" sabiam que as

minorias existentes em determinado Estado-nação, deveriam ser assimiladas ou simplesmente seriam socialmente excluídas ou até politicamente liquidadas. Nesse cenário, foi possível perceber que apenas alguns foram refugiados, enquanto isso, muitos formaram a “massa de homens sem-Estado”. Um alguém sem documentação, um ser que não existia na concepção jurídica-política. E, desafiando a própria natureza, “os apátridas” tiveram de se subverter a vida para sobreviver.

Arendt diz que:

Quanto mais clara é a demonstração da sua incapacidade de tratar os apátridas como ‘pessoas legais’, e à tentação quanto mais extenso é o domínio arbitrário do decreto policial, mais difícil é para os Estados resistir de privar todos os cidadãos da condição legal e dominá-los com uma polícia onipotente” (1990, p. 324).

A precariedade dos *displaced persons*, levou Hannah Arendt a concluir que a “cidadania” é o “direito a ter direitos”, pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos é uma construção que se dá pela convivência coletiva, que requer o acesso a um espaço público comum. Diante dessa situação, fica evidente para Arendt que, os homens e as mulheres não são iguais e nem “livres por natureza”, se assim fossem, os apátridas e as minorias não teriam perdidos seus direitos. Perderam essa condição porque ficaram reduzidos à mera natureza humana, sem inserção no mundo, em especial, no mundo da política.

A concepção de “liberdade” trazida por Arendt, aponta a necessidade de diferenciarmos a “liberdade positiva”, da “liberdade negativa”. A primeira cria possibilidades para que o homem e a mulher tenham o poder e os recursos para cumprir suas próprias potencialidades e para controlar e determinar suas próprias ações e o seu destino de forma livre. Já a “liberdade negativa”, é a não-interferência do poder do Estado sobre as ações do indivíduo (assim como preconizava Hobbes) e, por conseguinte, uma liberdade que infelizmente não pode ser vivida pelos “homens sem pátria”.

Argumentava ao falar sobre o totalitarismo que, a política totalitária ou os movimentos totalitários, tendem a eliminar os espaços públicos e o pensamento crítico dos indivíduos para formar uma sociedade massificada, apática, indiferente, sem iniciativa. Tais movimentos baseiam-se na ideologia do “estado de exceção” e, assim, justifica os seus feitos de desumanidade. Esse cenário para Arendt (1990), aprofunda a necessidade de definir liberdade, como um atributo essencial ao ser humano, que deve ser exercida em seu conceito mais amplo, através da “liberdade política”. Para tanto, é

necessário à manutenção dos espaços públicos e do livre embate de ideias, fato da vida cotidiana e outros fenômenos da esfera política como a justiça, o poder, ou a igualdade, para que a liberdade se torne um objetivo a ser alcançado. Infelizmente, afirma que a sociedade se encontra esvaziada dos seus direitos ao exercício da liberdade e, por conseguinte, aos seus direitos políticos.

Para a autora, a liberdade ocorre dentro do viés da ação, pois o homem só é livre ao agir junto ao outro, dentro de um organismo político. Por isso, para Hanna Arendt, a política e a liberdade, são inseparáveis e condição da “ação humana” que se torna possível somente na pluralidade que “trata da convivência entre diferentes” (ARENDR, 2002, p. 21). Nesse espaço de construção, o vazio do homem marcado pela experiência de viver em um mundo habitado por um ser único e solitário, fundamenta a destruição total da pluralidade, levando a cabo a experiência do totalitarismo.

Possivelmente, este seja o melhor momento de retornar a discussão sobre o liberalismo, além de construir uma imagem positiva do indivíduo, o liberalismo vai defender a ideia de igualdade entre todos. O direito que o homem tem de agir pelo uso da sua própria razão, segundo o liberalismo, só poderia garantir-se pela defesa “das liberdades”. No aspecto político, o liberalismo vai demonstrar que um regime monárquico, comandado pelas “vontades individuais de um rei”, não pode colaborar na garantia à liberdade, pois a “vontade do rei” subjuga o interesse social, impedindo os princípios de liberdade e igualdade. Na teoria política, a liberdade passa assim, a ser entendida como não interferência, por conseguinte, trás reflexos práticos e determinantes no desenho governamental acerca campo da ação política. O poder está posto como garantia da liberdade. A metodologia civil imaginada por Hobbes, nunca foi expressão tão assertiva para explicar aplicações intemporais a conceitos como governos tirânicos e ditaduras opressivas.

O liberalismo não abandona a preocupação com “o controle”, mas agora para pensar as fronteiras do poder do Estado, todavia em uma sociedade capitalista, onde a única liberdade que existe socialmente é a liberdade de desejar e lutar para poder escolher qual mercadoria consumir. Na verdade torna muitos “apátridas”, pois impede que sejam livres na sua vida cotidiana. Essa relação de liberdade, pode assim ser vista como uma relação de poder e dominação. A “governabilidade”, por conseguinte, implica no encontro das técnicas de dominação exercida sobre os outros e nas técnicas de “dominação de si” evocadas no pressuposto da liberdade.

Ser um homem livre, neste contexto, é estar “desamparado e desolado”, ao mesmo tempo, se encontrar em um “absoluto estado de privação”. Essa privação, traz a sensação de que existe uma perda total das convicções acerca da esfera pública e também da esfera privada. O isolamento e a solidão se estabelecem na vida do homem e das mulheres. Para Arendt, a dignidade do pertencimento ativo é o que possibilita dar uma resposta aos desafios do mundo moderno. O mundo espera uma vida qualificadamente humana para os homens e as mulheres, no plural, dignos de viver com liberdade, por isso, que o mundo livre não pode fracassar e tem que enfrentar os desafios da ausência do mundo. Uma forma de enfrentamento, pode ser vivenciada pelo amplo debate acerca da educação que desejamos oferecer as crianças e aos jovens da Nação.

### **Teoria do capital humano e educação: o neoliberalismo (às avessas)**

É inegável, no contexto das sociedades neoliberais, uma constante e crescente articulação a um ideário político-econômica, visando a competitividade e a obtenção de lucros, no entanto, não se reduz a condução desses rumos, na sua nova roupagem (às avessas), também influencia os rumos da educação. Essa visão mercadológica e empresarial tem determinado as políticas públicas do âmbito federal ao municipal e é sentida nas secretarias e nas escolas, com tal força que motiva muitas discussões acerca dos assuntos.<sup>37</sup> A ofensiva parece avassaladora, podendo afirmar que, na contemporaneidade o “capital humano” passou a ser “um investimento” e “um meio eficaz” para construir o “perfil empreendedor” e conquistar a competitividade. Nesse contexto, está sendo atribuído um valor de mercado ao conhecimento que se apresenta como um valor patrimonial, ou seja, “capital humano intelectual”.

A Teoria do Capital Humano<sup>38</sup> como conceito, aparece há mais de três séculos, mas foi a partir da metade do século XX, que seus princípios foram (re)formalizados. Tanto para Schultz (1973), como Becker (1964), o “capital humano” contrariando os humanistas, seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países, sendo nas décadas de 1960 e 1970, fortemente incorporado as

---

<sup>37</sup> Importante a abordagem de autores como: Libâneo e Oliveira (1998), Saviani (2005), Bauman (2010), Ciavatta e Frigotto (2003) e Gentili (1996), e Silva (2002).

<sup>38</sup> A teoria do capital humano surge no século XVII, mas as publicações de Gary Becker, em 1964 que criou um método econômico para explicar todo e qualquer comportamento humano “O Economic Approach” analisando, através de um método econômico, o comportamento humano e de Schultz na obra “Capital Humano”, de 1973 que seus princípios foram formalizados.

ideologias do campo educacional. Logo, nas trilhas dessa racionalidade neoliberal (às avessas) se produz e se organiza "capital humano". Se lógica economicista adere as práticas educacionais, a educação, passa a uma "variável política", e uma "estratégica econômica" *extremamente importante no cenário político contemporâneo*. Compete ao Estado incutir nas pessoas que "capital humano" funcionaria como investimento, cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

No contexto neoliberal, a competitividade leva a "gerência de si mesmo" e ao sucesso como fruto da espetacularização e um meio para atingir a "liberdade". O indivíduo cada vez mais solitário deve ser "um empreendedor de si mesmo", nessa perspectiva, assistimos ao nascimento da "cultura da eficiência", guiada pela "racionalidade do desempenho e do individualismo". Os resultados levam a formação de ideologias e a constituição de uma potente rede de significados que são pouco a pouco inculcados na cabeça e no coração de cada homem e de cada mulher.

Partindo dessa lógica, vive-se uma "crise criada para a educação" e não "uma crise na educação"<sup>39</sup> como preconiza Arendt. E, discursivamente a crise acaba sendo relacionada ao discurso do "fracasso do sistema educacional", medido especialmente pelas Avaliações de Larga Escala<sup>40</sup>. Sendo assim, a crise da educação, passa a ser um "potencial problema" e um "risco para o futuro da Nação". Nesse cenário, fica evidente a lógica dos negócios, da economia e das cifras, fazendo parte das reflexões sobre algumas das mudanças que colocam atualmente aos sistemas de ensino novos e assustadores desafios. Essas alterações não são motivadas apenas por pressões políticas ou econômicas, embora estas sejam bastante representativas, são determinadas por mudanças mais profundas que se manifestam especialmente nas condutas individuais.

Como garantir o futuro da Nação, se os estudantes brasileiros têm os "piores índices no ranking" produzidos a partir dos dados coletados nas avaliações em larga escala? O que será do "futuro da Nação" frente a esse desastroso cenário? Basicamente, nota-se que a "lógica do fracasso" e "da falta" integram esse cenário, sendo que, cresce a incerteza e o medo. Muitas pessoas passam a "temer o futuro" e questionam o atual modelo educacional, especialmente das instituições públicas. Sendo assim, a educação

---

<sup>39</sup> A ideia arendtiana de considerar a crise pode ser analisada em: ARENDT, H. A condição humana. Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

<sup>40</sup> Ver dados em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2017.



quando transformada em “risco para o futuro”, faz nascer a necessidade de um “plano estratégico” para que seja possível alcançar a “educação de qualidade”.<sup>41</sup>

Evidente que muitos são os questionamentos acerca do problema. Será que as metodologias estão equivocadas? Ou são os professores que estão desmotivados? A culpa pelo fracasso escolar é da família? Tantas são as perguntas e inúmeras são as respostas frente ao “risco eminente do fracasso da aprendizagem”, que a agenda neoliberal fez surgir uma “cultura do controle e da fiscalização”.

Nessa linha de pensamento, as instituições educacionais devem ser passíveis de fiscalização. Essa “cultura” transparece em muitas políticas, mas apenas iremos abordar um dos testes nacionais, a Prova Brasil. Analisando os questionários respondidos pelos professores/as das turmas do 5º e 9º ano, entre os anos de 2007 a 2015. O instrumento de pesquisa, foi construído com o intuito de identificar os possíveis problemas de aprendizagem, que foi composto por 125 perguntas que tratam do perfil, das condições de trabalho, práticas pedagógicas, percepção sobre o aprendizado dos alunos/as, entre outras questões. As variáveis encontradas foram as seguintes: conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos; cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar e meio social em que vive o aluno; sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas; insatisfação e desestímulo com a carreira docente; nível cultural dos pais dos alunos; falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar; baixa autoestima, desinteresse e falta de esforço e indisciplina dos alunos em sala de aula.

Ao analisar os questionários, que intencionavam problematizar as “causas do fracasso escolar”, foi possível considerar que, os/as professores/as não relacionaram o problema de aprendizagem “aos conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos” ou “não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar” do estudante. Essas duas variáveis não foram consideradas, mas quando questionados sobre a sobre “carga de trabalho”, concordaram que um possível problema de aprendizagem, pode ser atribuído à “sobrecarga de trabalho” dos/as professores/as, que na visão deles/as, acaba dificultando o “planejamento e o preparo das aulas”. Nesse contexto, também houve significativa relação do possível problema de aprendizagem com “a insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente”.

---

<sup>41</sup> O “risco” foi uma expressão de Beck (1993), onde a globalização, marcado pela individualização dos sujeitos. Ver Douglas e Wildavsky, (1982); Beck (1986); Giddens (1997) e (2000) .



Finalmente, na visão dos docentes, as principais causas das dificuldades de aprendizagem, estão relacionadas “ao próprio aluno”. Os dados apontam que os estudantes apresentam “defasagens”, especialmente devido ao “desinteresse” e “apatia” notadamente porque vivem em um meio onde “falta apoio dos familiares”. Para 82,19% dos docentes, o “meio social em que o aluno vive” apresenta-se como um problema de aprendizagem, especialmente porque os pais e os responsáveis possuem “um baixo nível cultural” (76,82% dos respondentes) e “não assistem e não acompanham a vida escolar do aluno, causando prejuízos a aprendizagem” (94,15%). Apresentam ainda a “baixa autoestima” dos estudantes (73,16% dos docentes) e o “desinteresse e falta de esforço” (88,08% dos docentes) como os grandes causadores dos problemas de aprendizagem. Para finalizar as análises, observa-se ainda que, a maioria dos docentes 72,79%, considerou que, a “indisciplina em sala de aula” foi um impeditivo para aprendizagem.

Convém ressaltar que, consideramos os dados aqui apresentados, apenas recortes de uma pesquisa que precisa ser devidamente discutida e analisada, mas ao mesmo tempo, não é possível deixar de entendê-los como indicadores potentes de uma realidade. O questionário aponta para um aspecto fundamental: a “escolha das variáveis da análise da aprendizagem” ou da falta dela, estão diretamente ligados aos profissionais, a família/responsáveis, ao contexto e aos próprios estudantes. É inquestionável a importância desses fatores, mas existem muitos outros aspectos que poderiam ser considerados. Entre eles, ousamos propor apenas um: Qual a responsabilidade do Estado nesse contexto? Nesse cenário é incontestável refletir sobre as políticas públicas e sobre as realidades encontradas não só no Brasil, mas em outros territórios, decorrentes do processo de globalização. Fato esse que reflete, em especial, sobre as utopias e os desafios no tocante a oferta de uma educação de qualidade e a realidade vivida.

Para Arendt (2005), o mais importante desafio da educação escolar está posto na tarefa de formar as crianças e os jovens. Desafiados, tentamos o tempo todo encontrar um sentido e uma razão para a educação. Além disso, está na condição humana da natalidade: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). A análise da autora se volta firmemente para a reflexão de que a educação é um direito e que ela deve abarcar a integralidade humana, como possibilidade da continuidade ao mundo, só possível a partir da existência dos homens e de suas ações. Como direito, cabe à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados

num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, por isso, deve perdurar após a sua morte.

Talvez, aqui apresente uma das importantes condições do “ato de educar” a maneira como os adultos conduzem (ou não) a educação e qual a importância que dão, entre outros aspectos, a perspectiva filosófico-político-educacional dessa tarefa do ensinar e do apreender. O que é, por que delegamos aos *recém-chegadas no mundo*? Qual a nossa intencionalidade? Para Arendt, devido a eterna incompletude do ser humano, a educação nunca permanecerá pronta, devendo ser cultivada e construída cotidianamente. Sendo assim, o sujeito humano, como incompleto, sempre estará vulnerável a essa sua característica de infinito recomeço, esse fato o torna único e o enriquece, mas ao mesmo tempo o oprime e o fragiliza.

É fato que, a questão é bastante complexa e não temos a pretensão de esgotá-la, mas é possível associar a crise na educação escolar ao esvanecimento do sentido político e existencial, antes marcada pelo sentido da instituição escolar. Essa condição oculta, quando desvelada, aponta rastros de ideologias totalitárias impregnadas em suas práticas, pois, cria indivíduos semelhantes aos súditos dos regimes de exceção, formando uma massa que não se faz distinguir pela sua individualidade, mas sim, pela assimilação, pela reprodução do pensamento de outros.

Para finalizar, a autora aponta que a crise é então a mais pura das capacidades que enseja reflexão, julgamento e decisão e com ela temos a possibilidade de refletir e propor um lindo recomeço para a educação. Para isso, será necessário rever a “nossa atitude frente ao passado”, pois, como a vida é imprevisível a educação também é, sendo assim, nessa imprevisibilidade reside esperança. A nossa esperança está pendente sempre no novo que cada geração aporta, precisamente por basearmos a nossa esperança apenas nisso. Além de que, nosso compromisso é marcado pelo amor as crianças e aos jovens, na expectativa de que possam amar o mundo da sua maneira, e também se sentirem em casa e com isso faz um lugar melhor para viver.

**Referências bibliográficas**

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ARENDT, H. **O deserto e os oásis**. Tradução portuguesa S.A. Buenos Aires, La Nación, Suplemento Cultura, 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, obra, ação**. Tradução de Adriano Correia. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 7, 2/2005. Disponível em: <<https://bibliotecadafilosofia.files.wordpress.com/>>.

\_\_\_\_\_. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. Anti-semitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **O que é política?** Fragmentos das obras póstumas compilados por Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas, abr. 2003.

BECKER, Gary. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. 3. ed. Chicago: Chicago University Press, 1993b.

DOUGLAS, M., WILDAVSKY, A. B. **Risk and culture: An essay on the selection of technical and environmental dangers**. Berkeley: University of California Press, 1982.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENO SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIDDENS, Anthony. Política da Sociedade de Risco. In: GIDDENS, Anthony; PIERSON, Christopher (eds). **Conversas com Anthony Giddens: O Sentido da Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

\_\_\_\_\_. Risco, confiança, reflexividade. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. (eds). **Modernização Reflexiva**. São Paulo: UNESP, 1997.

HOBES [1651]. **Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **De cive**: elementos filosóficos a respeito do cidadão. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico**. Petrópolis: Vozes, 2013, 26ªe.

KEYNES, John Maynard. **Economia**. Tradução de Mirian Moreira Leite. São Paulo: Ática: 1978. (Grandes Cientistas Sociais).

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOPEZ, Selva. (1998). Fundamentos teóricos do neoliberalismo. Montevideo, mimeo.

MORAES, Reginaldo. (1994), Exterminadores do futuro: a lógica dos neoliberais. **Universidade e Sociedade**, São Paulo, 4 (6): 6-11, fev.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A educação escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampli. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tomas Tadeu. **Currículo, conhecimento e democracia**: as lições e dúvidas de duas décadas. O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SMITH, A. [1776]. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SZMRECSÁNYI, Tamás (org). Keynes. **Coleção Grandes Cientistas Sociais** (6). São Paulo: Ática, 1978.

## **EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: A CULTURA COMO FOCO**

### *EDUCATION AND CURRICULUM: CULTURE AS A FOCUS*

Cristiane Bartz de Ávila  
Doutoranda/FAE-UFPEL- Bolsista CAPES  
Crisbartz40@yahoo.com.br

Maria de Fátima Bento Ribeiro  
Doutora/RI-UFPEL  
mfabento@hotmail.com

#### **RESUMO**

O presente trabalho procura tecer considerações acerca do currículo escolar como lócus de embates políticos, econômicos e sociais. A partir do diálogo com autores como Michael Apple e Tomaz Tadeu da Silva, pretende-se questionar o determinismo que diz que a escola é um local de reprodução dos valores das classes dominantes. Pensadores e educadores têm alertado para o perigo neoliberal e globalizante que traz uma generalização da cultura como benéfica para a educação. A partir das teorias críticas e pós-críticas, procura-se questionar o currículo escolar que tem priorizado o conhecimento a partir do olhar eurocêntrico que valoriza uma cultura dita elitizada. A quem é destinado tal conhecimento? Esse conhecimento é capaz de dar uma formação cidadã aos educandos? Os trabalhadores em educação são capazes de mudar os rumos de nossa sociedade a partir de um trabalho docente que ponha em debate as culturas de diversos grupos sociais? A partir destes questionamentos pretende-se apontar para a formação continuada dos educadores. Neste sentido, ações que promovam um debate intercultural podem dar subsídios para o trabalho docente. Debate esse, cujo foco aborde as questões curriculares de uma forma aberta à pluralidade de expressões culturais que compõem as diversas comunidades escolares.

Palavras-chave: Educação; Currículo; Cultura; Formação continuada.

#### **ABSTRACT**

The present work tries to make considerations about the school curriculum as a locus of political, economic and social conflicts. From the dialogue with authors like Michael Apple and Tomaz Tadeu da Silva, it is intended to question the determinism that says that the school is a place of reproduction of the values of the dominant classes. Thinkers and educators have warned against the neoliberal and globalizing danger that brings a generalization of culture as beneficial to education. From the critical and post-critical theories, we will try to question the school curriculum that has prioritized the knowledge from the Eurocentric look that values a culture called elite. To whom is such knowledge destined? Is this knowledge capable of giving citizenship training to learners? Are workers in education capable of changing the course of our society from a teaching work that challenges the cultures of different social groups? From these questions we aim to point to the continued formation of educators. In this sense, actions that promote an intercultural debate can give subsidies for the teaching work. This debate focuses on curricular issues in an open way to the plurality of cultural expressions that make up the various school communities.

Keywords: Education; Curriculum; Culture; Continuing education.

### **Palavras Iniciais**

Em nossas palavras iniciais, gostaríamos de trazer para o debate questões sobre educação e currículo escolar uma vez que acreditamos que as escolas são os locais que abarcam um público que está em formação e que está sujeito às mais variadas políticas educacionais. Essas políticas educacionais podem se fomentadas tanto por grupos que visam permanecer de forma hegemônica nos espaços de poder quanto por grupos que desejam ter voz nesses mesmos espaços. Dessa forma, acreditamos que a Educação é um campo de embates e lutas políticas.

Neste sentido, o currículo escolar cumpre seu papel para a formação discente, se faz necessário pensar sobre o mesmo e qual cultura é representada quando de sua composição. Geralmente, podemos pensar que o currículo da maioria das escolas brasileiras traz a valorização da cultura europeia, desde os primórdios de sua fundação, na época em que o Brasil era colônia de Portugal, tanto nas escolas que atendiam os filhos de portugueses abastados, quanto nas escolas jesuíticas de catequização dos indígenas. Em síntese, as escolas foram pensadas para reproduzir a tradição europeia, que se fundamentava nos valores ocidentais do humanismo, cujas ideias se perpetuaram ao longo dos séculos, sem levar em conta que o Brasil é composto por um mosaico cultural. Dessa forma, mesmo que as políticas públicas tenham seus discursos voltados para a democratização da sociedade e do acesso à escolarização de qualidade, podemos pensar que na prática, essa democratização do ensino não acontece da forma como é apregoada pelas legislações. Neste interim gostaríamos de nos deter um pouco mais na questão da democratização da educação e a legislação que especifica este item, em especial no que concerne a educação infantil.

### **Democratização da educação, acesso e permanência: O exemplo da educação infantil**

A questão da democratização, em um primeiro momento, passa pelo acesso de todo o cidadão brasileiro à educação básica com idade a partir de 4 anos, conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei 9394/96. Entretanto, pensamos que seja necessário avaliar a forma como se dá esse acesso e qual a intenção? O discurso ao que



parece é que tal política atende demandas sociais e que traz a possibilidade de uma maior igualdade de tratamento aos educandos, pois muitas vezes, algumas crianças só teriam acesso à educação infantil na rede privada de ensino. Por outro lado, seria preciso uma pesquisa pormenorizada sobre como esta se dando esse acesso nas escolas e quais as condições de permanência dos educandos nas instituições de ensino.

No Brasil, existem escolas de educação infantil da rede pública, que são responsabilidade dos municípios e que atendem crianças a partir dos 6 meses de idade até a pré-escola. Dos 0 aos 3 anos a denominação que é dada pela legislação é de creche e a partir desta idade até os 6 anos a denominação é de pré-escola. Algumas instituições são construídas para atender essas duas faixas etárias, e, geralmente são de turno integral. Até a promulgação da LDB, elas eram denominadas de Creches e depois passaram a se chamar Escolas de Educação Infantil.

A partir dessa mudança, o foco passa a ser o cuidar e o educar, diferentemente do que acontecia anteriormente, pois somente o cuidar era levado em conta. Nas antigas creches não havia a exigência de profissionais habilitados para atuarem, e nas Escolas de Educação Infantil, passaram-se a fazer concursos e contratos com a exigência de que os profissionais da sala de aula tenham como requisito mínimo o curso de magistério em nível de ensino médio, e em alguns municípios até mesmo o curso de pedagogia em nível superior.

Entretanto, sabemos que as vagas são insuficientes para atender as crianças nessa faixa etária. De acordo com endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): “Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 82,7% (75,5% e 90,2% para a população de 4 e 5 anos, respectivamente)”. Até a emenda nº 59 a qual já fizemos referência, a educação infantil não era obrigatória e em geral, os pais colocavam as crianças nas escolas de educação infantil ou para trabalhar ou por ter carências econômicas as quais a escola tinha o papel de suprir. A partir da Lei 9394/96 (LDB), a educação infantil é tratada como um direito da criança, onde não só o cuidar é o foco, mas também o educar, entretanto, no senso comum a comunidade em geral, ainda tem uma visão dessa etapa do ensino básico como o local onde se deixa as crianças para serem cuidadas enquanto os pais não estão disponíveis.

Por outro lado, a partir da emenda nº 59, com a obrigatoriedade da frequência das crianças em idade pré-escolar, ou seja, a partir dos 4 anos, muitas escolas de ensino fundamental tiveram que se adaptar à legislação adequando seus espaços e abrindo turmas para atender crianças menores do que as de 1º ano, sendo estas turmas denominadas de Pré-A e Pré-B. A questão que problematizamos é que condições tiveram as escolas para se adaptarem? Com qual infraestrutura as crianças se depararam? Todas as escolas tiveram condições de construir espaços adequados? Tiveram profissionais suficientes e preparados para a Educação Infantil? Ou foram os mesmos que já trabalhavam com os maiores que foram realocados para tais turmas?

Tentando pensar sobre as questões elencadas acima, apontamos que a Educação Infantil apresenta especificidades que são esclarecidas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Segundo tal diretriz a criança é: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, pg.12)” e seu currículo deve ser um: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Idem)”

Neste íterim pensamos que além de uma legislação que regulamenta a oferta sobre a Educação Infantil, que traz a importância da criança como sujeito histórico de direitos e em formação, as diretrizes curriculares para a educação infantil, tem como destaque o currículo que articule os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, o que corrobora a ideia de Oliveira (2013) que em entrevista declara:

A demanda não é só pelo acesso à vaga, mas também pelo direito da criança de ser estimulada e desenvolver seu vocabulário. Na verdade, há vários desafios nessa etapa, mas o principal é mudar a visão que a sociedade tem de um bebê, de uma criança. As pessoas ignoram as possibilidades de aprendizagem deles. Não estamos falando em fazer treinamento precoce não, mas sim das habilidades naturais de um bebê. A equidade de atendimento não está garantida no Brasil porque muitas creches estão preocupadas apenas com a guarda da criança. Também é errado pensar na educação infantil para crianças de 3 ou 4 anos como uma miniescola. Ela é um sistema educacional, mas nos obriga a mudar nossa ideia de educação, inclusive nas séries mais adiantadas. Temos uma população que ignora as possibilidades da educação infantil e fica feliz se a criança for bem cuidada e não tiver assaduras. Temos de mostrar a ela que é possível crescer mais. (OLIVEIRA, 2013).

Dessa forma, pensamos que a mudança na legislação, nas denominações de creche para educação infantil, na obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, ainda não são suficientes para garantir a permanência dos alunos e a diminuição das desigualdades sociais, ainda se fazem necessárias políticas que formação de profissionais e de estudos sobre os currículos que estarão constituindo essas escolas.

### **A cultura e o currículo escolar: Sobre a importância de uma sólida formação docente**

Diante do que temos dito até aqui, gostaríamos de dar uma ênfase maior para as questões sobre o currículo escolar e para a cultura, pois entendemos estes como locus de embates políticos. Em nossa opinião o currículo escolar foi e é palco de debates/embates em torno de qual cultura deve ser representada na escola. Para Veiga-Netto o binômio escola e cultura apresenta nesses embates uma questão que provoca o debate:

Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a diferença e entre os diferentes, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais. (VEIGA-NETTO, 2003, p.5)

Segundo este autor, fazemos parte da *virada cultural*, e estamos assistindo uma imposição do *American way of life* em nível planetário, e dessa forma se faz necessário analisarmos sobre o que estamos sendo levados a participar. Nesse sentido “[...] é preciso estarmos atentos a elas, discuti-las, problematizá-las, sabermos sobre o que estão (os outros) e estamos (nós) falando. É imprescindível sabermos de onde vieram tais questões e para onde elas podem nos levar[...].(Idem)”

Acreditamos que os grupos hegemônicos se utilizem da ideologia da globalização e do neoliberalismo para tecer estratégias, e, a partir de um discurso aparentemente democrático, procuram manter seu *status quo*, entretanto, os grupos considerados minoritários, também se organizam para abrir brechas nos sistemas hegemônicos. Dessa maneira, a cultura dos grupos minoritários acaba penetrando nos espaços escolares, mesmo que de forma tímida sendo a oportunidade para que os educandos possam conviver com a diversidade.

Assim, a escola ao pensar um currículo que tem como foco uma cultura multicultural, pode contribuir para uma educação democrática, não no sentido apregoado

pela legislação que ao nosso entender encontra-se permeada por questões políticas no sentido de cumprir metas que se aproximam do que almeja o capital tanto para as classes mais abastadas quanto para os menos providos de oportunidades sociais.

Quanto ao currículo ainda achamos pertinente algumas considerações de Moreira e Silva (2002), pois segundo esses autores:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 2002, pgs. 7-8.)

Os autores em suas palavras nos ajudam a explicar o que procuramos debater neste trabalho, pois em nossa visão, o currículo é o artefato cultural que contem as ideias vigentes em nossa sociedade. Através das políticas educacionais os grupos que detém o poder pensam quais os indivíduos que eles almejam estarem formados ao final de um curso, seja ele na educação básica, tecnológica ou superior. Entretanto, os sujeitos não podem ser considerados meros receptáculos, como aponta Ball em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009), no campo da educação, por exemplo, não há meros aplicadores da legislação, existem resistências e resignificações. Além disso, existem outros profissionais e comunidades escolares que fazem toda a diferença na forma de pensar o currículo escolar.

Seguindo essa linha de pensamento, acreditamos que a formação inicial do docente e dos profissionais da educação bem como a formação continuada contribui para dar um diferencial nas equipes escolares no sentido então de pensar um currículo que valorize todo o tipo de manifestação cultural à fim de que haja um intercambio de conhecimentos entre a comunidade escolar e a formação de sujeitos autônomos frente a homogeneização cultural promovida pela elite.

A importância da formação docente, destaca-se, pois cabe ao professor planejar seu trabalho de forma a orientar a procura do conhecimento de acordo com o currículo que trabalha, procurando materiais adequados à faixa etária e ao interesse do aluno, estimulando-o à reflexão crítica do conteúdo que se encontra em discussão, ou seja, precisamos de uma formação inicial e continuada a qual incentive o professor a ser um

pesquisador. Gatti (2011), aborda a questão da formação dos professores como primordial para mudar as práticas pedagógicas no sentido de mudar a questão do “não aprender” do aluno. Gatti não coloca toda a responsabilidade nas mãos dos professores, mas analisa a formação fragmentada do professor no sentido de haver mais enfoque no conteúdo de cada área do conhecimento e menos importância nas disciplinas da área de metodologia e práticas pedagógicas.

Segundo a autora, é preciso repensar o papel das licenciaturas, é preciso aliar teoria e prática, utilizando-se do capital cultural que fortaleça o papel de alunos cidadãos. Em suas palavras:

A preocupação predominante das políticas volta-se mais à expansão da oferta dos cursos no formato existente, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. Não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes como exigido, para o bom desempenho em seu trabalho. (GATTI, 2011, p.101)

Essas palavras da autora vão ao encontro do que temos exposto ao longo deste texto, ou seja, o professor ao se deparar com seu trabalho docente, não se sente preparado. São muitas as demandas para o exercício da docência, principalmente em tempos de globalização, mundo conectado, redes sociais e informações em tempo real. Nossos alunos têm acesso a um conhecimento imediato, que embora, não direcionado para eles permeia seu dia-a-dia.

Neste sentido, complementamos a ideia da complexibilidade sobre o trabalho docente a partir da definição de Hypólito (2010)

Refere-se a todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico. O formato curricular, o conhecimento escolar e as tecnologias e materiais de ensino são parte constitutiva do trabalho docente. (HYPOLITO, 2010, pg. 01)

O autor esclarece que o trabalho docente abarca todas as ações que são realizadas tanto no ambiente escolar quanto no planejamento e gestão, dessa forma, acreditamos que mesmo frente às adversidades, sejam elas de caráter burocrático, no sentido de que as



políticas públicas podem vir a cercear a autonomia docente, com seus currículos europeizados, sejam elas de caráter da própria precarização da formação docente, o professor ainda pode exercer relativa autonomia ao pesquisar e escolher os materiais didáticos e a pedagogia a qual se filia.

### **Palavras finais**

Ao longo deste trabalho, procuramos refletir acerca do currículo escolar e do trabalho docente a partir de uma perspectiva que coloque como foco o debate da interculturalidade, uma vez que existente em nosso país um diverso mosaico cultural. Apesar da conjuntura neoliberal e globalizante, pensamos ser necessário que haja representatividade dos diversos sujeitos que compõem uma comunidade escolar, os quais deveriam ser prioridade nas políticas públicas e em especial as políticas públicas em educação. Trabalhamos com a ideia de que a imposição do *American way of life* tem ocorrido de forma intensa nos meios sociais em que vivemos, pois os meios de comunicação levam seus valores aos quatro cantos do Planeta. Esse modo de pensar penetra em nosso cotidiano e acaba influenciando nossa visão de mundo nos mais diversos setores inclusive na educação.

Entretanto, uma sólida formação docente, tanto inicial quanto continuada, pode ser um fator possibilitador para que os docentes tenham maior autonomia na escolha e elaboração do currículo que desejam trabalhar e que tal seja de acordo com as necessidades e especificidades de cada comunidade. De pouco adianta que tenhamos políticas públicas de acesso ao sistema de ensino gratuito aos 4 anos de idade, se as condições de permanência na escola são precárias e reprodutoras de uma cultura elitizada a partir de um ideal europeu ou americano difícil de alcançar.

Em nossas últimas palavras cabe o questionamento: Se não valorizarmos a cultura que temos, que enfim, é um mosaico cultural, como desejamos que as nossas crianças valorizem aquilo que as cerca? Como promover a valorização identitária de sujeitos que não se visualizam e não são valorizados pelos órgãos oficiais e pela própria escola que geralmente trabalha numa perspectiva que valoriza uma só cultura homogeneizadora?

Sabemos que o debate não se encerra neste pequeno ensaio, acreditamos que seja necessário muito esforço e o início perpassa por uma mudança política maior que qualquer governo ou partido político, uma mudança de toda a sociedade a qual deve começar por valorizar a educação e os profissionais que trabalham diretamente nas



escolas, pois estes sim, são os que precisam ser os intermediários entre a realidade e o que é pensado pelos gestores, os elaboradores de políticas para as escolas.

## **Referências**

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**, lei 9394/96. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) acesso em: 09.10.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) acesso em: 09.10.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/porta/legislacao/RESCNE005_2009.pdf) acesso em 05.10.2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, INEP, **Censo Escolar 2015, notas estatísticas**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3652\\_1-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3652_1-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192) acesso em 05.10.2107.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Educação Básica**. Crianças terão de ir à escola a partir do 4 anos de idade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade> acessado em 01.10.2017

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

HIPOLYTO, A.M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma. **Desafio na educação infantil é mudar nossa visão sobre os bebês**. Entrevista *iG*. 2013 Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-10-01/desafio-na-educacao-infantil-e-mudar-nossa-visao-sobre-os-bebes.html> acesso em 05.10.2017.

VEIGA-NETTO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. 2003.

## **REGISTRO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

### *REGISTRO Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: QUÉ DICEN LOS PROFESORES*

Daiane Monique Pagani Lopes  
Mestranda / UNIPAMPA  
daianemonique@gmail.com

Ana Cristina Rodrigues  
Doutora em Educação-Professora do Mestrado Profissional em Educação-UNIPAMPA  
profanacris@gmail.com

#### **RESUMO**

O presente artigo é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, sob o título provisório de Acompanhar, Registrar e Compartilhar: os registros pedagógicos na construção da avaliação na educação infantil. O texto que segue apresenta os resultados preliminares desse estudo no que tange as concepções dos professores envolvidos em relação as suas práticas sobre o uso de registros e o processo de avaliação na educação infantil. A pesquisa é de abordagem qualitativa e fenomenológica, onde o principal enfoque será na abordagem do que for socializado e mostrado pelo grupo de trabalho durante a intervenção. O método utilizado para produção de dados foi entrevista semiestruturada. Participaram desse estudo seis professoras responsáveis pelas turmas das diferentes faixas etárias que compõe a educação infantil, todos de uma mesma escola onde irá ser aplicado o projeto de intervenção. Estes sujeitos puderam esclarecer à pesquisadora quais suas concepções sobre Registro Pedagógico, com que frequência e como o fazem e quais as dificuldades que enfrentam para produzi-lo com as crianças. Pode-se concluir com esta parte do estudo que os professores utilizam poucos tipos de registros em seu cotidiano pedagógico e que o mais usual em suas práticas é o Caderno de Anotações do Professor. Também observa-se que os professores tendem a utilizar o termo Registro de maneira reducionista, limitando seu uso apenas ao Planejamento Pedagógico.

Palavras-chave: Registro Pedagógico; Avaliação na Educação Infantil; Educação Infantil.

#### **RESUMEN**

El presente artículo es parte integrante de la disertación de Maestría Profesional en Educación de la Universidad Federal de Pampa - UNIPAMPA, bajo el título provisional de Acompañar, Registrar y Compartir: los registros pedagógicos en la construcción de la evaluación en la educación infantil. El texto que sigue presenta los resultados preliminares de ese estudio en lo que se refiere a las concepciones de los profesores involucrados en relación a sus prácticas sobre el uso de registros y el proceso de evaluación en la educación infantil. La investigación es de enfoque cualitativo y fenomenológico, donde el principal enfoque será en el abordaje de lo que sea socializado y mostrado por el grupo de trabajo durante la intervención. El método utilizado para la producción de datos fue una entrevista semiestructurada. En este estudio participaron seis profesoras responsables de las clases de las diferentes franjas etarias que componen la educación infantil, todos de una misma escuela donde se aplicará el proyecto de intervención. Estos sujetos pudieron esclarecer a la investigadora cuáles son sus concepciones sobre Registro Pedagógico, con qué frecuencia y cómo lo hacen y cuáles las dificultades que enfrentan para producirlo con los niños. Se puede concluir con esta parte del estudio que los profesores utilizan pocos tipos de registros en su cotidiano pedagógico y que lo más usual en sus prácticas es el Cuaderno de Anotaciones del Profesor. También se observa que los profesores tienden a utilizar el término Registro de manera reducionista, limitando su uso sólo a la Planificación Pedagógica.

**Palabras clave:** Registro Pedagógico; Evaluación en la educación infantil; Educación Infantil.

## **Introdução**

O presente artigo se propõe a discutir e analisar os dados preliminares do Relatório Crítico Reflexivo intitulado provisoriamente como Registrar, Acompanhar e Compartilhar: os documentos de registro e compartilhamento na Educação Infantil. Esta pesquisa está inserida na linha de “Política e Gestão da Educação”, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, no município de Jaguarão.

O cerne da investigação se dá em torno dos documentos de registro e acompanhamento das crianças na educação infantil e suas colaborações para avaliação das crianças.

A metodologia utilizada para geração de dados é a pesquisa-ação, visto que os autores estão inseridos no meio em que a pesquisa ocorre e os mesmos fazem parte do processo que busca resolver as problemáticas,

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma nação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985:14)

A avaliação neste nível da educação básica, deve se dar, conforme o texto legal do art. 31 da LDB (BRASIL, 1996) estabelece: *“Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”*. Diante dessa prerrogativa legal, os instrumentos de registro das vivências, experiências e aprendizagens dos alunos se tornam documentos indispensáveis da prática pedagógica.

O texto que segue traz em Sujeitos da Pesquisa um desenho desses personagens que serão parte dessa trajetória de investigação.

Na sequência, em Achados da Pesquisa, serão expostas as falas desses professores que foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas do tipo semiestruturadas foram escolhidas, pois segundo BOGDAN & BIKLEN (2010), *“acontecem a partir de um esquema básico construído, mas no decorrer da entrevista permite adaptações necessárias por parte do entrevistador”*.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. Conforme orienta Franco (2008), a análise de conteúdo é um procedimento que tem como ponto de partida a mensagem e está expressa necessariamente um significado e um sentido, que

devem ser compreendidos a partir de suas condições contextuais. Segundo a autora, a contextualização da análise de conteúdo é essencial para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens (FRANCO, 2008)

Nas conclusões trazemos a análise dessas falas à luz de alguns referenciais teóricos elencados por nós que vão ao encontro de uma educação infantil que valoriza a vivência, a experiência, o tempo e a aprendizagem da criança, incluindo a avaliação nesse processo como um recurso fundamental de acompanhamento ao processo individual das crianças.

### **Sujeitos da Pesquisa**

Por trás de cada turma de alunos há um educador. Alguém em processo constante de reinvenção, acompanhando as descobertas, vivências e experiências de cada criança, sempre com vistas a avaliar sua prática e propor novos desafios e novas experiências para enriquecer o percurso das crianças na educação infantil. Com estes olhos, imbuídos nesta poesia de olhar, e referenciados no fundamentos da abordagem de Reggio Emilia para Educação Infantil é que nos propomos a conhecer esses sujeitos, atores da realidade, lê-los em suas palavras e concepções.

Foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas, com 6 professoras da mesma escola de Educação Infantil.

A escola pertence a rede pública de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. A escola está estabelecida em um prédio originalmente construído para servir de moradia. Tem dois pavimentos, o térreo com 5 salas de aula, 3 banheiros para crianças, 2 banheiros para adultos, sala da direção/supervisão/secretária, cozinha, refeitório, almoxarifado e lavanderia e no segundo pavimento tem sala dos professores, duas salas de aula, lactário e solário. Tem um pátio frontal dividido em dois blocos com brinquedos de pracinha para crianças de diferentes faixas etárias e um pátio nos fundos.

A EMEI atende em torno de 180 crianças, dispostas em 7 turmas, sendo destas 4 de turno integral e 3 de turno parcial, cuja clientela é formada por crianças de 0 a 6 anos oriundas de várias partes da cidade.

Cada turma é regida por um professor titular, nomeado por concurso público que compartilha a docência com mais um ou dois professores que trabalham educação física,

arte e hora do conto. E, de acordo com a faixa etária e quantidade de crianças por turma conta também com monitor para auxiliar o trabalho.

As professoras foram entrevistadas nas dependências da escola em seu horário de descanso.

Segue gráfico para ilustrar as respostas dos professores quanto a sua idade, formação, faixa etária com que atua e o tempo que tem de experiência docente, na educação infantil e na faixa etária respectivamente.

### Sujeitos da Pesquisa<sup>42</sup>

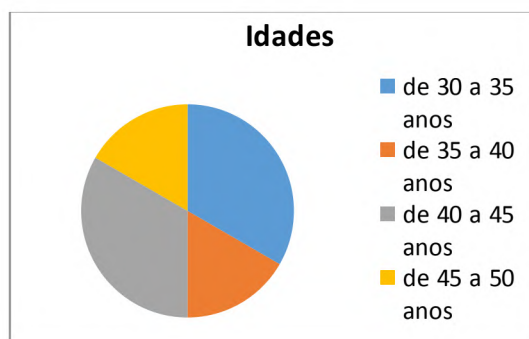
Identificação	Idade / Sexo	Formação	Atuação	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência na educação infantil	Tempo de experiência com a faixa etária
Professora I	41 anos / F	Magistério – completo Pedagogia – cursando	Crianças entre 3 e 4 anos	6 anos	6 anos	3 anos
Professora II	49 anos / F	Pedagogia – completo Pós-graduação – completo (1) cursando (1)	Crianças de 0 a 2 anos.	5 anos	3 anos	1 ano
Professora III	44 anos / F	Magistério – completo Pedagogia – completo	Crianças de 2 a 3 anos.	8 anos	5 anos	2 anos
Professora IV	31 anos / F	Magistério (completo) Pedagogia – completo Pós-graduação – completo	Crianças de 4 a 5 anos.	14 anos	14 anos	10 anos
Professora V	39 anos / F	Magistério – completo Direito – completo Pedagogia – cursando	Crianças de 5 a 6 anos.	8 anos	2,5 anos	2 anos
Professora VI	34 anos / F	Magistério – completo Educação Física – cursando	Crianças de 0 a 6 anos	20 anos	20 anos	20 anos

Como podemos observar no gráfico abaixo<sup>43</sup> o grupo é formado por mulheres na faixa etária de 31 a 49 anos.

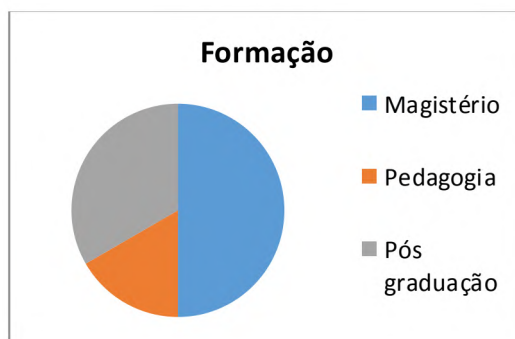
<sup>42</sup> Tabela produzida pela autora

<sup>43</sup> Produzido pela autora





O nível de escolaridade predominante no grupo é o de nível médio, modalidade Magistério Completo, como podemos observar no gráfico da Formação<sup>44</sup>. Sendo que a Professora II, 49 anos, possui uma Especialização em Alfabetização e Letramento e outra em Educação Infantil concluídas, e está cursando mais uma Especialização em Educação Inclusiva. A Professora IV, 34 anos, possui Especialização em Psicopedagogia. Em segundo lugar a formação que aparece é a de Magistério de nível médio com duas professoras neste nível, porém ambas estão com o nível superior em andamento, tanto a Professora I, 41 anos quanto a Professora VI, 34 anos, cursando respectivamente Pedagogia e Educação Física. A Professora V, também integra essa faixa, tem o Magistério nível médio concluído e cursa Pedagogia, porém já possui um formação superior completa em Direito. E com Magistério nível médio e Ensino Superior em Pedagogia concluído, apenas a Professora III.

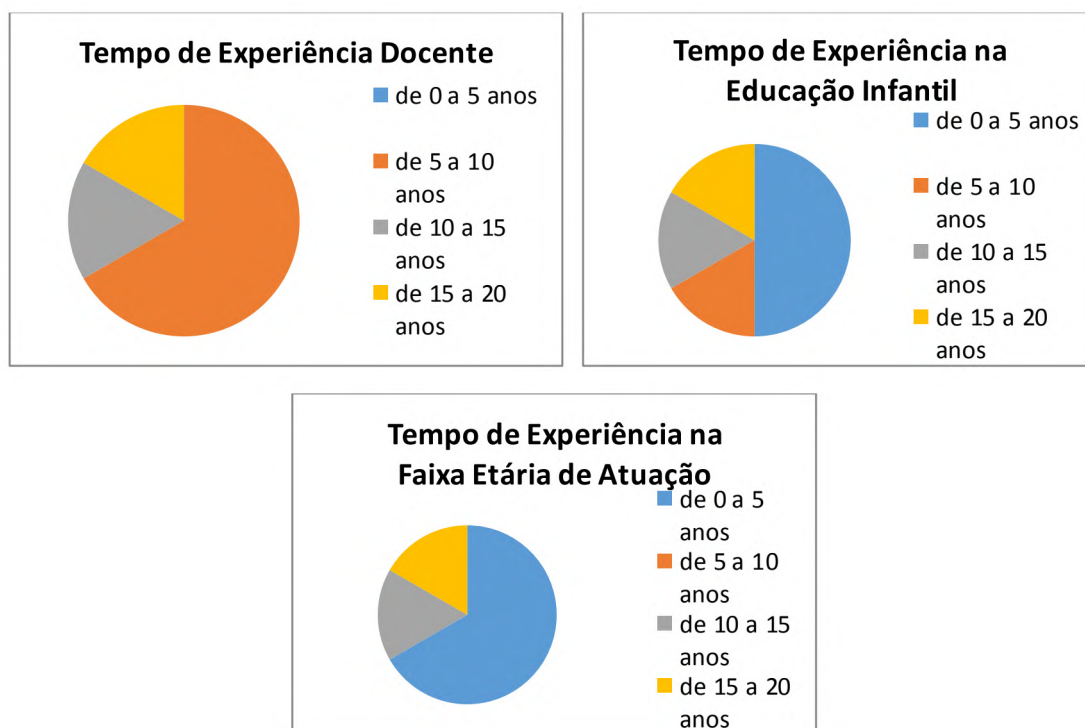


Comparando os três gráficos que seguem<sup>45</sup>, podemos notar significativa diferença entre o tempo de experiência docente e o tempo de experiência na educação infantil. Já entre o tempo de experiência atuando na educação infantil e o tempo de experiência na faixa etária de atuação atual tem apenas uma leve discrepância, sugerindo

<sup>44</sup> Produzido pela autora

<sup>45</sup> Produzidos pela autora

que as professoras permanecem desde sua entrada na educação infantil atuando com a mesma faixa etária.



### **Achados da pesquisa**

Durante as entrevistas, as professoras foram questionadas a respeito do que entendem por registro de atividade pedagógica. Em suas falas, elas relatam que os registros são os materiais produzidos pelos alunos e também as anotações que as mesmas fazem sobre as crianças em seus diários ou cadernos de anotações. Como podemos observar nos recortes que seguem:

registro de atividade pedagógica nada mais é do que registrar o que a gente produz com eles, o que a gente faz com eles de atividades, esse é o registro, é registrar o que a gente ta fazendo, a atividade pedagógica que tu fez. (Professora II, 49 anos)

eu tenho para mim que é os registros que tu faz, o que tu vai desenvolver com a criança. (Professora III, 44 anos)

eu acho que é uma fórmula da professora saber, ter um foco da onde ela quer chegar. (Professora I, 41 anos)

Como podemos observar, as algumas professoras tendem a confundir o registro da atividade pedagógica com o planejamento do professor. o planejamento também faz parte do Registro e da Documentação Pedagógica, no entanto ele é uma parte e não instrumento único.

Nestas conversas preliminares também foram questionadas sobre como realizam os registros das atividades que realizam com os alunos. Nessa questão, a maioria relata o uso de um caderno de registros ou anotações, como segue:

algumas falas, observo os desenhos, as brincadeiras, eu vou registrando o desenvolvimento deles social, a forma que eles se desenvolvem através das brincadeiras e com os colegas também.  
(Professora I, 41 anos)

Professora: eu faço um registro desde a acolhida, a rodinha, a atividade que eu desenvolvo, seja ela com jogos, com massinha de modelar, atividade com tinta ou uma brincadeira, isso tudo é registrado no nosso controle.

**Entrevistador: sim, no caso é tipo um caderno que tu faz esses registros?**

Professora: isso, um caderno.

**Entrevistador: ai são as tuas anotações?**

Professora: sim, minhas anotações.

**Entrevistador: sobre o que eles fazem?**

Professora: sim, dentro daquilo que eu já digitei e já propus pro mês todo, procuro ta sempre dentro do planejamento mensal.

**Entrevistador: tem o planejamento do mês que é o que tu vai fazer, e o que eles fazem tu também registra?**

Professora: registro tudo o que eles fizeram. ( Professora II, 49 anos)

tem aquele registro que tem que fazer no caderno de chamada, o qual eu coloco no meu caderno, como eu digito eu tenho um caderno que eu anoto ali, hoje trabalhei tal coisa, e ai junto com aquele registro ali eu faço as minhas anotações das crianças que tiveram mais dificuldade dentro daquele trabalho que eu propus para eles. ( Professora III, 44 anos)

tento fotografar eles realizando as atividades, no fechamento, e sempre fazendo um fechamento dentro do projeto (Professora IV, 31 anos)

No diário e no caderno de registros [...]Eu tenho um caderninho de anotações que eu registro de acordo com alguma atividade, quem se sobressaiu naquela atividade ou quem teve alguma dificuldade. Os que agem normalmente, a grande maioria, eu até não anoto, só quando tem alguma saliência positiva ou negativa. (Professora V, 39 anos)

No caderno mesmo do planejamento, dai eu coloco se eu não realizei alguma coisa, eu coloco, devido a tal situação eu não consegui realizar essa atividade, eu resolvi substituída por outra daí, tudo isso eu coloco no caderno. (Professora VI, 34 anos)

Apenas uma professora relata que se utiliza de outros meios para registrar as aprendizagens dos alunos. De acordo com essas falas já podemos perceber a relevância de se trabalhar com outros tipos de registro para as atividades e as vivências das crianças na escola.

Em relação a periodicidade dos registros podemos observar nas suas falas que os mesmos não são feitos diariamente.

umas duas vezes por semana. (Professora I, 41 anos)

procuro fazer todos os dias, mas nem sempre dá, de dois em dois dias, as vezes três, ou as vezes consigo fazer no dia. Depende. (Professora II, 49 anos)

não faço todos os dias, porque não é todo dia que eu faço, que eu trabalho, que eu tenho um trabalho pedagógico. (Professora III, 44 anos)

geralmente atividade de registro era uma vez ou duas por semana não é todos os dias. (Professora IV, 31 anos)

Eu elaboro no final de semana o meu plano de trabalho para a semana e registro diariamente, de acordo com o que eu vou trabalhando, se eu trabalho o plano que eu projetei eu vou registrando diariamente no meu diário. (Professora V, 39 anos)

Depende, agora que eu estou com um fluxo turmas... (Professora VI, 34 anos)

A falta de sistematização em registrar o trabalho pedagógico pode ser um ponto contra ou a favor. Se por um lado registrar sistematicamente pode gerar dados pouco significativos ou muito genéricos, registrar esporadicamente pode levar o professor a deixar passar pontos importantes das vivências das crianças. Encontrar o ponto de equilíbrio entre os extremos parece ser o desafio da docência.

Entre as dificuldades apontadas pelas docentes para a produção de registros sobre as aprendizagens e vivências dos alunos, podemos observar:

é que quando a gente vai com esse propósito eu acho que a criança percebe que tu tá registrando, quando é uma coisa natural eu acho que é mais fácil e a criança fica mais livre, eu tento sempre ter um caderno uma coisa próxima para não ser uma coisa assim, que eles percebam que eu estou cuidando para anotar. É eu acho que tem que ser uma coisa mais natural para eles não perceberem que eu estou analisando/observando eles. (Professora I, 41 anos)

o que eu acho bastante difícil é tu fazer um planejamento pro mês, sendo que o teu planejamento tem que ser flexível, não pode ser uma coisa que tu vai fazer exatamente aquilo que ta ali, nem sempre a criança ta disposta, nem sempre tu ta com tudo ali para fazer aquela atividade que tu te propôs, então tu acaba sempre flexibilizando um pouco[...] é, as vezes a turma não ta disposta, são bebês, então tu acaba tendo que flexibiliza, então as vezes tu faz com cinco um trabalho com tinta e

tem vezes que tu não consegue fazer, é muito pouco tempo para fazer um trabalho que deveria fazer no dia, mas as vezes tu acaba fazendo em dois ou três dias. (Professora II, 49 anos)

às vezes falta tempo, tu pensa em anotar alguma coisa, ai um te chama, as vezes até por a gente não ter uma auxiliar, ai tu vai fazer outra coisa e tu acaba esquecendo alguma coisa, mas ai em época de avaliação, de fazer relatórios, enfim, acho que tu sempre lembra, tu vai conhecendo no dia-a-dia e vai anotando aquelas saliências de cada criança. (Professora V, 39 anos)

as dificuldades são essas é a quantidade para ser mais clara... a quantidade de crianças de tu avaliar pelo grupo... entendeu... porque como é que tu vai falar por exemplo, a Dai atingiu, consegui alcançar aquele objetivo, mas aí a Mary não conseguiu... E aí como é que eu vou falar no geral que a turma está desenvolvendo, se alguns já desenvolveram, já conseguem, mas é... eu sinto essa dificuldade, mas também não vejo outra saída que não seja fazer no geral assim... porque é muita criança, daí tu vai fazer para cento e poucas crianças, seriam 200 e poucas avaliações no ano... seriam cento e poucas no primeiro e cento e poucas no segundo... Daí eu fico com medo assim de me repetir... (Professora VI,, 34 anos)

Perceber a criança na sua espontaneidade é algo fundamental, muito bem descrito pela Professora I, pois as vivências espontâneas são ricas em significados e carregadas de sentido. Na fala da professora, também fica evidente o quanto o vínculo professor x aluno é fundamental. O adulto precisa conhecer a criança e deixa-la a vontade para que a mesma tenha liberdade de viver as proposições do ambiente escolar. Já a Professora II, traz em sua fala a importância da sensibilidade do professor, do olhar do adulto para a criança. Esse olhar cuidadoso e atento deve ser capaz de entender essa criança, de perceber o seu momento, para não se precipitar em encaixá-la em rótulos ou definições que não a traduzem na sua completude, mas são um recorte de um momento em que a criança esta passando. Podemos observar, na fala da Professora V que o tempo é algo bastante pontual em relação a realização dos registros. As crianças demandam bastante atenção e para os profissionais que atuam sozinhos na sala de aula, parar para fazer registros torna-se inviável, pois significa que as crianças não irão receber a devida atenção. Por este motivo, as professoras acabam fazendo as anotações em outros momentos. A Professora VI, contribui para a reflexão de que a quantidade de crianças é um fator que prejudica a confecção de registros que possam contribuir com a avaliação. No caso dela, ela atua com todas as turmas da escola, durante um ou dois períodos, uma ou duas vezes por semana, trabalhando Arte e Capoeira.

Em relação a importância dos registros na prática das educadoras, foi relatado que:

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

eu acho que é muito importante, pois se tu bota na atividade, no parecer, aí o pai pode dizer: mas em casa meu filho não faz isso, aí eu tenho, tal dia ele fez isso, eu tirei foto, eu anotei, eu registrei, é uma forma de mostrar para o pai como a criança esta desenvolvendo, como aqui a gente tem esse olhar que não é só do brincar, mas de fazer a criança desenvolver em vários fatores né... (Professora I, 41 anos)

ele é importante, tu tem que ter um norte, tudo tá dentro de um projeto, tu tem que tá direcionado dentro de um projeto, mas também é um fator complicador, as vezes toma bastante tempo da gente...(Professora II, 49 anos)

eu acho que na educação infantil tudo é válido qualquer coisa que tu anote, seja uma crítica construtiva ou alguma coisa que a criança não conseguiu atingir eu acho que tu tem que ter os seus registros até para te colocar na avaliação e saber passar para os pais o que está acontecendo, porque muitas vezes os pais em casa não percebe o problema que está acontecendo com a criança, como já ouvi crianças aqui que os pais diziam:- ela faz assim porque ela é uma bailarina, porque ela é uma bailarina, e hoje os pais estão vendo que o problema que ela tinha era um encurtamento no nervo da perna. Tem crianças que às vezes tem dificuldade na fala tive um menino também que não falava, não falava, não falava, aí o pai se tocou depois de um certo tempo de que precisava de uma fono. Se tu não tem os registros de que o menino não tá falando, que dentro de uma brincadeira tu tentou fazer uma coisa e ele não vai, ou ele não presta atenção, esses registros são bons até para passar para os pais na hora da avaliação. Porque às vezes tu chega na avaliação, eu mesmo já tive, no ano passado mesmo, que eu foi o ano que eu peguei como professora aqui, eu não me lembrei de fazer os registros de tudo, chegou na hora da avaliação e eu fiquei pensando o que eu vou colocar dessa criança, aí eu tinha que tá puxando tudo que eu tinha feito e me lembrando, tentando me lembrar tudo que tinha acontecido para mim conseguir fazer avaliação, e hoje não, hoje eu já anoto tudo, faço atividade e vejo fulaninho tá com uma dificuldade aqui, vamos lá, depois eu retomo tudo de novo e continuo, e a gente vai indo até que consiga sana essa dificuldade. E os registros tu tem que ter eles na mão, até para ti poder saber o que falar na hora de argumentar e escrever na tua avaliação.(Professora III, 44 anos)

muito importante porque na hora da avaliação a gente não tenha criança na nossa frente, então eles servem pra gente lembrar quem é, como é que ele fez, como é que ele entendeu atividade (Professora IV, 31 anos)

meramente como informação, eu não considero assim uma avaliação, é uma informação que tu vai passar para os pais ou algo que tu vai tentar melhorar com aquela criança. Os registros te auxiliam na forma de tu trabalhar com determinada criança, eu acredito que seja isso, por que tu não tem uma avaliação[...] não é para passar ou não passar, algo assim, não é questão de passar ou reter, então não seria uma avaliação, mas como uma mera informação para ver como tu pode melhorar e o que tu pode exigir mais de cada um. (Professora V, 39 anos)

Na hora do planejamento. Porque aí eu percebo assim, desses registros eu vejo assim, o que eu tenho que dar mais uma recapitulada, por exemplo, eu vejo assim que eles não estão bem ali no uso da cola, ou na questão da motricidade fina, de apertar demais ou apertar de menos, a questão da força, de colocar o pingüinho para colar o papel, então eu percebi que eles não conseguiram, daí eu coloco uma observação tantos não conseguiram utilizar a cola sozinhos ou necessitou auxílio da professora,



então eu vejo eu tenho que fazer mais trabalho de recorte e colagem com essa anotação que eu fiz. Então eu vejo que essa essas anotações servem para isso, para na hora de eu planejar as atividades eu pensar... (Professora VI, 34 anos)

Ainda que seja difícil sistematizar a construção dos registros e de fato realizá-los, todas as professoras reconhecem a importância desse instrumento, tanto para embasarem suas avaliações, quanto para criarem seus planejamentos. Os registros são a forma que o professor tem de avaliar sua própria prática e tecer estratégias para promover aprendizagens mais significativas e desafiadoras aos alunos.

### **Considerações Finais**

Registro e avaliação na educação infantil são dois segmentos que andam juntos e necessitam um do outro para existirem. Diante da análise preliminar dos dados obtidos nesse estudo, muitos caminhos podem ser pensados no sentido de qualificar as práticas e abordagens dessas professoras. É necessário propor reflexões a cerca da produção dos registros, suas particularidades e suas potencialidades, aliando esses debates a um embasamento teórico capaz de auxiliar a ampliação desses repertórios de registro e sua sistematização.

### **Referências**

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, 26 de dezembro de 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

## **DESAFIOS DO PIBID: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES NA ESCOLA**

### *PIBID'S CHALLENGE: THE TEACHER EDUCATION AND THE INTERDISCIPLINARY CURRICULUM PRACTICES AT SCHOOL*

Debora Cristina Vieira de Simas  
Especialista e Mestranda/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ FFP  
deborasimas.uff@gmail.com

#### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é analisar as práticas curriculares desenvolvidas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) nos subprojetos de Geografia, "Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica" e Interdisciplinar da UERJ- FFP, financiado pela CAPES-MEC. O PIBID visa à formação do professor, o apoio à escola pública na transformação do espaço escolar e o aprimoramento no ensino defendendo a reorganização das disciplinas levando em conta o espaço vivido pelos alunos e a pluralidade cultural. No atual cenário de contradição e grande desigualdade social, o PIBID vem se colocando como resistência. A partir da metodologia do materialismo histórico dialético e da interdisciplinaridade há o entrecruzar das contradições e conflitos vividos na escola no atual contexto histórico e desta forma, atenta-se aos desafios do trabalho do professor centrado na aprendizagem, para assim atuar de maneira eficaz no espaço escolar, articulando o "vivido ao percebido e ao produzido" à prática social e desta maneira alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem pela tríade prática-teoria-prática dentro na escola.

**Palavras-chaves:** PIBID; Formação Docente; Interdisciplinar; Ensino-aprendizagem; Pluralidade

#### **ABSTRACT**

The objective of this article is to analyze the curriculum practices developed in the PIBID (Institutional Program of the Scholarship in Initiation to Teaching) in the subprojects of Geography, "Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica" and Interdisciplinary of UERJ-FFP, funded by CAPES-MEC. The PIBID aims at teacher training, supporting the public school in the transformation of the school space and the improvement of the teaching, defending the reorganization of the disciplines by taking into account the space lived by the students and the cultural plurality. In the current scenario of contradiction and great social inequality, PIBID has been putting itself as resistance. From the methodology of dialectical historical materialism and interdisciplinarity, there is the interlace of the contradictions and conflicts lived in the school in the current historical context and, thus, attentive to the challenges of the work of the teacher centered in learning, in order to act effectively in school space, articulating the "lived to the perceived and the produced" to the social practice and in this way get better results in the teaching-learning process by the triad practice-theory-practice inside the school.

**Keywords:** PIBID. Teacher Education. Interdisciplinary. Teaching-Learning. Plurality.

## **Introdução**

A discussão entre as diferentes práticas curriculares trazem a luz o debate das questões relativas à função e ao papel da escola na contemporaneidade e das disciplinas escolares e seu papel no espaço escolar. Nesse contexto, o presente artigo busca reunir alguns pontos de reflexão relativos ao papel do conhecimento disciplinar nas práticas curriculares da Geografia articuladas a interdisciplinariedade na Escola Básica onde atua o PIBID com os subprojetos de Geografia “Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica” e interdisciplinar Geografia e Biologia da UERJ-FFP, bem como sua relação com os conhecimentos emergentes do mundo vivido pelos alunos. Neste sentido, problematiza alguns dos muitos desafios enfrentados nas escolas públicas brasileiras, fundamental à compreensão da função social da Geografia.

Apoia-se no referencial oferecido pela tríade de Henri Lefebvre (2000) do espaço “vivido, concebido e percebido”, no “raciocínio geográfico” e na “espacialidade diferencial” de Yves Lacoste (1988) e na recente definição da Geografia como “ciência das práticas e dos saberes espacial” de Ruy Moreira (2013). A metodologia do materialismo histórico dialético permite entrecruzar as contradições e conflitos vividos na escola no atual contexto histórico com as contradições da própria Geografia que se ensina. A prática deste subprojeto propõe formas de trabalho diferenciadas, na perspectiva da educação emancipatória, balizado pela ponte Universidade-Escola-Comunidade, partindo do cotidiano dos alunos, visando à articulação prática-teoria-prática dentro na escola.

Apoia-se no conceito de interdisciplinaridade de Japiassu (2008) que trata este conceito da conforme a afirmação a seguir:

“interdisciplinaridade como um movimento contemporâneo presente nas dimensões da epistemologia e da pedagogia, que vem marcando o rompimento com uma visão cartesiana e mecanicista de mundo e de educação e, ao mesmo tempo, assumindo uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica.” (JAPIASSU, 2008, s/p)

Japiassu defende que esta proposta tende a ser ressignificada como característica da ciência geográfica nos textos específicos, possibilitando que, de forma híbrida, o discurso disciplinar seja apoiado pela ideia de integração curricular.

A partir da metodologia estabelecida, o presente artigo inicia apresentando os problemas da escola e atenta-se aos desafios do trabalho do professor centrado na aprendizagem, para assim atuar de maneira eficaz no espaço escolar. Em seguida as abordagens teóricas que permitem pensar as questões levantadas e, por fim, práticas curriculares que buscam superar esses desafios.

### **Os problemas da escola e da geografia que se ensina**

A precariedade das escolas públicas não é novidade: o desinteresse dos alunos nas atividades escolares, a ausência dos familiares, a dificuldade de leitura e escrita, falta de estrutura e materiais básicos. Existem ainda as dificuldades enfrentadas nas próprias condições de trabalho pelas diversas categorias de trabalhadores nas instituições de ensino pública: atraso de salários em algumas redes (que já são defasados), a não garantia do planejamento das aulas para todas as matrículas, garantido por lei, porém não cumprido em todas as redes, o excesso de estudantes nas salas de aula e a falta de apoio pedagógico. Destaca-se também a intensificação de políticas meritocráticas com critérios quantitativos – e não qualitativos – para alcance das metas e otimização de custos, dificultando o trabalho de todos os membros da comunidade escolar dentre os quais, os professores.

Esta precária condição de existência das escolas públicas brasileiras, em maior ou menor proporção dependendo do estado e/ou município onde se localizam, apresentam o cenário da profunda desigualdade social vivida pela população brasileira na atual fase de desenvolvimento capitalista.<sup>46</sup>

Somado as contradições espaciais, existem os problemas vividos pelo ensino de Geografia na Escola Básica. A Geografia “desinteressada”, supostamente neutra em relação aos problemas espaciais vividos cotidianamente pelos estudantes e população como um todo, não explicita os vínculos entre a prática espacial dos diferentes sujeitos da produção do espaço e o conhecimento escolar. Mesmo mais explicativa, ainda utiliza o método descritivo-fragmentário que separa a abordagem da sociedade da dinâmica da natureza.

---

<sup>46</sup> No Brasil e no estado do Rio de Janeiro em 2010, 10% mais ricos se apropriaram de aproximadamente de 50% da renda total apropriada pelos indivíduos, enquanto os 20% mais pobres se apropriaram de aproximadamente 3%. (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, PNUD, <http://atlasbrasil.org.br/2013>).

É possível nesta escola um processo pedagógico que parta do espaço vivido pelos alunos e suas práticas cotidianas, e que reverta o ensino meramente descritivo e reprodutivista? É o que será exposto, a partir da ideia de que escola possa articular as ciências com as práticas e saberes espaciais.

### **A escola que queremos**

Para que seja um lugar de reflexão e construção de cidadania, é preciso pensar a escola numa perspectiva que abarque e valorize os conhecimentos e experiências dos diversos grupos sociais que a compõem. Desta forma, apontam Castellar e Stefeno (2015, p.16) “que a educação transmite uma parte selecionada da cultura, ou seja, a face institucionalizada da mesma. A sua parte reificada e tornada currículo.” Assim, há que se questionar a serviço de qual cultura está o que se ensina e que está institucionalizado na escola.

No texto “Para que servem as escolas”, Michael Young (2007), expressa as tensões e conflitos de interesses na sociedade. O texto aborda a expansão da escolarização e a destaca a importância da escola em oportunizar aos alunos a aquisição do conhecimento escolar como um “conhecimento poderoso”.

Baseando-se na análise de Basil Bernstein, Young (2007) sugere que o currículo deve ser mais acessível e relevante para propiciar as condições favoráveis de aprendizado. Principalmente para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais, condições estas cotidianas das escolas públicas brasileiras.

Essa noção de que “a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar” são percebidas em Lucíola Santos (2003, p. 23, 24), pois a escola, metaforicamente, “é como um espelho que reflete imagens positivas e negativas... imagens que são a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe”.

Santana Filho (2006) nos chama atenção para um importante fato a respeito da escola:

“Num breve balanço das transformações ocorridas no mundo da cultura ocidental no último século, encontramos inúmeras justificativas para apontar a anacronia da escola, destacarseus limites e fracassos em promover a ciência e qualificar mão-de-obra para essa era do conhecimento – especialmente em países como o nosso. (...) esta mesma escola ainda permanece como possibilidade de esperança para milhões de brasileiros e de outros povos. Basta

testemunhar como em suas representações estão presentes a ideia de realização e conquista, de caminho para melhoria de qualidade de vida e trabalho, em suma, de ascensão social. (...) nós, que nela vivemos, carregamos uma responsabilidade intransferível da qual não devemos abdicar – o ensino escolar público deve fazer a diferença para grande parcela da população brasileira.” (SANTANA FILHO, 2006, s/p)

A escola é um espaço contraditório e conflituoso. É a mesma responsável pela melhoria de vida e ascensão social de significativa parcela da população brasileira. Sendo assim, mesmo precarizada, é um espaço importante de atuação.

Castellar e Stefenon (2015, p.17) chamam a atenção para a “relação da escola com o contexto amplo das estruturas sociais, as quais refletem-se mutuamente entre si”. E que, portanto, deveria se comprometer em garantir três níveis de direitos básicos: (1) no nível pessoal, garantir a formação dos indivíduos; (2) no nível social permitir a inclusão das pessoas sem que sejam absorvidas pelo conjunto da sociedade; e (3) no nível político, garantir o direito à participação nos contextos amplos de decisão.

A escola e professores exercem o papel imprescindível na sociedade. Conforme aponta Santana Filho (2006, s/p) “prioritariamente, ouvir e atender com responsabilidade àquilo que tantas famílias aspiram com contribuição nossa para o hoje e o futuro para seus jovens, suas crianças – e por que não, seus adultos”.

Partindo dessas premissas, as escolhas conceituais e metodológicas tem que fazer sentido e ir de encontro a uma proposta de escola, que permita elencar parâmetros para pensar este espaço, o quê e como ensinar. É fundamental ter clareza de que conhecimento se quer trabalhar. Isso leva, enquanto professores-geógrafos, a pensar o lugar da Geografia na escola e que caminhos tomar no processo de construção de conceitos geográficos.

Ao pensar e fazer uma Geografia é preciso saber o que se pretende com esta ciência. Considerar as contradições do espaço, na integração da Geografia a partir dos seus autores seminais, nos proporciona o ensino alerta as contradições espaciais. Conceber que o espaço serve a uma produção social nos faz pensar uma Geografia que sirva a construção cidadã e que o faça saber pensar o espaço. Desta forma, assumir uma maneira diferente de se perguntar sobre o mundo levando em conta sua complexidade, dinâmica e pluralidade.



### **O PIBID e a formação do professor**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta-se como iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, fomentado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e viabilizado através de convênio das Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica. O programa tem como objetivos principais: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas; mobilizar seus professores como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. São 313 projetos participantes no PIBID, espalhados por todas as regiões do país<sup>47</sup>. Para uma IES interessada em participar do PIBID é necessário apresentar a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. O processo seletivo para os bolsistas se dá por meio de seleções promovidas por cada IES, deste modo, podendo integrar o programa com uma das cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional, entre elas a Iniciação à docência. São distribuídas por todo país um total de 90.254 mil bolsas em todo o país<sup>48</sup>.

No Estado do Rio de Janeiro, a UERJ-FFP da qual a presente pesquisadora participa do PIBID, tem como foco principal as escolas públicas no leste da baía de Guanabara (São Gonçalo, Itaboraí, Niterói, etc), periferia da metrópole do Rio de Janeiro, região em que os indicadores sócio-econômico-educacionais expressam baixos níveis de qualidade dos serviços públicos e conseqüentemente, da qualidade de vida. Em busca de tal melhoria, se faz necessário o acompanhamento dos professores, o estudo continuado e a discussão com a comunidade, bem como, com todos os profissionais envolvidos.

Segundo Barros et al. (2013), dentre as ações promovidas pelo PIBID destaca-se a valorização do magistério através de estratégias que promovam a integração entre a educação superior e a educação básica, no sentido de oportunizar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e

---

<sup>47</sup> Projetos participantes do PIBID. Dados presentes em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>.

<sup>48</sup> Bolsas concedidas pelo PIBID no ano de 2014. Dados presentes em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>

práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. O PIBID oportuniza aos licenciados, professores supervisores e coordenadores vivenciarem diferentes experiências pedagógicas, por meio de trocas de conhecimento, e uma aproximação maior com a realidade e o cotidiano do exercício da docência, nos diferentes tempos e espaços da escola (CASTRO; BORBA, 2013). Assim, este trabalho tem por objetivo relatar experiências vivenciadas por licenciandos, professores supervisores e coordenadores dos subprojetos Geografia e Interdisciplinar PIBID/CAPES/UERJ- Campus São Gonçalo no cotidiano escolar articulando a sociedade a universidade e a escola.

Enquanto política de formação inicial, o Pibid contribui para a formação do futuro professor. As pesquisas que tratam da temática, em especial a realizada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014), atestam que as contribuições do PIBID se referem, especialmente, ao fato de os estudantes das licenciaturas poderem adentrar nos contextos escolares sobre o acompanhamento de professores mais experientes tanto da universidade como da escola pública.

Pede-se reforçar ainda que, por meio dessa articulação com o professor regente da escola e o professor coordenador da universidade, o licenciando tem oportunidade de não apenas observar o locus o trabalho de professor, este estágio vai além: permite ao licenciando vivenciá-lo, problematizá-lo e a agir com a mediação de profissionais qualificados. Nesta perspectiva, o PIBID se configura como elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores visto que pode proporcionar articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados no contexto da escola de educação básica. Nesse percurso de formação, os profissionais rompem com a dualidade entre teoria e prática e passam a tríade prática- teoria- prática, elementos esses indissociáveis na formação profissional que não se sobrepõem e sim se articulam de forma complementar.

### **Articulando prática- teoria – prática com a interdisciplinariedade no contexto da educação pública**

Segundo Maciel et al (2014), unir teoria à prática é essencial para que os discentes possam registrar o aprendizado e tornar o ensino eficaz e prazeroso, e essa união proporciona o desenvolvimento da criatividade e expressão individual. Pensando em

articular a tríade prática- teoria- prática, são oferecidas aos alunos oficinas, palestras e aulas interdisciplinares, que permitam dialogar de forma plural e articulada, buscando promover uma maior interação entre as disciplinas.

Um dos objetivos dos subprojetos de Geografia e interdisciplinar do PIBID é partir da interdisciplinaridade a interação entre as disciplinas de geografia e biologia dentro do ambiente escolar. Segundo Yared (2008), a etimologia da palavra interdisciplinar significa a relação entre as diferentes disciplinas escolares, porém, para a autora a interdisciplinaridade é mais do que relações entre disciplinas, e sim relações humanas que ajudam na construção de uma totalidade entre as disciplinas escolares. A articulação entre as ciências na educação básica proporcionam uma gama de assuntos a serem explorados

Segundo Coimbra (2005), a interdisciplinaridade não se trata de simples cruzamento de coisas parecidas trata-se, de constituir e construir diálogos fundamentados na diferença, amalgamando concretamente a riqueza da diversidade, ou seja, o estudo de maneira interdisciplinar tem como um dos objetivos superar o modelo fragmento de conhecimento e ensino. Os projetos do PIBID proporcionam a interação e integração entre os alunos, os licenciandos, os professores supervisores e a coordenadora que possibilitando o desenvolvimento do binômio ensino- aprendizagem a partir da integração.

Esta pesquisa revela a importância do princípio estruturante do PIBID: a conexão entre teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximação das instituições formadoras IES e escolas públicas de educação básica e a desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra. Por outro lado as condições objetivas do PIBID se diferencia do Estágio Curricular Supervisionado pelo maior vínculo específico com as escolas e bem como estando o Estágio Curricular Supervisionado fundamentando-se basicamente na observação, enquanto no PIBID há o trabalho colaborativo, intercursos, desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo obrigatoriamente não só os licenciandos como os professores das IES nas escolas de educação básica durante toda a implementação do programa.

**As práticas curriculares do PIBID “Saber escolar e Formação docente na educação básica”**

O Programa PIBID na instituição e educação básica em questão teve início em 2012 com geografia e se expandiu no ano de 2014 com o interdisciplinar geografia e Biologia, atendendo atualmente as licenciaturas em Geografia e Biologia com cerca de 20 bolsistas por ano 3 professores supervisores vinculados a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Faculdade de Formação de Professores (UERJ- FFP). A proposta de trabalho coloca como principal objetivo promover a inserção dos licenciandos nas escolas, favorecendo a sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as práticas necessárias para desempenho do magistério. Os alunos bolsistas de licenciatura dedicam cerca de 10 horas semanais de trabalho ao programa, incluindo períodos de atividades nas escolas e reuniões na universidade.

A sistemática de trabalho apóia-se num processo de investigação do cotidiano escolar, por meio de observação, entrevistas e análise documental, seguido de análise e reflexão sobre a realidade conhecida, como base para o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas. As ações realizadas são trazidas à discussão em reuniões semanais com professores coordenadores da universidade e professores supervisores das escolas públicas parceiras, analisadas, avaliadas e redefinidas para continuidade do trabalho e neste processo conjunto são desenvolvidas as práticas curriculares a serem trabalhadas na escola.

Neste sentido pode-se afirmar que a proposta é aproximar os licenciandos das situações concretas de trabalho no espaço escolar, articulando a experiência no contexto escolar e a reflexão teórica no espaço universitário para que assim haja o aprimoramento das práticas desenvolvidas na escola e que as reflexões de fato tratem do espaço escolar. Trata-se de superar um modelo de formação focado em padrões ideais de aluno e de ensino, para considerar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência.

Analisando modelos de parcerias entre universidade- escola- comunidade, pode-se destacar o trabalho de Zeichner que aponta a necessidade de criar espaços de cruzamento de fronteiras, aproximando os conhecimentos da formação e do trabalho, o que implica numa mudança da epistemologia da formação docente, superando o modelo tradicional que coloca o conhecimento acadêmico como fonte principal do conhecimento

sobre o ensino, “para uma situação na qual o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos professores experientes da Educação Básica gozam da mesma importância” (ZEICHNER, 2010, p. 488). O autor propõe o conceito de terceiro espaço, entendido como a criação de espaços híbridos, reunindo professores da educação básica e da universidade, nos quais o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais dialógica, favorecendo a transformação e a construção de um novo conhecimento. Ele vê na criação desses novos espaços de formação perspectivas para uma mudança de paradigma na formação de professores, permitindo aos alunos o contato com conhecimentos de múltiplas fontes e dando base a um ensino de melhor qualidade favorecendo práticas curriculares que interajam com o vivido pelos alunos.

Seguindo esta proposta, as práticas curriculares desenvolvidas na escola em questão são pensadas e empregadas no sentido de interagir com o cotidiano e o entorno da escola. Para exemplificar tais práticas pode-se apresentar algumas das tarefas implementadas na escola como o produto ao final do ano letivo que tem sua culminância na Mostra de Trabalhos PIBID que este ano terá sua terceira edição. Esta Mostra é construída um relatório onde estão todas as atividades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Para ilustrar parte das atividades, observe a imagem abaixo:



Figura 1: atividades de campo, entrevista e foto na UERJ. Fonte: Arquivo Pessoal.



O tema de uma das Mostras de Trabalhos do ano de 2014 foi o Rio Imboáçu, vizinho a unidade escolar. Este tema foi trabalhado em diversos vieses ao longo da pesquisa e ficou evidente que o que inicialmente pareceu óbvio e com importância inferior, sem utilidade em sua vida cotidiana surpreendeu a todos os envolvidos no projeto. Quando os alunos foram a campo, entrevistaram os moradores e coletaram dados em geral surgiram as dificuldades no entendimento por parte dos discentes. Desde o início do trabalho, havia uma dificuldade em diferenciar rio e valão, entender os processos e categorias de formação e o que conceitualmente cada um deles significava. A entre as contribuições do PIBID estão o auxílio aos alunos na superação das dificuldades concernentes ao tema, a partir de uma articulação entre os conceitos, os conteúdos disciplinares e a aplicabilidade prática dos assuntos mediados pelos professores, bolsistas e coordenadores. Portanto neste trabalho propõe-se que tanto discente como docente são produtores de conhecimento, apontando assim uma renovação na prática pedagógica, visto que se trabalham os conteúdos de maneira crítica e participativa.

Além deste evento maior são feitas diversas oficinas ao longo do ano letivo como no Dia mundial da Saúde oficializada no dia 07 de abril. A data foi estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1948, com intuito de conscientizar as pessoas sobre a necessidade de preservar a saúde para que tenhamos melhor qualidade de vida. Essa é uma pauta de grande importância para a sociedade mundial.

Nesta linha o PIBID interdisciplinar organizou a oficina estruturada em três momentos. No primeiro a atividade buscou-se identificar as concepções dos adolescentes sobre saúde. Logo após, foi realizada uma dinâmica seguida de um debate com os alunos e alunas a fim de que os mesmos pudessem colocar o que aprenderam, o que já traziam a partir das experiências de vida e tirar algumas dúvidas. No terceiro e último momento os alunos produziram cartazes e colaram na parede da própria sala, tendo por objetivo chamar a atenção dos demais colegas de outros turnos e professores que utilizarem o espaço para a temática da saúde, a importância de cuidar dela e práticas simples que contribuem para uma saúde melhor, tais como: dormir bem, praticar exercícios físicos, buscar estar bem consigo mesmo, ter uma boa alimentação, entre outras.





Figura2: Bolsista do PIBID auxiliando aluno na feitura da atividade. Fonte: Blog do PIBID Interdisciplinar

No terceiro e último momento os alunos produziram cartazes e colaram na parede da própria sala, tendo por objetivo chamar a atenção dos demais colegas de outros turnos e professores que utilizarem o espaço para a temática da saúde, a importância de cuidar dela e práticas simples que contribuem para uma saúde melhor, tais como: dormir bem, praticar exercícios físicos, buscar estar bem consigo mesmo, ter uma boa alimentação, entre outras.

A implementação dessas práticas tem se apresentado de suma importância para a formação inicial e continuada dos docentes incentivando a ponte Universidade- escola, assim como promove a ponte com a comunidade incentivando a busca pela ciência e a produção do conhecimento pelos alunos. A realização de atividades de campo, a confecção de vídeos, dentre outras atividades, tratamento de dados é significativo para o aprimoramento das práticas escolas e problematização das dificuldades enfrentadas na escola básica.

Os alunos que participam das atividades promovidas pelo PIBID, apresentam com maior interesse, facilitando o processo de Ensino- aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento do programa foi possível perceber a motivação e o interesse dos alunos ao estudar seus espaços de vivência, problematizando os processos nas quais estão

inseridos cotidianamente. Com o auxílio dos Pibidianos, são analisados problematizados e trazem novas práticas curriculares para a escola básica.

### **Considerações Finais**

As atividades desenvolvidas incentivaram a articulação entre a tríade universidade- escola- comunidade, a construção de saberes e práticas docentes e discussão de diversas temáticas que por sua vez possibilita aos alunos troca de conhecimentos com profissionais de áreas diversas. A realização das oficinas e Mostra de trabalhos proporcionam a interdisciplinaridade na escola por meio de ações integradas em uma perspectiva de problematização das questões a partir do espaço de vivência dos alunos.

Neste sentido é possível perceber o maior interesse dos alunos para a execução de atividades e a prática das tarefas, intensificando as relações no espaço escolar e aprimorando o binômio ensino- aprendizagem no espaço escolar. A interdisciplinaridade visa tem como intuito uma atividade conjunta entre os diferentes agentes escolares diferentemente das disciplinas isoladas, o trabalho integrado com diferentes visões de maneira integradora resgata a visão de contexto da realidade, facilitando a o conhecimento por uma rede ou teia de interações complexas que busca trabalhar os conceitos e teorias conectados entre si de forma dialógica.

Portanto, tratar o conhecimento de forma interdisciplinar passa a ser um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Esta interação de relações entre alunos- professores pode potencializar aos educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico com novas práticas curriculares, métodos, de conteúdos e modelos de avaliação.

## Referências

- CASTELLAR, S. M. V.; STEFENON, D. L. **A Ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento escolar.** Unipluri (Medellin), v. 43, 2015, <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/23631>
- COUTO, M. A. C. (2015). **Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira.** In: Fernandez Caso, V y R. Gurevich (Dir.). (Org.). Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEGEO/REDLADGEO/Ed. Biblos, 2014, v. 1, pp. 251-269.
- COUTO, M. A. C. (2015b). **A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular.** Texto digitado.
- LACOSTE, Y. (2010). **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra.** Papirus Ed.: S.Paulo-SP.
- LEFEBVRE, H. (2000). **La production de l'espace.** Paris: Éditions Anthropos; 4ª ed.
- MOREIRA, R. (1987). **O Discurso do Averso – para a crítica da geografia que se ensina.** São Paulo: Dois Pontos.
- MOREIRA, R. (2013). **Uma ciência das práticas e saberes espaciais.** Texto digitado.
- POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva.** In: \_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 10.05.2017.
- SANTANA FILHO, M.M. **A educação geográfica na escola: elementos para exercício desafiante da cidadania.** Revista Tamoios, São Gonçalo RJ, 2006.
- SANTOS, L.C.P.(2003). **Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões.** Cadernos de Pesquisa, 120, p. 15-49.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- YOUNG, M. Para que serve as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007, p. 1287-1302. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf> acesso em 13/06/2017.
- ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

**TEMPO COMO REGULADOR SOCIAL E PERFORMÁTICO DA  
FORMAÇÃO DOCENTE**  
*EL TIEMPO COMO REGULADOR SOCIAL Y PERFORMACIONAL DE  
LA FORMACIÓN DE MAESTROS*

Dejacy de Arruda Abreu  
Doutoranda IE/UFMT  
dejacy@gmail.com

Jucilene Oliveira de Moura  
Doutoranda IE/UFMT  
jucilenedemoura@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo é oriundo de duas pesquisas de doutorado, as quais abordam os tensionamentos aditados no cenário curricular do campo educativo. Visam compreender as implicações entre tempo e temporalidade na política de currículo organizado em ciclos de formação humana e na formação de professores das escolas públicas de Cuiabá-MT. Objetiva-se, por meio deste recorte, discutir os significados das temporalidades diversas que permeiam tanto a formação inicial quanto a formação permanente dos docentes. Em termos teórico-metodológicos, integra-se à categoria de revisão bibliográfica, de natureza exploratória. Fundamenta-se nos estudos de Stephen Ball (2010 2005), tangenciando a performatividade e a política de formação; em Gaston Pineau (2005 2003, 2000) e Patrick Paul (2009), ao tratarem sobre o tempo, a temporalidade na formação, e a transdisciplinaridade. A pesquisa assinala um intercruzamento entre tempos pessoais e tempos regulatórios, moduladores de conhecimentos formatados para resultados aos moldes fabris. Também há um esvaziamento de sentidos e processos humanos do ser professor como sendo ele mesmo, protagonista de seus aprendizados. Evidenciam-se nas análises, questões que englobam história pessoal de vida e a arena de disputas entre as temporalidades diversas, bem como suas implicações na organização do tempo escolar. O tempo se apresenta como condição objetiva para garantir o sucesso da reforma curricular. Nesse sentido, o tempo escolar se constitui como um tempo linear, universal, etnocêntrico e totalitário e, de certo modo se sobrepõe e corrompe as temporalidades diversas existentes nas relações escolares, configurando uma arena de disputas e conflitos entre os tempos sociais e pessoais.  
**Palavras-chave:** Tempo. Temporalidade. Performatividade. Formação. Autoformação. Transdisciplinaridade.

**RESUMÉN**

Este artículo es oriundo de dos investigaciones de doctorado, las cuales abordan los tensionamientos añadidos en el escenario curricular del campo educativo. Se trata de comprender las implicaciones entre tiempo y temporalidad en la política de currículo organizado en ciclos de formación humana y en la formación de profesores de las escuelas públicas de Cuiabá-MT. Se objetiva, por medio de este recorte, discutir los significados de las temporalidades diversas que permean tanto la formación inicial como la formación permanente de los docentes. En términos teórico-metodológicos, se integra a la categoría de revisión bibliográfica, de naturaleza exploratoria. Se fundamenta en los estudios de Stephen Ball (2010 2005), tangenciando la performatividad y la política de formación; en Gastón Pineau (2005, 2003, 2000) y Patrick Paul (2009), al tratar sobre el tiempo, la temporalidad en la formación, y la transdisciplinariedad. La investigación señala un cruce entre tiempos personales y tiempos regulatorios, moduladores de conocimientos formateados para resultados a los moldes fabriles. También hay un vaciamiento de sentidos y procesos humanos del ser profesor como siendo él mismo, protagonista de sus aprendizajes. Se evidencian en los análisis, cuestiones que engloban historia personal de vida y la arena de disputas entre las temporalidades diversas, así como sus implicaciones en la organización del tiempo escolar. El tiempo se presenta como condición objetiva para garantizar el éxito de la reforma curricular. En este sentido, el tiempo escolar se constituye como un tiempo lineal, universal, etnocéntrico y totalitario y, en cierto modo, se superpone y corrompe las temporalidades diversas existentes en las relaciones escolares, configurando una arena de disputas y conflictos entre los tiempos sociales y personales.  
**Palabras-clave:** Tiempo. Temporalidad. Performatividad. Formación. Autoformación. Transdisciplinaridad.

## **Introdução**

Este artigo apresenta uma das etapas integrantes do trabalho científico<sup>49</sup> que possibilita entendimentos e fortalecimento de caminhos teórico-metodológicos. Ancora-se nos estudos de caráter bibliográfico exploratório em educação. Com ele, buscamos compreensões das noções de tempo e temporalidade que permeiam o desenvolvimento docente e os ciclos de formação humana num entrelaçamento com os estudos sobre currículo. Fundamenta-se nos estudos do pesquisador Stephen Ball (2010, 2005) sobre a performatividade e a política de formação. No referente ao tempo e à temporalidade na formação, e à transdisciplinaridade, alicerça-se nas contribuições de Gaston Pineau (2005, 2003, 2000) e Patrick Paul (2009) os quais apresentam a necessidade da autoformação tecida na vida e nas coisas num movimento de transdisciplinaridade.

Para tanto, optamos por fazer uma análise reflexiva a partir dos trabalhos que foram selecionados no repositório de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>50</sup>. Tomamos nas mãos, seus títulos e problemas para verificar quais os significados e ressignificados de tempo e temporalidade permeiam essas pesquisas. Conhecer como os autores problematizaram em seus trabalhos esses conceitos.

Este trabalho se divide em três momentos que se articulam entre si. No primeiro momento apresentamos a organização dos ciclos de formação humana, articulada ao currículo, ao tempo e à temporalidade, seguido dos trabalhos que se vinculam a essa discussão. No segundo, tratamos da formação de professores reflexionada ao tempo e à temporalidade. Assim, costuramos a discussão nos pautando pelos trabalhos que se aproximam desse diálogo, fechando nossas reflexões articulando-as à formação, autoformação e à transdisciplinaridade.

## **Noções de tempo e temporalidade no currículo organizado por ciclo de formação humana**

Esta análise reúne dados/informações resultantes de duas pesquisas de doutorado, as quais visam problematizar e compreender os significados de tempo e

---

<sup>49</sup>O trabalho vincula-se aos estudos no campo das pesquisas da área de Educação, articulada à formação de professores, na perspectiva de formação humana integral e permanente. Insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

<sup>50</sup> CAPES. Banco de teses. Pesquisa de levantamento de literatura no Banco de teses e dissertação da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 10 maio 2017.



temporalidade implicados no currículo organizado por ciclos de formação humana da rede pública municipal de ensino de Cuiabá-MT. Objetivamos discutir os significados das temporalidades diversas que permeiam tanto a formação inicial quanto a formação permanente dos docentes. Para tanto, foram consideradas três pesquisas que, em seus objetos de estudo, discutem tempo e temporalidade e, focalizam em suas análises, a política de currículo organizado por ciclos de formação humana.

A tese de Figueiredo (2014), intitulada “Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas”, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2014, objetivou investigar a política educacional instituída como reforma inovadora de alterações do tempo escolar no Estado de Mato Grosso, observando os tempos e ritmos escolares dos sujeitos estudantes da/na escola, para descrever como esse tempo influencia a aprendizagem a partir da concepção da formação humana e integral, proposta no currículo do ensino fundamental. Problematisa como as inovações curriculares ocorrem na prática cotidiana, bem como observa de que maneira tais inovações não estão construindo efetivamente tempos escolares mais humanos.

Na análise, compreendemos que alguns aspectos na cultura escolar cultivam funções homogeneizadoras e precisam ser continuamente revistas e urgentemente reconstruídas para atender os ritmos individuais. Para a autora, alterar ou estender o tempo escolar não garante saltos de qualidade no ensino, além disso, há outros aspectos das práticas escolares que precisam ser mais observados como a participação dos pais na vida escolar; o trabalho coletivo efetivo; a formação dos professores e a compreensão dos princípios e da concepção de educação das políticas (planejamento, metodologia, e avaliação) por parte da comunidade escolar, que certamente emperram a efetivação das políticas no âmbito escolar. Evidencia-se que o tempo destinado às atividades escolares não é suficiente para desenvolver a qualidade pretendida na política em pauta. Considera-se que, no cotidiano, esse tempo precisa ser reorganizado em cada contexto escolar por seus atores em seus espaços diários, pois não há o aproveitamento qualitativo desse tempo para efetivar a formação qualitativa do sujeito do processo educacional.

A dissertação de Andrade (2002), intitulada “A organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação humana”, defendida na Universidade Regional de Blumenau, em, 2002, problematisa os determinantes da organização por Ciclos de Formação, trazendo as concepções que fundamentam essa organização do tempo e espaço



por Ciclos de Formação. A análise busca compreender as características da política, a partir dos eixos: ressignificação dos tempos e espaços; a reestruturação e a diferença da escola com currículo organizado em Ciclos de Formação e o currículo organizado por séries.

A autora conclui que a política de Ciclos de Formação humana é um contínuo movimento de construção pedagógica e, assinala possibilidades que se tem de ressignificar os tempos e espaços, visando à formação plena dos sujeitos. Seus estudos evidenciam um cenário de diversas dimensões que formam sua identidade, e que estão fundamentadas numa concepção de ser humano, educação e sociedade. Esta política, enquanto proposta educativa, busca recuperar as dimensões mais amplas e permanentes da concepção de educação básica universal e se constitui com um processo de rupturas de valores e construção da história.

A tese de Passos (2003) “Currículo, tempo e cultura”, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2003, busca compreender as relações existentes entre currículo, temporalidade e cultura, mediante pesquisa etnográfica realizada em Aguaçu, corruptela distante 50 quilômetros da cidade de Cuiabá (Mato Grosso/Brasil), formada por descendentes indígenas bororos, afro-descendentes dos quilombolas de Manso (Mato Grosso) e retirantes nordestinos. A análise focaliza o binarismo tempo linear - tempo cíclico. O autor problematiza a dinâmica das temporalidades nas relações culturais conflitivas.

Esse pesquisador considera que a temporalidade mítico-cíclica dos moradores de Aguaçu se abala e perpassa pela temporalidade dominante instituída pela cultura do capital. O tempo que se aproxima do centro da cultura civilizatória da Modernidade tem uma configuração linear ascensional, etnocêntrica e totalitária, que se presume superior e expressão legítima de uma suposta humanidade plena e universal. Na análise, esta luta política apresenta-se emblemática nas relações escolares, sustentando via currículo a corrosão de outras temporalidades, promovendo a ‘fazedura’ de humanidades genéricas e abstratas mediante narrativas e padrões de sentidos desumanizadores, sem transcendência e sem escatologia.

Em suma, Passos (2003) conclui que há necessidade de promover uma interculturalidade temporal, que a todos liberte, tanto da univocidade temporal, como da destemporalização. Sugere, entretanto, romper a continuidade viciosa das *díades binárias* tempo linear - tempo cíclico, transcendendo-as pela *tríade* que introduz circularidade e

abertura por um terceiro excluído (Pierce), abrindo espaço à *temporalidade kairótica* que contempla ruptura, evento e o perturbador, inesperado. Somente as três, num equilíbrio instável, conferem a necessária perspectivação da humanidade no *tempo* que poderia formatar um currículo paidêutico emancipatório.

A partir do exposto, observamos que os autores problematizam as diferentes temporalidades dos sujeitos no currículo. Deste modo, as análises apresentam questões que envolvem história pessoal de vida e a arena de disputas entre as temporalidades diversas, bem como suas implicações na organização do tempo escolar.

Os estudos de Figueiredo (2014) problematizam a organização do tempo escolar na política de ciclos de formação, com o intuito de observar de que maneira as inovações **não estão construindo** efetivamente tempos escolares mais humanos (grifos nossos). Conforme destaca a autora, se observa no documento que os ciclos de formação humana das escolas de Mato Grosso se definem como:

Organização curricular fundada numa concepção pedagógica orientada por uma temporalidade vinculada às etapas do desenvolvimento humano, na consideração das diversas fases de amadurecimento afetivo, intelectual, cognitivo, na abordagem da diversidade cultural e da pluralidade de saberes como elementos validados no processo escolar e na conformação da escola como espaço de formação comum, de exercício da cidadania e de engajamento social, cultural, ético e político comprometido com estratégias alternativas de superação das formas de discriminação, de segregação e de exclusão escolar. (PARECER 289/02-CCE/MT apud FIGUEIREDO, 2014, p. 49).

Sob essa perspectiva, compreendemos a política de ciclos de formação humana como proposta pedagógica que busca valorizar e respeitar as temporalidades diversas, vinculadas às fases do desenvolvimento da vida dos estudantes. No entanto, as análises da referida autora indicam que “[...] as mudanças pretendidas pela política dos ciclos, talvez não tenham tido o significado que pretendiam, especialmente em alterar os tempos escolares visando à aprendizagem efetiva, global, integral, cidadã” (FIGUEIREDO, 2014, p. 121). Asseveramos que o tempo precisa ser reorganizado em cada contexto escolar, pois não há o aproveitamento qualitativo desse tempo para efetivar a formação qualitativa do sujeito do processo educacional.

Na pesquisa de Andrade (2002), compreendemos a política de Ciclos de Formação como um contínuo movimento de construção pedagógica, com possibilidades de ressignificação dos tempos e espaços escolares, visando à formação plena dos sujeitos. Observamos que seus estudos permitem visualizar tanto as estabilizações quanto às mudanças na política em análise.

Conforme Passos (2003, p. 399, grifo do autor), “[...] a escolaridade da temporalidade ciclada entrou em cena nos últimos anos como alternativa! De certa forma, comportou-se assim, com toda extensão semântica do termo, pondo-se como ‘outra’ no mesmo lugar”. Segundo o autor, a organização curricular por ciclos de formação não transformou as relações da temporalidade dominante seriada, por aquela do ciclo. Conclui que o ciclo assume “[...] a inércia de continuidade do antes, no mesmo; que por sua submissão à hegemonia do tempo da série; em suma, a negação do movimento” (PASSOS, 2003, p. 399). As análises indicam a necessidade de se romper com o binarismo tempo linear - tempo cíclico, abrindo espaço para uma temporalidade *Kairótica*.

As análises empreendidas no trio de pesquisas retromencionadas, apontaram que elas problematizam o *tempo* como condição objetiva para desenvolver a política curricular comprometida com a formação humana. Os dados apurados denotam a necessidade de ampliação e reorganização do tempo escolar como forma de garantir a qualidade pretendida na política em pauta. Também se anunciam os conflitos entre tempo objetivo e tempo subjetivo.

A ideia de um tempo linear, universal, etnocêntrico e totalitário se sobrepõe e corroem as temporalidades diversas existentes nas relações escolares. Assim, de acordo com as pesquisas, a política de ciclos de formação humana não possibilitou as transformações nas relações da temporalidade dominante do currículo organizado por série, negando a temporalidade vinculada às etapas do desenvolvimento humano. Entretanto, as análises também assinalam a política de ciclos como um movimento contínuo de construção pedagógica, como possibilidade de ressignificação dos tempos e espaços escolares com vistas à formação integral dos sujeitos.

### **Percepção do tempo e temporalidade na formação**

Quando tratamos da formação docente enquanto profissional da educação estamos pensando ou entendendo-a, numa perspectiva humana integral e permanente. O tempo e as temporalidades permeiam a formação desse sujeito profissional em construção. É com esse viés reflexivo que tecemos os nossos estudos sobre a formação.

As pesquisas e estudos que estamos fazendo mostram a construção histórica, social e política da formação docente como uma grande área de estudos.

Nessa perspectiva, a formação docente, a partir da década dos anos 80 no Brasil, ganha maior corpus teórico e metodológico advindos de debates, eventos e documentos legais. Dessa década para frente, inauguramos períodos históricos de nascedouros de várias políticas e pesquisas próprias à formação docente.

Todavia, muitas dessas políticas de formação docente possuem suas contradições, pois segundo Ens, *et al* (2011, p.317, grifo da autora), ao final do século XX, no Brasil, deparamo-nos com políticas de formação de professores que parecem assumir o slogan 'profissionalizar o professor', com isso, apresenta o trabalho docente como aquele que ainda não atingiu o status de profissão.

Os estudos realizados na área de formação possibilitam entender que enquanto educação escolar e universidade, as mudanças que afetam a educação, não são feitas necessariamente, pelos professores em si, mais por vários outros grupos/instituições, sistemas sociais e econômicos de ordem nacional e global, os quais balizam a educação como algo dispendioso e improdutivo. Este cenário educacional vem se repetindo na Europa nos últimos anos e se fortaleceu no Brasil, principalmente na atual conjuntura da política nacional.

O que imediatamente salta aos olhos, em meio a esse cenário, é o fortalecimento de uma formação nos moldes empresariais, o que emerge em resultados possíveis de serem mensurados numericamente para justificar ou evidenciar padrões de qualidade mediante esse novo direcionamento para concepção de formação de professores, organização da escola, da sala de aula e da relação de professores entre seus pares. Percebe-se com isso, a hegemonia de um tempo regulador impondo condições à política de formação de professores.

Ocorre com isso, um redirecionamento do trabalho e da ação docente em vista de cumprimento de programas nacionais e internacionais orientado por avaliações em vista de uma "melhoria na qualidade" de ensino considerando a educação como produto e mercadoria mensuráveis em ranqueamento. Nesse viés, a formação de professores é amplamente dissolvida no seu real sentido e entendimento de origem, nega-se a sua centralidade que se vincula diretamente ao formar-se numa perspectiva de empoderamento do sujeito, que é o protagonista de sua própria história, tanto na dimensão pessoal, como na profissional.

Diante disso, ancoramos nossos estudos em Gaston Pineau (2003, p.126), pois identifica que o termo "formação" surgiu na língua francesa antes de "educação", nos

séculos XII e XIV, mas seu *corpus* teórico, enquanto pesquisa, no sentido da evolução humana e social se deu a partir de meados do século XIX. Para o referido autor, bem assim para nossas pesquisas, a formação segue atravessada por diferentes tempos. Ademais, o teórico pondera que “[...] ela está longe de ser utópica, sem lugar, território. Diria ao contrário, que ela é multitópica e que, mais ou menos, está sendo concebida, gestada e até mesmo realizada em tantos lugares quantos protagonistas houver” (PINEAU, 2003, p.160). Este protagonismo é capaz de construir o diferencial para uma formação eminentemente humana relacional.

Nessa concepção, conseguimos encontrar ganchos para as pesquisas que estamos desenvolvendo sobre a temporalidade na formação, pois Gaston Pineau (1994 apud SOMMERMAN, 2003, p.142) nos ensina que “[...] a formação é uma intervenção muito completa, muito profunda e muito global, na qual o ser e a forma são indissociáveis”. A formação então, se impõe como uma função vital essencial a ser exercida permanentemente.

Dentro desse olhar reflexivo, segundo o qual o profissional vai se constituindo ao logo da vida, nossos estudos se enveredam para a concepção de formação como movimento tripolar, isto é, a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com os outros (heteroformação) e a formação na relação com o meio ambiente (ecoformação). Estas acepções advêm de Gaston Pineau, para quem:

O termo autoformação apareceu antes dos outros dois, catalisando as pesquisas sobre a autonomização dos atores pela apropriação de seu poder de formação. Personalizando, individualizando e subjetivando a formação. A autoformação é a apropriação do sujeito de sua própria formação. [...] o termo heteroformação designa o polo social de formação, os outros que se apropriam da ação educativo-formativa da pessoa. O termo ecoformação é a dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas. (PINEAU 2000 apud SOMMERMAN, 2003, p. 59).

Para subsidiar nesse entendimento sobre a autoformação, é importante ressaltar a contribuição aos esclarecimentos conceituais, oferecida por Patrick Paul, ao dizer que:

O prefixo 'auto' impõe que seja esclarecida uma confusão sempre possível: ele significa 'si mesmo' e não só. O 'auto', como ato pessoal de escrita, de análise, da formação, não supõe isolamento, mas uma relação com, os outros. Ele estipula, além do mais, uma aptidão para falar de si, para se criticar, para refletir sobre si mesmo, de modo a estabelecer as etapas que apoiaram a elaboração de si em direção a uma busca identitária. (PAUL, 2009, p. 21, grifos do autor).

Os significados atribuídos à autoformação, apresentados por Pineau (2000 apud SOMMERMAN 2003) e Paul (2009) denotam que não há um grau de prioridade se impondo entre um e outro polo de formação, por isso, entendemos como movimento constante de um ir e vir.

Para este texto, tendo presente o que dissemos anteriormente, focamos na autoformação concebendo-a na inteireza do ser professor, em que ele é o próprio protagonista. Sendo ele mesmo crítico de si para si.

Nessa perspectiva de formação de se auto moldar-se, Pineau (1988 apud SOMMERMAN, 2003, p.67) depreende que o sujeito:

[...] toma-se objeto de formação de si mesmo [...] cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se.

Isso considerando, compreendemos que a autoformação se auto circunscreve na ontologia do ser professor enquanto pessoa humana, em permanente formação. Movimento nada simples, mas intenso que exige processos de maturidade para ir se percebendo, se auto-orientando e modificando.

### **Tempo e a temporalidade em diálogo com a formação docente: tessituras epistemológicas**

Três foram as pesquisas localizadas no repositório da Capes<sup>51</sup> (2017), discutindo sobre tempo e temporalidade em diálogo com a formação docente. Desdobremos.

Iniciamos nosso diálogo com o trabalho de tese que versa sobre “Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)”, da Universidade Estadual de São Paulo, defendida em 2008. A autora Gallego (2008, p.19-20) apresenta a indagação: “Quais os processos de discussão e práticas antecederam a concretização de um tempo escolar autônomo nas escolas primárias públicas de São Paulo?” Observa-se que o problema da tese está entrelaçado ao objetivo, que quer compreender os processos de construção do tempo das escolas primárias em São Paulo, entre os anos de 1846 e 1890, num momento em que os sistemas públicos primários de ensino emergiam no âmbito mundial. Procura-se entender como as

---

<sup>51</sup> Neste tópico, destacamos o mapeamento de tese e dissertações que elegemos para a construção deste texto, englobando as categorias de análise tempo e temporalidade em diálogo com a formação docente.



discussões que antecedem a criação das escolas graduadas<sup>52</sup> corroboram no delineamento de um tempo próprio da escola. Como se trata de fontes históricas, a autora pesquisou nos escritos legais da época, nos relatórios de inspeção e dos professores, nos manuscritos de mapas de frequência, livros de matrícula, circulares e ofícios. Estas fontes documentais trouxeram, ao nosso ver, os indícios do que se entendia por tempo escolar. Despontou-se já nesse período, o entendimento de como estaria sendo construído o tempo próprio da escola.

Olhando para o que a pesquisadora se propôs a indagar, consideramos que a sua preocupação com o tempo, o qual estruturava a vida social, agora, observa a pesquisadora, também passou a estruturar e organizar os tempos escolares do período (1846 e 1890), no ensino público de São Paulo. Verificou ainda, no que respeita ao ensino, que o tempo sofreu transformações e influências mundiais. Foi o que a levou à outra indagação: Como se deram os processos de construção do tempo nas escolas primárias de São Paulo em suas várias temporalidades, entre os anos de 1846 e 1890, momento em que estão em emergência os sistemas públicos de ensino no âmbito mundial? (GALLEGO, 2008, p.25).

Os estudos de Gallego (2008) contribuem para avançarmos na compreensão epistemológica que expressa o tempo como regulador das temporalidades individuais tanto dos alunos como dos professores. Neste sentido, a vida escolar segue disciplinada pelo tempo, que ordena o conhecimento determina os minutos e horas que se destinam ao ensino. Mediante esta realidade, a organização do ensino, aparece de modo disciplinar. Sob essa perspectiva de organização e de concepção do tempo, a escola assume um caráter de tempo normatizador, constituindo-se o lugar do ensinar e aprender com regras de modo impessoal. Observamos, com isso, um momento histórico permeado por conflitos entre os tempos sociais e pessoais.

A dissertação “Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional”, oriunda da Universidade Federal do Rio de Janeiro e defendida em 2014, de autoria da pesquisadora Silva A. (2014). Traz inicialmente como questão para reflexão: “a relação entre a legislação e os sujeitos”, observando

[...] como o poder público lida com o tempo do professor, tendo como marco principal as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e seus impactos nas políticas estaduais fluminenses, que interferiram nas condições de trabalho dos professores no período de 1990 a 2013. (p. 6).

---

<sup>52</sup> A escola graduada é modo próprio de funcionamento do ensino e organização curricular nos grupos escolares. Ela homogeneizou os alunos distribuindo-os em graus e classes.

Posteriormente, a autora retoma o problema e o amplia, ao dizer: “[...] nos indagamos como tem se dado a utilização do tempo pelo poder público e como os professores têm enfrentado um cotidiano de trabalho que se torna ainda mais, desgastante devido ao fato de ter que trabalhar em diversas escolas (SILVA A., 2014, p.147).

A pesquisa já nos faz pensar, de início, que o tempo nela estudado e compreendido historicamente é utilizado nos moldes de controle e dominação social pelas classes dominantes vigentes. Consequentemente há um controle do tempo dos trabalhadores que, frente às questões legais, vivem sob tensões, conflitos resistências para evitar os condicionamentos advindos da jornada de trabalho. Em razão disso, os projetos, programas e as propostas pedagógicas, muitas vezes, podem se constituir em espaço, lugares de decisões para redirecionamento de seus objetivos constituindo-se em arenas de disputas.

A dissertação que se intitula “Tempo, Saúde e Docência”, vincula-se à Universidade do Vale do Itajaí, foi defendida em 2007. A autora Silva S. (2007, p.13) apresenta o foco do problema de sua pesquisa perguntando: “Quais as implicações do tempo na saúde e no trabalho de sujeitos-docentes?”

A propósito dessa questão, na acepção de Silva S. (2007, p.110),

[...] as limitações que atuam diretamente sobre a docência, constatamos a falta generalizada de recursos e a dificuldade para adquiri-los, sobretudo, no que se refere à escassez de material didático, insuficiência de locais adequados e falta de renovação tecnológica, limitam muito as possibilidades de uma atuação de empenho por parte do professor.

É possível identificarmos nas abordagens da autora que o tempo segue estruturando a vida dos professores, intensificam sua jornada de trabalho, que muitas vezes ocorre em mais de uma instituição de ensino. Aonde o deslocamento de uma realidade para outra ocupa grande parte de seu dia-a-dia, gerando cansaço, tensões e fadigas, o que pode acometer à saúde dos professores. Isso se evidencia na fala de Silva S. (2007, p. 110) ao expressar que:

[...] tudo indica, os professores vivem a intensificação do tempo devido à velocidade dos ritmos de trabalho e veem-se diante da complexidade da condição pós-moderna, forçando-os a dominar novos saberes e a conciliar o tempo para responder às expectativas no âmbito do contexto social e organizacional.

Nesse âmbito, o tempo aparece no trabalho, na constituição do conhecimento histórico social e humano das sociedades de modo global para determinar e condicionar os processos de trabalho profissional e pessoal.

Diante desse movimento do tempo, que muitas vezes anula as subjetividades do professor, considera-se que a formação docente é permeada por vários aspectos relacionados à vida social e política, não apenas pelos aspectos pedagógicos, mas também pelas condições de trabalho, salário, a história cultural de cada sujeito, suas motivações e inquietudes, entre tantos outros aspectos importantes. Por isso, é prudente pensarmos a formação docente articulada a esses aspectos, mesmo que essa compreensão e direção siga na contra mão de um tempo performático.

### **Entrelaçamento dos conceitos tensionados: nossas percepções abertas**

Nos trabalhos reflexionados, tangenciando o tempo, a temporalidade e formação docente, notamos, a predominância do esforço dominante da imposição na vida dos professores e da escola, de um tempo performático. Conforme Ball (2005, p.543, grifos do autor), a performatividade é entendida como:

Uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de 'qualidade' ou 'momentos' de promoção ou inspeção.

Desse modo, as definições conceituais atribuídas à performatividade aloca o desempenho e a eficiência aos custos da competitividade aos moldes empresariais. Com isso, a sobrecarga de responsabilidades gera tensões e, muitas vezes, em razão de um trabalho meramente racional e burocrático.

Pondera Ball (2005, p. 547, grifos do autor): “[...] na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um 'envolvimento apaixonado na medida certa' no que diz respeito à excelência, a atingir o 'máximo desempenho', a ser o 'melhor', a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa”. Nesse caso, estamos diante de uma falácia, pois a subjetividade dos sujeitos simplesmente se diluiu dentro de um projeto de trabalho formatado e condicionado. Em sua acepção, assistimos com isso, “[...] uma luta pela visibilidade” (ibidem. p.548), orientada por “[...] reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade (BALL, op.cit. p. 548).

Nesse caos vertiginoso social e humano, que somos direcionados a olhar para o século XIX, período histórico que aprofundou a fragmentação disciplinar. Para “[...]”

colocar ordem nas desorganizações trazidas pelas revoluções sociais e intelectuais” (PINEAU, 1980 apud SOMMERMAN, 2003, p. 43). Notadamente é o que vivemos e assistimos no transcurso social e educacional; são marcas trazidas de uma cultura de formação humana à base do controle de um ensino disciplinar, o qual afeta tanto a formação docente quanto sua prática frente ao atual modelo de ensino. Por isso, na contra mão disciplinar pensamos em um resgate da formação e da ação docente: a transdisciplinaridade. Para entender o que estamos dizendo sobre essa abordagem curricular, recorreremos aos estudos de Pineau (2010, p.2, grifos do autor), em sua fala proferida em uma conferência internacional que explica:

Existem vários nomes: pluri, multi, inter, transdisciplinar, que se compõem de prefixos: inter, pluri e trans. Falamos de multidisciplinar quando existe apenas uma justaposição entre as disciplinas, não existe interação. Quando existe a interação podemos falar sobre interdisciplinaridade. Mas quando existem relações mútuas podemos utilizar o prefixo 'trans' que significa dentro, através e para além.

Convergindo nessa mesma linha de pensamento, Nicolescu (1999, p.53, grifo do autor) aprofunda esse conceito ao elucidar que:

A transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans' o indica, diz respeito ao que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.

Esse entendimento de formação humana ultrapassa o sentido de construção de conhecimentos por meio de uma organização de estudos por disciplinas, nesse caso de disciplinas enquanto níveis de especializações. Importa destacar que a disciplina não se coloca num polo antagônico à transdisciplinaridade, elas são complementares. Ocorre que “[...] a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. A descoberta dessa dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar” (NICOLESCU, 1999, p.54).

Foi o que verificou Sommerman (2003), ligando esse movimento transdisciplinar à criatividade do “fazer” do sujeito, do ser/estar no mundo, aonde nos potencializamos e passamos fazer, ou produzir não mais obrigados por uma profissão ou dever, que não está em conformidade com nossas predisposições interiores.

Tanto para Pineau como para Sommerman, a abordagem transdisciplinar está fundamentada no equilíbrio entre o ser exterior e o ser interior. Sem esse equilíbrio, “o fazer” não significa nada mais do que “sofrer a ação”, “submeter-se” (SOMMERMAN, 2003, p. 255). O aprender no sentido do ser é uma ação eminentemente humana dentro ou fora dos condicionamentos sociais e educacionais.

Como diz Maria do Loreto Couceiro (apud SOMMERMAN, 2003, p.144):

[...] o aprender a conhecer está mais ligado à disciplinaridade, o aprender a fazer está mais ligado à multi ou pluridisciplinaridade e o aprender a ser, à transdisciplinaridade, então esses arcos também correspondem a diferentes níveis da formação, que poderíamos chamar, provisória e preliminarmente de nível mental, prático e humano, todos eles importantes no processo formativo do ser humano global.

O conhecimento, nessa abordagem, está aberto. Nesse caso, quando pensamos em sínteses de aprendizados e compreensões novas, estamos entendendo a partir de dentro, de fora e além das disciplinas, em unidades abertas. Passando assim, de um nível mais baixo para um nível mais alto de complexidade de conhecimentos e de níveis de realidades, conforme nossos níveis de percepções. “Um nível de Realidade é aquilo que é porque todos os outros níveis existem no mesmo tempo.” Ainda, “Os diferentes níveis de Realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção [...]” (NICOLESCU, 1999, p.63).

Nesses termos, ressalta Nicolescu (1999, p.64) que:

transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade que põe os pares binários sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade unidade Esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que engloba tanto o Universo como o ser humano.

Importar frisar que a transdisciplinaridade está fora das compreensões e convenções de padrões de aprendizados fechados, nos quais o tempo é altamente regulado, as temporalidades são invisibilizadas e a formação é formatada.

### **Algumas considerações**

A tessitura das análises possibilitou observarmos que os autores problematizam o tempo em duas dimensões. De um lado, a compreensão de que o tempo constitui um dado objetivo do mundo, que não difere dos demais objetos da natureza, exceto, por não ser perceptível. De outra parte a compreensão de que o tempo constitui um dado natural, uma representação subjetiva, enraizada na natureza humana. Deste modo, evidenciaram-se nas análises, questões que englobam história pessoal de vida e a arena de disputas entre as temporalidades diversas, bem como suas implicações na organização do tempo escolar. Também observamos a problematização do tempo como condição objetiva para garantir o sucesso da reforma curricular. Nesse sentido, o tempo escolar se constitui como um tempo linear, universal, etnocêntrico e totalitário e, de certo modo se sobrepõe e corroem



as temporalidades diversas existentes nas relações escolares. Observa-se com isso, uma arena de disputas e conflitos entre os tempos sociais e pessoais.

### Referências

ANDRADE, Márcia Regina Selpa de. **A organização do trabalho escolar: os tempos e espaços de formação humana**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

ARIENTI, Wagner Leal. Retroditivo. In: **Introdução ao Realismo Crítico e sua contribuição para a reafirmação da heterodoxia na teoria econômica**. Universidade de Santa Catarina, 2009, p. 1-22.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011.

FIGUEIREDO, Jocinete das Graças. **Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas**. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. 387 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PASSOS, Luiz Augusto. **Currículo, tempo e cultura**. 488 f. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo: Triom, 2003.

\_\_\_\_\_. Estratégia universitária para a transdisciplinaridade e a complexidade. Disponível em: < <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/estrategia-universitaria-para-a-transdisciplinaridade-e-a-complexidade--gaston-pineau>> Acesso em: 10 jun.2017.

PAUL, Patrick. **A formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal**. Tradução de Marly Segreto. São Paulo: Triom, 2009.

SOMMERMAN, Américo. **Formação e transdisciplinaridade uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS**. 2003. 353 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação e Tecnologia) - Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours, 2003.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

SILVA, Amanda Moreira da. **Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Sônia Smaniotto Gambeta Marcos da. **Tempo, Saúde e Docência**. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2007.

## **GERENCIALISMO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

### *MANAGEMENT AND CONTINUING TEACHER EDUCATION*

Edna Coimbra da Silva  
Universidade Federal de Pelotas  
ednaa\_coimbra@hotmail.com

#### **RESUMO**

O trabalho apresenta uma análise sobre o gerencialismo existente nas políticas educacionais, o qual termina por interferir na ação docente. O estudo desenvolvido faz parte do grupo de pesquisa em currículo, profissionalização e trabalho docente da Universidade Federal de Pelotas. A principal preocupação do grupo é a reflexão sobre as atuais parcerias público-privadas na forma de consultorias e assessorias na esfera educacional, as quais têm os discursos voltados e intensificados na produtividade, eficiência, demanda de resultados, treinamento de professores e programas de responsabilização (accountability) transformando o setor público em um quase mercado. O objetivo é retratar a influência gerencialista nas orientações da política de formação continuada de professores da rede pública de ensino estadual de Mato Grosso. A hipótese é que as marcas gerencialistas contidas nas orientações desta política pode interferir na constituição da identidade e trabalho docente dos profissionais daquela rede de ensino. O que consideramos, até o momento, é que os resultados desta influência gerencialista promove a regulação do trabalho docente e consequentemente a responsabilização docente. Desta forma, destacamos a necessidade de discussão sobre questões voltadas à qualidade de ensino, eficácia, eficiência e resultados do ensino, como a principal preocupação nessa orientação para a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Gerencialismo; Trabalho e Identidade Docente.

#### **ABSTRACT**

The paper presents an analysis of the existing managerialism in educational policies, which ends up interfering in the teaching activity. The study developed is part of the research group in curriculum, professionalization and teaching work of the Federal University of Pelotas. The main concern of the group is the reflection on the current public-private partnerships in the form of consultancies and advisory services in the educational sphere, which have discourses focused and intensified on productivity, efficiency, demand for results, teacher training and accountability programs (Accountability) by turning the public sector into a quasi-market. The objective is to portray the managerialist influence in the guidelines of the policy of continuous training of teachers of the public school of state of Mato Grosso. The hypothesis is that the managerial brands contained in the guidelines of this policy can interfere in the constitution of the identity and teaching work of the professionals of that educational network. What we consider, so far, is that the results of this managerial influence promote the regulation of teaching work and consequently teacher accountability. Thus, we highlight the need to discuss issues related to teaching quality, efficacy, efficiency and teaching outcomes, as the main concern in this orientation for the policy of continuing education of teachers in the state public school of Mato Grosso.

**Keywords:** Continuing Teacher Education; Management; Work and Teaching Identity.

Ao longo dos últimos anos, diversos estudos realizados por pesquisadores sobre a educação, dão conta que a instituição social fundamental que se encontra situada no próprio cerne do desenvolvimento das sociedades atuais, a escola se baseia, em sua realidade cotidiana, no trabalho dos docentes, os quais, em suas interações concretas com os alunos, assumem as principais ações dessa instituição. Dessa forma, reformas educacionais são propostas no sentido de que os docentes possam promoverem mudanças no processo de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades da sociedade.

Considerando que as reformas sempre incidem sobre o currículo e a formação de professores, o que se percebe, é que os docentes sempre ficam alheios às decisões sobre as políticas educacionais vigentes no país, contribuindo assim, com a precarização do trabalho docente. Além dos baixos salários e as péssimas condições de infraestrutura nas escolas, os docentes são vistos pelos governos, como meros executores das propostas implementadas. Por isso, torna-se visível que o neoliberalismo, presente nas reformas educacionais, tem provocado mudanças nas práticas dos professores e em suas identidades e no trabalho docente, o “que procura alinhar o trabalho educativo e a identidade dos professores às demandas do mercado capitalista” (VIEIRA, 2002, p.111).

Apesar de o neoliberalismo estar presente nas políticas educacionais no Brasil, desde a década de 1990, ainda é possível perceber políticas de formação para educadores que já estão atuando nas escolas, pois os próprios docentes e as instituições formadoras têm reivindicado essa formação. Por isso, no sentido de intensificar as discussões sobre a importância da formação dos professores, sendo formação, aqui entendida, como um espaço de reflexão sobre a prática e não, simplesmente, treinamentos para a prática, é que este trabalho traz como objetivo compreender a política de formação continuada de professores da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso e suas possíveis implicações no trabalho e identidade docente.

Em Mato Grosso, a rede pública estadual de ensino adotou a política de formação continuada tendo a escola como locus da formação a partir da criação dos CEFAPROS<sup>53</sup> e posteriormente através do *Projeto Sala de Professor*<sup>54</sup>.

Desse modo, problematizamos através de estudo, se a formação continuada realizada nas unidades escolares, tendo o professor como protagonista de sua formação,

---

<sup>53</sup> Para maiores informações consultar SILVA (2012), Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica/Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE.

<sup>54</sup> O *Projeto Sala do Professor* foi implantado em 2003 pela rede pública estadual de ensino de MT, atualmente denominada *Formação Docente*.

traz implicações para a profissionalização docente. A perspectiva de controle e regularização do trabalho docente se faz presente nesta política de formação de professores? A formação continuada realizada na/pela escola tem possibilitado a constituição da identidade e trabalho docente?

Como metodologia, foram realizadas análises de documento orientativo, ano de 2017, para a formação docente da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, para orientar a formação continuada de docentes no interior das unidades escolares da rede pública estadual de ensino deste estado. Os resultados do estudo apontam que a política de formação de professores na rede estadual pública de ensino em Mato Grosso possui características gerencialistas, no que diz respeito ao orientativo apontar que essa formação deve se pautar na busca da melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, à responsabilização docente pela qualidade do ensino. Mas contém também elementos que contribuem para o fortalecimento da identidade e trabalho docente.

Esta pesquisa é parte dos estudos desenvolvidos no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas, iniciado no ano de 2016, que objetiva compreender as implicações entre formação, identidade e trabalho docente presente na política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso por meio da formação docente que ocorre no interior das unidades escolares da referida rede de ensino.

### **Formação Continuada de Docentes no interior da escola**

Os estudos empíricos têm revelado que o ensino constitui cada vez mais um processo complexo que envolve um conjunto variado de atividades cuja qualidade dependa da capacidade de os docentes lidarem com determinados alunos, em determinados contextos. Além disso, uma análise da sociedade contemporânea leva à identificação de transformações sociais e econômicas aceleradas em quase todos os países. Não só os resultados do ensino se alteraram radicalmente, mas também os comportamentos dos docentes dos alunos se modificaram.

A qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos docentes, à medida que os contextos didáticos, o comportamento dos alunos e as expectativas dos docentes mudam. Mesmo que existissem menos mudanças, o desafio de

se adaptarem às necessidades individuais dos alunos e de procurarem melhorar a qualidade do próprio ensino e das atividades profissionais a ele inerentes exigiria o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, a formação continuada de docentes ganha papel de destaque nas políticas educacionais. E a escola é local em que esta formação pode resultar em avanços para a identidade e o trabalho dos docentes.

Em pesquisa de Gatti *et alli* (2011), que é parte de um estudo da Fundação Carlos Chagas, encomendado pela Fundação Victor Civita, se apresenta dados que dão conta que as escolas como locus da formação continuada de professores produzem resultados importantes para a profissionalização docente.

Neste sentido, entende-se que a formação continuada se constitui como momento privilegiado, não só para refletir e discutir sobre as diversas questões que envolvem o ensino, mas também para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange a constituição da identidade docente e do trabalho docente.

Segundo Nóvoa:

A formação deve estimular perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

Em estudos revisionistas de Garcia, Hypólito e Vieira (2005) e de Hypólito (1999), há a compreensão da identidade docente como resultante de um processo de fabricação. Assim compreendida, a identidade não é um dado imutável e nem externo que possa ser adquirido pelos professores ou transmitido em cursos de formação inicial e continuada; a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente e socialmente situado. Aprende-se a ser docente a partir de uma rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. A identidade profissional dos professores é produzida pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, considerando seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, enfim, o sentido que tem em sua vida *o ser* professor.

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais em contato com as tradições acadêmicas e institucionais. Nessa construção, os professores negociam suas identidades em meio a um

conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e os discursos que de algum modo falam o que eles são e quais suas funções. Nesse processo, desafiados pela realidade, pode haver tanto a reafirmação quanto a subversão de práticas culturalmente consagradas do trabalho docente. (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005)

A compreensão de identidade profissional exposta até o momento potencializa o pensamento sobre a formação continuada. A existência de espaço e de tempo que se destina à formação no interior da jornada de trabalho docente é de fundamental importância para se salientar a relevância do pensar dialético, onde os sujeitos, através das organizações coletivas, compreendem-se como agentes de sua própria formação e como colaboradores da transformação da sociedade. O que fortalece tanto a profissionalização quanto a identidade docente. Como defende um estudioso do assunto,

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA. 2009, p.23)

Essas considerações colocam a relevância e pertinência para a realização da formação continuada no local de trabalho dos professores, considerando que é no cotidiano das escolas que estão presentes os conflitos e necessidades que refletem na construção da identidade e na ação pedagógica. O trabalho dos docentes está no centro de reflexões sobre as concepções de educação, a função real de cada escola e a relação entre o conhecimento e poder. Todas estas questões estão gerando amplas discussões. Diversas instituições, como o Banco Mundial têm proposto mudanças que pretende moldar as políticas educacionais aos preceitos do neoliberalismo.

Nos últimos anos, a educação brasileira tem sido modificada para atender aos anseios da política de globalização, que inclui imposições da economia de mercado. Esses processos de reformas educativas e as novas políticas para o trabalho docente vêm promovendo maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia dos docentes sobre o seu trabalho e raciocínio e em termos de crescimento de um novo gerencialismo, pois, segundo Ball (2006, p.24) “o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrada nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do “espírito empreendedor” de todos empregados”.



A adoção deste modelo tem como justificativa a inoperância do sistema público de ensino na sua capacidade de melhorar a qualidade e a eficiência de seus resultados. Com esse novo gerencialismo se estabelece a cultura da performatividade, que segundo Ball (2006) leva os indivíduos a serem cada vez mais produtivos, transformando suas ações no sentido de sempre melhorarem e se não obtiverem sucesso se sentem culpados. Esta tecnologia inserida nas atividades do cotidiano escolar exige que padrões de qualidade e produtividade sejam estabelecidos. Nesta perspectiva, ao docente é atribuído o papel de técnico, assim o ensino passa a ser um trabalho para produção de competências com o intuito de alcançar as metas estabelecidas no gerencialismo.

Neste contexto, a política de formação continuada de professores, empregadas por gestores educacionais tem sido o principal alvo de ações com o intuito de provocar mudanças no interior da escola. E em alguns momentos termina por estar permeada por influências de cunho gerencialistas.

No gerencialismo, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E isto resulta de um processo de normalização da educação, marcado pela subjetivação dos sujeitos, que são direcionados a se tornarem produtivos ao sistema neoliberal.

Estas constatações possibilita a percepção das influências que a globalização está exercendo sobre a educação. As políticas educacionais estão sendo reformada e retrabalhada em uma escala global. As políticas estão fluindo e convergindo para produzir uma visão singular de “melhores práticas” baseadas nos métodos e nos princípios do “imaginário neoliberal” (Ball, 2014)

O processo de globalização promove uma crescente concentração e centralização de capitais, devido ao aumento do uso de tecnologias na produção e pela inconstância do mercado, diminuindo os níveis de emprego em todas as nações. O resultado disto é a redução drástica do desenvolvimento econômico. Dessa forma, o mercado globalizado se sobrepõe ao controle da sociedade. As economias periféricas são intimadas a permitir a entrada cada vez maior de mercadorias estrangeiras em seu território, resultando em déficit públicos, o que conseqüentemente alarga as distâncias entre países ricos e pobres.

Sob esta perspectiva, países como o Brasil, são obrigados a adotar políticas de ajuste econômico e social em que os investimentos em áreas sociais são diminuídos

drasticamente. Dentro deste cenário é que ocorre a reorganização do trabalho, a crise do estado, as orientações das políticas educacionais e a hegemonia da ideologia neoliberal, promovendo a orientação das culturas locais no sentido de atender as demandas do mercado globalizado.

Nesse contexto, o neoliberalismo, rejeita qualquer forma de coletivismo ou qualquer intervenção do estado na vida econômica, impondo ao indivíduo a soberania em suas decisões, isto contribui profundamente para o aumento das desigualdades sociais. E sob as inspirações dos estudos de Foucault (2005), compreendemos que por meio de uma série de dispositivos, como a disciplinarização e a normalização, o neoliberalismo reconfigura o significado do comportamento humano, impondo a estes, a internalização de práticas e discursos que agem como dispositivos de controle da conduta humana.

Ainda segundo Foucault (2005), a fundamentação da perspectiva neoliberal está assentada na ideia de que o indivíduo é concebido como *homo economicus*, um sujeito de interesses, passível e necessário de escolhas individuais e intransferíveis. Sendo assim, este sujeito assume uma conduta de empreendedor de si mesmo e um eterno consumidor da sociedade de controle, que é marcadamente consumidora. Assim, os dispositivos de controle e regulação são utilizados ou reutilizados sob o indisfarçável favorecimento do neoliberalismo.

Dentro desta lógica, a educação está marcada por poderosas formas de reconceituação de seu significado e de suas práticas. Nesse sentido, o neoliberalismo reescreve a organização das escolas, do trabalho e da identidade dos docentes, objetivando direcionar o ensino às demandas do mercado, transformando os docentes em trabalhadores produtivos para o capital.

Segundo Vieira:

Com efeito, é possível encontrar indícios de que a lógica do capitalismo neoliberal – suas estratégias de organização da produção – tem penetrado em todos os níveis e modalidades de ensino, não de uma forma orgânica, mas disseminados nas orientações sobre a organização das escolas, dos sistemas de ensino, do trabalho docente e dos currículos [...]. (2004, p. 18)

Dessa forma, os gestores da educação brasileira têm elaborado políticas de treinamento, endereçadas aos docentes, com o objetivo de que estes aprendam novas habilidades e competências exigidas pelo mercado. Estas políticas são permeadas pelo utilitarismo e o pragmatismo voltados para as exigências das demandas do mercado. O

alvo é o controle e a regulação do trabalho e da identidade dos docentes com o interesse de que estes se tornem agentes da produção de processos de ensino e aprendizagem que atendam aos anseios da produção capitalista.

### **Marcas do gerencialismo na orientação da formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso**

Na análise do documento, orientativo da formação continuada de docentes no interior das escolas da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, ano de 2017, observa-se marcas do gerencialismo permeando a referida política.

No gerencialismo, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais, resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E isto resulta de um processo de normalização da educação, marcado pela subjetivação dos sujeitos, que são direcionados a se tornarem produtivos ao sistema neoliberal.

De acordo com o orientativo da Seduc/MT, do ano de 2017, (MATO GROSSO, p. 147): o objetivo da formação docente é “o enfoque da formação docente na escola toma por referência programas federais de formação realizados, ou em fase de realização [...] que resultados ela pode trazer para a melhoria do ensino, com impactos sobre as aprendizagens. ”.

A definição desse objetivo presente na orientação de elaboração dos projetos de formação continuada das escolas, pode caracterizar tendências das políticas de responsabilização docente. Ou seja, indica-se uma perspectiva de que o professor centre suas reflexões na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a escola, os profissionais dela, acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação.

Ball (2005) considera o gerencialismo como uma nova política administrativa inserida nas gestões educacionais sob influência do neoliberalismo. Para o autor, o gerencialismo “envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. ” (2005, p.545).

Desse modo o trabalho e as identidades docente são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois assim, segundo Garcia, “o professor, além de ensinar, deve ser um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino, a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes. ” (2015, p. 64).

Nessa perspectiva, os modelos de gestão educacional passam a cobrar cada vez mais resultados e rendimentos estabelecidos por organismos governamentais e não governamentais para medirem a produtividade das escolas. E as orientações para a construção dos projetos de formação das escolas estabelecem que a formação continuada de professores no interior da escola deve vir a possibilitar:

Nesse movimento de cumprir as etapas envolvidas no processo de formação, o docente observa a articulação entre *as ações formativas e a regência do ensino*. Elas não são práticas descoladas. Estão em interação, cada uma a seu tempo e com interlocutores específicos, *buscando alcançar o objetivo de relacionar a teoria e a prática em prol do ensino e das aprendizagens*. (MATO GROSSO, 2017, p. 154, grifo nosso)

Assim, consideramos que a política de formação continuada de professores de Mato Grosso, em alguns momentos apresenta parâmetros tecnicistas, se distanciando da possibilidade de fortalecer o trabalho docente. Hypólito (2007, p.14) considera que o atual modelo de gerencialismo que vem sendo inserido nas políticas educacionais visa não somente um novo modelo de gestão, mas também:

[...] formas de gestão e de governo dos processos subjetivos de formação do indivíduo como consumidor, que deve ser o responsável pela sua própria formação, pela sua empregabilidade, que deve se auto-administrar, não numa perspectiva auto-gestionária, mas numa perspectiva individualizada de auto-administração.

Segundo o documento orientativo para a construção dos projetos de formação docente nas escolas, no ano de 2017, se destina ao diretor a atribuição de: “garantir espaço e condições necessárias para o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola” (MATO GROSSO, 2017, p.156). Sendo que a Secretaria Estadual de Educação e

Cultura de Mato Grosso, tem por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica a função de receber “a síntese dos registros dos instrumentos avaliativos das escolas” para que esta “se utilize de suas informações, para tomar decisões quanto a encaminhamentos para aprimorar o desenvolvimento da formação docente na escola [...]” (MATO GROSSO, 2017, p. 165). E ainda realçam a preocupação de que os registros dos resultados desta formação “são ainda objetos de pesquisa a serem analisados frente a resultados de indicadores avaliativos externos de proficiência, a fim de se verificar quais têm sido os seus impactos, nesse aspecto.”

Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam.

A solução para os problemas diagnosticados passa a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem. Ball (2006) argumenta sobre a necessidade de superar o binarismo entre o sistema macro e micro nas análises sobre política educacional. Ou seja, para além das interpretações deterministas, buscamos evidenciar o protagonismo da escola, bem como sua autonomia no processo de definição da política.

Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois esta profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas, e isto foi outro aspecto analisado no documento de orientação da formação continuada apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em alguns pontos, pode-se perceber que se faz presente uma perspectiva restrita na definição do que é formação continuada, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Também devem ser utilizados para levantamento de necessidades formativas dos docentes os planos de ensino e as avaliações internas e externas. A análise de resultados de avaliações fornece informações, para que ele possa subsidiar a formulação e a reformulação de práticas de ensino. Com isso, enquanto formula e reformula, vai levantando o que precisa estudar para melhor ensinar. (MATO GROSSO, 2017, p. 157)

Esta definição se distancia da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional e tendem a

resultar em controle e regulação do trabalho docente por meio da tecnização do processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, em se mantendo os aspectos tecnicistas na formação continuada destes professores, pode ocorrer um distanciamento da prática reflexiva e da busca pela autonomia na construção do trabalho docente e haver um enraizamento da subserviência destes professores por meio da autonomia controlada. Nesse sentido, concordamos com Ball que diz que o professor deve ser “capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos [...] A noção de fazer um bom trabalho é reduzida a uma ‘ténue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis. ” (2005, p. 22)

Contrário às teses de globalização, que vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) entende que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E nessa perspectiva se observa ainda no documento orientativo a afirmação de que: “a formação docente é também uma necessidade. Nesse caso, ela é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação [...] desse modo, vão desenvolvendo continuamente na sua profissionalização [...]”. (MATO GROSSO, 2017, p. 153).

O documento analisado, neste trabalho, sobre a formação continuada de docentes na da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso também apresenta indicação de que a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada pode acontecer: “participar da elaboração do projeto de formação docente na escola, em todas as suas etapas”. (MATO GROSSO, 2017, p. 156).

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que o estudo em grupo facilita a reflexão como uma prática social, onde os professores se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro e isto pode proporcionar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes de diferentes perfis. Hypólito (1999) afirma que profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade do ensino.



A partir da análise do documento, observa-se que esta perspectiva está presente no orientativo de 2017, porém com um direcionamento a prática escolar:

Esse professor, sujeito da formação, enxerga no projeto de formação docente na escola uma oportunidade de indagar com os pares, o ensino que promovem, de pesquisar com os pares para evidenciar dificuldades de aprendizagem dos alunos, causas dessas dificuldades e estratégias para lidar com elas. (MATO GROSSO, 2017, p. 152)

Nesse sentido, mesmo tendo a prática de formação continuada marcas gerencialista e a perspectiva de estabelecimento de ordenamento e disciplinamento da identidade e trabalho docente, consideramos que a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, onde os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional.

### **Considerações Parciais**

A pesquisa realizada até o momento nos possibilita acreditar que desenvolver formação continuada no interior da escola em território imenso e heterogêneo como o caso do contexto educacional mato-grossense, com mais de setecentas escolas, é um trabalho difícil. Implica em organização e articulação entre o órgão gestor central e as unidades escolares, sem perder de vista que a autonomia dos docentes em determinar as suas necessidades formativas é essencial, pois entende-se que é aquele que está envolvido diretamente com o cotidiano escolar que conhece as suas reais necessidade formativas.

Observa-se que a formação continuada em estudo pode estar contribuindo para que os docentes se preocupem em seus estudos com os saberes práticos e técnicos, em desenvolverem ações educativas voltadas para o alcance de habilidades e competências dos alunos, com o intuito de elevar os índices dos exames internos e externos.

Nesta perspectiva, compreende-se que as marcas gerencialistas presentes nesta formação docente, podem estar contribuindo para que as ações educativas sejam marcadas pelo tecnicismo, e isto pode colaborar para que os docentes tenham sua identidade e trabalho docente subjetivados pela lógica neoliberal.

Diante destas considerações, registramos a necessidade de aprofundar os estudos sobre a política de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso com o objetivo de ampliar a compreensão de como a lógica neoliberal pode

estar subjetivando a identidade e o trabalho docente no interior das escolas desta rede de ensino.

### **Referências Bibliográficas**

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível

em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**. V.6, n.2, pp10-32, Jul/ Dez. 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org).

\_\_\_\_\_. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal, Ponta Grossa: UEPG, 2014.

FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: Unesco. 2011

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J.S; As Identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 31, p. 45-56, 2005.

GARCIA, M. M.A; Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, nº 01, jan/abr, 2015.

HYPOLITO, A.M; Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, p. 81-100. 1999.

\_\_\_\_\_; Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. **Cadernos da Anpae**, nº 04, 2007.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico/2107**, Cuiabá, 2017.

NÓVOA. A. (Org) **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Real gráfica. Ltda. Lisboa, 2009.

SILVA, R. O. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. Dissertação (Mestrado). Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

VIEIRA, J.S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado) **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

\_\_\_\_\_. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

## A LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

### *LA LECTURA DELEITE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR LECTOR*

Ellem Rudijane Moraes de Borba  
Mestranda PPGE/UFPEL  
ellemsdj@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento que tem por objetivo considerar possíveis modificações nas práticas de leitura pessoal dos professores alfabetizadores, em decorrência das atividades de Leitura Deleite, realizadas nos Cursos de Formação de Professores do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), assim como, averiguar se este programa contribuiu para a formação do professor leitor. Nesse contexto, compreende-se a Leitura Deleite como um momento caracterizado como um momento destinado ao prazer e fruição da leitura e que tem a capacidade de proporcionar a ampliação de saberes e o contato com diversos textos. Meu principal interesse é discutir, de forma articulada, as seguintes temáticas: Leitura Deleite; Leitura Literária e Formação do Professor Leitor, além de refletir sobre as contribuições que Leitura Deleite pode trazer à formação do professor leitor, já que oportuniza uma maior aproximação entre o professor e a leitura literária. Para encerrar essa reflexão é importante salientar que uma nova corrente de estudiosos da educação, entre eles Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2012), Roldão (2007), Gauthier (2013), Pimenta (2012) entre outros, reconhecem que não é possível construir uma pedagogia que ignore a dimensão pessoal e profissional do trabalho docente, portanto, identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor.

**Palavras-chaves:** Leitura Deleite. Formação de leitores. Leitura Literária.

#### RESUMEN

Este trabajo presenta un proyecto de investigación en desarrollo que tiene por objetivo considerar posibles modificaciones en las prácticas de lectura personal de los profesores alfabetizadores, en consecuencia de las actividades de Lectura Deleite, realizadas en los Cursos de Formación de Profesores del PNAIC - Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cuna (BRASIL, 2012), así como, averiguar si este programa contribuyó a la formación del profesor lector. En este contexto, este trabajo se dirige al análisis de la Lectura Deleite, que se caracteriza por ser un momento destinado al placer y fruición de la lectura y que tiene la capacidad de proporcionar la ampliación de saberes y el contacto con diversos textos. Mi principal interés es discutir, de forma articulada, las siguientes temáticas: Lectura Deleite; La lectura Literaria y la formación del profesor Lector, además de reflexionar sobre las contribuciones que Lectura Deleite puede traer a la formación del profesor lector, ya que ofrece oportunidad una mayor aproximación entre el profesor y la lectura literaria. Para concluir esta reflexión es importante subrayar que una nueva corriente de estudiosos de la educación, entre ellos Nóvoa (1992, 1995), Tardif (2012), Roldán (2007), Gauthier (2013), Pimenta (2012) entre otros, reconocen que no es posible construir una pedagogía que ignore la dimensión personal y profesional del trabajo docente, por lo tanto, identidad profesional se construye a partir del equilibrio entre las características personales y la trayectoria profesional del profesor.

**Palabras claves:** Lectura Deleite. Formación de lectores. Lectura Literaria.

## **Introdução**

A Leitura Deleite – o ler pelo prazer de ler – é uma prática que vêm se tornando uma opção didática produtiva nas salas de aula. Essa atividade tem o objetivo de estimular o gosto pela leitura e refletir sobre as diversas funções que esta ocupa na vida social do indivíduo, assim como possibilitar momentos destinados ao prazer e fruição, a ampliação de saberes e o contato com diversos textos literários, além de favorecer o alcance de novos conhecimentos, estimular a criatividade e promover a imaginação. Essa prática também foi vivenciada nos cursos de formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012).

[...] prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

Uma das hipóteses que mobilizou o desenvolvimento desse trabalho foi acreditar que o objetivo de destinar um momento permanente para os professores desfrutarem do ler por prazer em um curso de formação de professores seria proporcionar uma reaproximação entre estes e a leitura, além de uma tentativa para recuperar o prazer e o hábito que por um motivo ou outro, tenham perdido com o passar do tempo.

Desse modo, posso considerar que ao privilegiar a Leitura Deleite como estratégia permanente na dinâmica dos encontros de formação de professores, o PNAIC investiu não apenas na qualificação do professor como mediador da leitura, mas como leitor e também na formação pessoal, sensível e estética desse profissional. A proposta era que os cursistas, que eram os Orientadores de Estudos, levassem essa prática para seus grupos de formações, fomentando a Leitura Deleite com os professores alfabetizadores integrantes de seus respectivos grupos.

## **A Leitura Deleite como prática de mediação em leitura**

Importante acrescentar aqui sobre a importância da função de mediação da leitura. O mediador é a ponte entre o autor e o público, ele apresenta o autor e suas palavras com o objetivo de despertar a emoção e o sentimento para o qual aquela construção poética foi pensada. Aqui construção poética se refere a “[...] uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro. Tal consciência revela a dimensão poética, quer dizer estética, das coisas ao

redor” (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 73), que é o produto da percepção poética do real transformada em uma manifestação linguística, formada por palavras e versos. Contudo, nem toda a construção poética resulta neste formato, podendo aparecer em outras formas como quadros, música, obras de arte, ou até mesmo, em textos na forma de prosa, ou seja, a construção poética depende do olhar poético do autor sobre o mundo.

O leitor apreende os sentidos que a leitura oferece através do sentido da visão, que faz com que ele trave o primeiro contato com a obra, que pode se apresentar como o produto gráfico livro ou até mesmo em outros formatos, por exemplo, os *e-books*.<sup>55</sup> O público, pela sonoridade da leitura tem a possibilidade de, através sentido da audição, apreciar a beleza daquela construção. Todas as palavras grafadas no texto foram pensadas, cuidadosa e estrategicamente para despertar determinadas emoções e sentimentos no leitor. Portanto a mediação só se dá através da leitura do texto por inteiro, ou seja, o encontro entre a obra e público só ocorre se o mediador tiver em mente a que a sonoridade daquela leitura tem a possibilidade de despertar as emoções que o texto tem a oferecer. Por isso a importância que os sentidos assumem nesse ato, o ato de mediar a leitura, que envolve tantos dos nossos sentidos.

Duarte Júnior (2010) aponta dois modos de relacionamento do homem com o mundo, um desses modos é a percepção prática e o outro é a percepção estética. Assim, caímos novamente na dicotomia do que envolve a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos, ou o “útil” e o “inútil”, ou do prático e o estético. Na percepção prática, os objetos são considerados pela sua utilidade, ou pela sua funcionalidade, tendo a linguagem para condicionar, enquadrar e classificar a esses objetos. Esse modo prático de relação possibilita ao homem a sobrevivência e a construção de instrumentos que servem para facilitar sua vida. Esses instrumentos podem ser materiais, como as ferramentas ou equipamentos diversos ou simbólicos como as teorias ou a linguagem.

Para a percepção estética, ao contrário, a função dos objetos não é importante, mas sim sua forma e o modo como ela é percebida e simbolizada pelo homem. Essas formas atuam de maneira subjetiva no ser humano e podem espelhar e revelar as emoções e os sentimentos de acordo com as particularidades únicas despertadas por esses objetos e por sua relação com a memória individual a eles relacionada.

---

<sup>55</sup> E-books, livros digitais, ou até mesmo livros eletrônicos, são termos cunhados que representam um mesmo objeto, sendo considerados livros independente do suporte e gênero. (RIBEIRO, 2013, p. 05).



Duarte Júnior (2000; 2010) reflete sobre o quanto uma maior aproximação entre a sensibilidade e o intelecto, ou entre a percepção estética e a percepção prática poderiam contribuir para a educação.

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.15).

De acordo com a bibliografia de apoio disponibilizada no site do PNAIC, Paiva, Maciel e Cosson (2010) abordam a mediação do professor nos processos de leitura literária. Para os autores é o professor quem propõe a fantasia e estimula a imaginação da criança, para isso, é preciso que faça boas mediações oferecendo textos de qualidade, capazes de favorecer um olhar para a diversidade de linguagens que integram o mundo. A literatura infantil por estar vinculada ao belo e ao prazer não deve se restringir a preocupação com o ensinar, mas considerar a experiência de leitura em todas as suas dimensões sensoriais, entre elas o tato, relacionado ao prazer com manuseio dos livros, que envolve as texturas do papel, as ilustrações, o planejamento gráfico.

Segundo Borba e Amaral (2014), o contato cotidiano com o material literário do acervo em sala de aula tem a finalidade de explorar, não só através da intermediação do professor, mas também pelo próprio aluno, o mundo dos livros, que envolve entre outras coisas: a diversidade temática, autores de diferentes épocas e regiões, a intervenção de tradutores, o trabalho dos ilustradores e até mesmo os editores que dão acabamento ao livro e o tornam um produto cultural.

No entanto, o trabalho com obras literárias na escola também envolve interesses didático-pedagógicos, pois abordam conteúdos curriculares, mas o tratamento dado a esses conteúdos deve relacionar conceitos de ensino com a curiosidade infantil, o jogo, a ficção e permitir ao aluno um contato lúdico e interdisciplinar com o objeto de ensino-aprendizagem em questão.

Para realizar o trabalho de mediador entre a literatura e as crianças, o professor precisa ler a obra como um leitor comum, deixar-se envolver espontaneamente pelo texto, sem outro objetivo além do prazer e a fruição. Somente após ter realizado essa leitura, se houver entusiasmo e estabelecimento de sentidos, ele poderá planejar a atividade, porém se não acontecer essa conexão, deverá descartar essa leitura e ir à busca de outra.

Outro fator importante que interfere diretamente na tarefa de mediação leitora do professor, diz respeito a problemas na sua história de leitura e qualificação profissional. Esse fato faz com que muitos professores não se interessem por ler ou contar histórias para seus alunos. Dentre os motivos para esse pouco envolvimento com a leitura está no pouco contato com os livros durante a infância ou em consequência de uma qualificação docente que não foi capaz de reaproximar o professor com a literatura, que por um motivo ou outro possa ter se afastado com o passar do tempo. Essa aproximação entre professor e literatura é essencial na tarefa de provocar o contato das crianças com as obras literárias, com o objetivo de formá-las e torná-las leitoras proficientes.

[...] Ser mediador da leitura é conseguir compartilhar com a criança. Quando o professor é um entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo às crianças, existe grande possibilidade de que estas sejam seduzidas pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido. É muito importante que a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos (PAIVA; MACIEL; COSSON, 2010, p. 51).

Porém, quando não é possível conseguir esse intento, cabe repensar a formação inicial e continuada dos professores e na necessidade de incluir a leitura de textos literários no ensino, em geral, visto que esse tipo de formação está presente de forma superficial nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Dessa forma, os autores aconselham que o professor empreenda, por iniciativa própria “[...] e de modo contínuo, sua autoformação e a interlocução com seus pares para ampliar as possibilidades literárias para si e para seus alunos” (2010, p. 51).

### **Leitura Deleite e formação de professores**

A formação de professores passou a ser concebida pela urgência de uma formação ao longo da vida profissional, ou seja, a formação continuada se mostrou como a mais adequada e capaz de promover o desenvolvimento profissional. Dessa forma, aprendizado e trabalho devem ocorrer de forma simultânea, já que o ser humano está em constante processo de construção de conhecimento, o que contempla a vida de forma integral, nas dimensões pessoais, sociais e profissionais. A formação continuada pretende provocar uma série de transformações no sistema educacional, na cultura escolar, além de trazer inovações nos métodos de ensino e mudanças de perspectivas na vida

profissional docente (NÓVOA, 1992; GARCÍA, 1999; TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012).

García (1995, p.19-20), considera a existência de um componente pessoal na educação que se relaciona a um juízo de valor que se refere às finalidades pretendidas no ato de educar e que mantém relações culturais e ideológicas capazes de definir o sentido geral da formação como um processo. Contudo, esse componente pessoal não garante que essa formação se concretize de forma autônoma. Segundo o autor, existem três tipos de formação que são: autoformação, heteroformação e interformação.

Interessa para este trabalho a definição de interformação, que é o tipo de formação que ocorre entre futuros professores, também para atualizar conhecimentos de professores que já estejam exercendo a profissão, passando a atuar como um apoio no trabalho da equipe pedagógica. De acordo com essa concepção, que se utiliza do termo *Bildung*,<sup>56</sup> para se referir a um tipo de processo autoformativo que se caracteriza como um processo que procura viabilizar o crescimento pessoal e cultural do formando e que tem a possibilidade de contribuir com seu processo de formação a partir de suas próprias competências.

Um dos condicionantes para que a formação seja efetivada é que ocorram mudanças a partir da adesão consciente do formando e da cooperação entre este e o formador a fim de atingir os objetivos propostos, isto envolve uma dimensão pessoal, ou seja, a capacidade de formação se relaciona intimamente com vontade pessoal, desenvolvidas nos contextos de aprendizagens que viabilizem aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor em formação.

Nóvoa (1992, 1995), quando fala na importância da formação de professores e sobre as mudanças pelas quais passa o ensino atual, sustenta que a escola, como ambiente de formação humana, rejeita uma centração exclusiva na dimensão técnica dos conteúdos de aprendizagem escolar, colocando os valores de convivência, cuja finalidade é favorecer as trocas de experiências entre as pessoas e os grupos sociais, como fundamento essencial no processo de ensino. Com isso, o autor aponta para a associação entre a identidade pessoal e profissional do professor, visto ser ele, em conjunto com o aluno,

---

<sup>56</sup> O termo *Bildung* está ligado a tradição do pensamento alemã, que utiliza este termo para se referir a formação. “*Bildung* significa tanto formação como configuração da educação de um sujeito autoconsciente” (GARCÍA, 1995, p.20).

principais atores desse processo.

[...] A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber a experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Um investimento na identidade do professor é estabelecer um estatuto ao saber advindo de sua prática pedagógica. Assim, a profissionalização do ensino, e conseqüentemente, a valorização profissional do professor, passa pela valorização de seu saber experiencial e de condições para que possa refletir e sistematizar sobre suas práticas, tornando possível a apropriação dos saberes dos quais já é portador. Os professores possuem um conhecimento vivido e prático, o que lhes proporciona a capacidade de julgar quando e como colocar esses saberes em prática. Porém, esses conhecimentos dos quais os professores são portadores, tendem a ser desvalorizados social e cientificamente, contudo as técnicas ou os conhecimentos utilizados em sala de aula não são tão importantes quanto a forma como cada um vive a profissão, ou seja, a identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor, o que envolve todos os saberes inerentes à profissão docente.

Os saberes possuem estreita relação com o trabalho dos professores. A profissão docente exige um certo número de saberes particulares que servem de base para a sua prática. Este repertório de saberes, próprio da profissão, não deve ser separado do conjunto de saberes que o professor, enquanto indivíduo possui, eles são inerentes a sua experiência de vida pessoal e são denominados saberes “culturais e pessoais”. Gauthier (2013) salienta que a distinção entre saberes docentes e “saberes e pessoais” é bastante abstrata, porém todos os saberes possuídos por cada indivíduo que podem ser mobilizados para fins específicos ao ensino e podem ser utilizados em sala de aula.

Desta forma, como a distinção entre os saberes profissionais e pessoais dos professores é abstrata, essas duas dimensões - pessoais e profissionais - estão diretamente imbricadas com a identidade e os saberes dos professores de maneira geral. Assim, a identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor. Pode-se concluir então, que quanto maior o repertório de saberes pessoais dos professores, maiores serão as possibilidades de mobilização desses saberes em sala de aula.

Contudo, o sujeito não se insere nas práticas culturais de seu grupo social somente com o ingresso na escola, pois já está inserido em diversas práticas; cabe

salientar aqui as práticas culturais da vida familiar e da comunidade, na qual a criança se insere ao nascer, as práticas culturais escolares, e o aprendizado da leitura. A cultura literária se insere nesses dois contextos, escolar e familiar, visto que o acesso à Literatura pode se viabilizar por cada um desses grupos, como o caso da contação de histórias ou leitura de textos para as crianças, iniciadas logo depois de seu nascimento. Hoje defende-se que mesmo no útero é possível começar a familiarização da criança em formação a ouvir histórias, poesias e cantigas, ou seja, são práticas culturais anteriores ao desenvolvimento da escrita, e permite uma aproximação da cultura literária com a vida em sociedade.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Porém, mesmo com as mudanças sociais e educacionais a missão de educar e instruir ainda pertence ao professor, muitas vezes é na escola que a criança tem seu primeiro contato com a cultura literária e que a inserção nessa cultura precisa ocorrer de maneira sistematizada, portanto, cabe ao professor iniciar à criança na cultura escolar, dentro dessas culturas, uma das mais importantes para o desenvolvimento do ser humano, a cultura literária.

Desse modo, de acordo com Zamperetti (2010): “a impossibilidade de separação da vida profissional e da vida pessoal do professor é um tema que tem sido tratado ultimamente por diversos pesquisadores na área educacional [...]”, dada a sua relevância para a compreensão dos processos da docência contemporânea. Por conseguinte, o acesso da cultura da leitura na vida pessoal dos professores traria benefícios diretos aos alunos em geral, construindo dessa forma alguns condicionamentos sociais que viabilizariam uma maior aproximação com a cultura do livro.

Para Tardif (2012), o saber docente é plural, estratégico e sofre uma desvalorização, em detrimento a outros conhecimentos. Portanto, os saberes científicos e pedagógicos precedem e dominam a formação dos professores, mas não provém dela, causando, entre os professores, uma relação de exterioridade com esses saberes, acarretando uma desvalorização até mesmo em relação a sua própria formação. Porém, os saberes necessários para a prática docente são, na verdade, diversos e estão sempre em construção, logo, de acordo com o autor, o saber docente é plural e heterogêneo. Muitos



dos saberes utilizados pelos professores em sala não são produzidos diretamente por eles, mas fazem parte de outros adquiridos com a vida, na família, na escola ou de sua cultura pessoal, constituindo um conjunto de saberes. Quando o professor mobiliza esses saberes em sala de aula, é impossível identificar de onde provém, porém, todo esse repertório se apresenta de modo espontâneo no objetivo de ensinar, funcionam como ferramentas das quais o professor pode lançar mão para nas práticas em sala de aula:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros provêm das universidades; outros são oriundos da instituição ou estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetos, finalidades, etc.); outros ainda provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2012, p. 64).

Desse modo, a socialização é um processo de formação do indivíduo e se estende por toda a sua vida. Para a compreensão do processo de socialização dos professores importa analisar também, a socialização pré-profissional, que compreende as experiências familiares e escolares dos professores anteriores à profissionalização.

No campo do ensino, os trabalhos referentes às histórias de vida dos professores remontam aos anos de 1980, e os que tratam da socialização pré-profissional datam somente de uma década. Esses trabalhos defendem a ideia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior a preparação profissional formal para o ensino. Eles mostram que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno (TARDIF, 2012, p. 72).

Portanto, no histórico de vida pessoal e escolar do professor existe um desenvolvimento de conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam sua personalidade. Essas competências são reatualizadas e reutilizadas de modo não reflexivo nas práticas docentes. Os saberes experienciais dos professores não são oriundos somente do trabalho em sala, mas são frutos da sua vida social.

A partir desta abordagem é possível recordar o que Nóvoa (1995) problematiza sobre a identidade pessoal e profissional do professor e até que ponto essas identidades são indissociáveis? A resposta para essa pergunta está em reconhecer que não é possível construir uma pedagogia que ignore a dimensão pessoal e profissional do trabalho docente, reforçando mais uma vez que a identidade profissional se constrói a partir do equilíbrio entre as características pessoais e a trajetória profissional do professor.



Logo, o saber experiencial dos professores muitas vezes não chega a ser formalizado pela consciência discursiva justamente pela própria natureza dinâmica do trabalho com os alunos em sala de aula, além disso esse saber não está ligado somente à experiência do trabalho, propriamente dita, mas a história de vida do professor, sua maneira de ser e seus modos de agir, ou seja, à sua identidade enquanto ser humano.

### **Conclusão**

Segundo FAILLA (2016, p. 95), um dos principais problemas a serem superados para o avanço na formação leitora dos alunos seria a formação leitora dos professores. A grande maioria não lê livros, ou porque prefere outras atividades ou porque lê outros materiais. Como despertar o gosto pela leitura de seus alunos se seu repertório cultural e de literatura é tão escasso, e se ele mesmo desconhece esse prazer? O professor tem um papel altamente significativo na promoção e orientação da leitura em sala de aula e fora dela, porém isto que envolve o constante desenvolvimento de sua condição de leitor, principalmente a partir vivência cotidiana dessa prática. Portanto o investimento em uma formação literária para os professores, aponta para possíveis resultados positivos na formação leitora dos professores, o que traria benefícios diretos para as crianças em fase de alfabetização.

Tudo isso, valida o texto literário como o mais adequado para o desenvolvimento da atividade de Leitura Deleite e transforma a literatura em um poderoso instrumento educacional que pode ser usada nos currículos escolares como equipamento intelectual e fetivo, além disso, confirma a humanidade do homem, já que lhe permite redescobrir sentimentos, emoções e visões de mundo.

Contudo, a literatura pode formar, porém não é um simples instrumento pedagógico ou educacional, visto que "Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver" (CANDIDO, 1995, p. 85).

Assim, frente as considerações tecidas em relação a problemática enfrentada pela educação brasileira, no que concerne a formação de leitores, percebe-se uma convergência direta com a formação literária dos professores, pois da mesma forma que os alunos precisam ter contato e ser expostos às obras de literatura, também e principalmente para os professores é imprescindível essa prática, que proporciona os pré-requisitos necessários para que possam trabalhar de maneira adequada com as obras de literatura.

## Referências

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e mais...** Campinas: Verus Editora, 2005.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica (SEB)**. Literatura: ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. 2010. 204 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BORBA, Ellem R. M; AMARAL, Raíssa C. **De que modo se manifestam aspectos pedagógicos e aspectos literários nas obras do acervo literário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?**. In: II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais, 2014, Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/II-Sillpro-Poster-es-Completo s.pdf>. Acesso em: 12/02/17

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades. 1996.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro; ouro sobre a Azul, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura brasileira: momentos decisivos**. 1º. Volume: 1750-1836; 2º. Volume: 1836-1880. 8ª ed. BH - RJ: Ed. Itatiaia Ltda., 1997. Vol. I, p. 24.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. **Biblioteca Digital da Unicampi**, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y>> Acesso em: 11 jun. 2016.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura do Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf> >. Acesso em: 13 nov. 2015.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura do Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: [http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016\\_LIVRO\\_EM\\_PDF\\_FINAL\\_COM\\_CAPA.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora Ltda, Porto, 1999.

GAUTHIER, Clermont. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. p. 332-402.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas e dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais>. Acesso em 18/11/2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012 p. 15-38.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2007, vol.12, n.34, p. 94-103. ISSN 1413-2478.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa : perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da Literatura, In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

## **TURISMO CULTURAL E ENSINO: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL**

*TURISMO CULTURAL Y ENSEÑANZA: POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE  
LA HISTORIA LOCAL.*

Érica Souza Ramos  
Mestranda no Programa de Pós Graduação em História - FURG  
ericasouzaramos@hotmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande - FURG  
ritagrecco@yahoo.com.br

### **RESUMO**

A presente pesquisa busca potenciais interações teóricas e metodológicas entre o Turismo Cultural e o Ensino de História Local, estabelecendo uma relação interdisciplinar entre estes dois campos de estudo; com o intento de apropriação do Turismo Cultural como prática pedagógica nos espaços de escolarização. A partir do levantamento de referencial bibliográfico é que surgem as reflexões sobre Turismo Cultural (DIAS, 2006; BENI, 2003); Turista Cidadão (GASTAL, 2006; MOESCH; GASTAL, 2007); Turismo Pedagógico (BOMFIM, 2010); Patrimônio Cultural (CAMARGO, 2002) e fundamentos e métodos do Ensino de História (BITTENCURT, 2011; BOSCHI, 2007). Em um segundo momento é apresentada uma proposta de roteiro turístico histórico-cultural para ser realizada na cidade do Rio Grande – RS, com o propósito de ser entregue às Secretarias Municipais de Turismo e da Educação para sua apropriação e utilização para o ensino. Acredita-se que ao recorrer ao Turismo Cultural como recurso pedagógico, é possível construir com o aluno a compreensão de seu patrimônio cultural com vistas à democratização cultural. O turismo cultural, nesta pesquisa é visto como forma de contextualizar o conteúdo, que permite ao aluno criar seu próprio discurso acerca dos patrimônios culturais que são elementos da história da cidade, além de valorizar o patrimônio cultural local.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Turismo; Patrimônio Cultural; Metodologias de Ensino; Formação de Professores.

### **RESUMEN**

La presente investigación busca potenciales interacciones teóricas y metodológicas entre el Turismo Cultural y la Enseñanza de Historia Local, estableciendo una relación interdisciplinaria entre estos dos campos de estudio; con el intento de apropiación del Turismo Cultural como práctica pedagógica en los espacios de escolarización. A partir del levantamiento de referencial bibliográfico es que surgen las reflexiones sobre Turismo Cultural (DIAS, 2006; BENI, 2003); (En el caso de las mujeres). Turismo Pedagógico (BOMFIM, 2010); (CAMARGO, 2002) y fundamentos y métodos de la Enseñanza de Historia (BITTENCURT, 2011; BOSCHI, 2007). En un segundo momento se presenta una propuesta de itinerario turístico histórico-cultural para ser realizada en la ciudad de Rio Grande, con el propósito de ser entregado a las Secretarías Municipales de Turismo y de la Educación para su apropiación y utilización para la enseñanza. Se cree que al recurrir al Turismo Cultural como recurso pedagógico, es posible construir con el alumno la comprensión de su patrimonio cultural con miras a la democratización cultural. El turismo cultural, en esta investigación es visto como forma de contextualizar el contenido, que permite al alumno crear su propio discurso acerca de los patrimonios culturales que son elementos de la historia de la ciudad, además de valorar el patrimonio cultural local.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia; Turismo; Patrimonio cultural; Metodologías de Enseñanza; Formación de profesores.

## **Introdução**

. A partir do diálogo entre a História e o Turismo este estudo busca trazer elementos do Turismo Cultural para o ensino de História Local. Para isso é de suma importância o contato interdisciplinar entre estes dois campos diferentes, mas que se complementam. Neste caso ao falar sobre turismo, logo se pensa na análise interdisciplinar que este campo permite ao pesquisador social, Turismo e Sociologia, Turismo e Meio Ambiente, Turismo e Direito, Turismo e Economia, Turismo e Geografia entre outras possibilidades, aqui será dada atenção especial a relação interdisciplinar entre Turismo e História, mais precisamente entre Turismo Cultural e ensino de História.

A História como campo disciplinar tem suas singularidades e seus campos de interesses que podem coincidir com objetos das demais Ciências Sociais e Humanas, estes que serão sempre historicizados. Nesta simbiose, observa-se a relevância da interdisciplinaridade, para Barros (2014, p.30) “[...] ao se colocarem em contato interdisciplinar ou transdisciplinar, dois campos disciplinares podem enriquecer sensivelmente um ao outro nos seus próprios modos de ver as coisas e a si mesmos”. A aplicação destes conhecimentos de forma partilhada permite a formação de uma visão holística aos pesquisadores e professores. Neste intento, observa-se que a busca pela interdisciplinaridade entre estes dois campos do conhecimento, a História e o Turismo, pode trazer elementos para as práticas pedagógicas no ensino de História Local.

Neste sentido, a História quanto ciência que permite o estudo das representações do passado e da suas projeções no presente e no futuro, alimenta a atividade turística. O saber histórico torna possível a compreensão de questões sociais, a partir de hipóteses sobre o passado, portanto,

O historiador, a partir de seu lugar social, sensibiliza-se por um objeto do passado e, através de fontes documentais de variada espécie, busca apreender esse objeto e construir, a partir de sua apreensão, uma interpretação desveladora de acontecimentos, de ações humanas, enfim, de culturas passadas. (MENESES, 2006, p.41).

O turismólogo vai se dedicar ao planejamento, interpretação e desenvolvimento do turismo, neste caso para o desenvolvimento do turismo cultural, o profissional,

[...] tem sua base fundamental na interpretação de manifestações culturais que ele apreende, inventaria, documenta e transforma em atrativo para pessoas que

buscam conhecer o outro e transformar este conhecimento em momento de abstração e fruição prazerosa. (MENESES, 2006, p.42).

Os profissionais de Turismo muitas vezes se apóiam em interpretações históricas para constituir atrativos históricos e culturais. Sendo assim ambos profissionais lidam com a interpretação de culturas, os historiadores as transformam em um texto interpretativo, e os turismólogos em um plano de exploração turística. Meneses (2006, p.42) salienta que, a utilização partilhada entre estes dois profissionais é de significativa importância, pois, “A produção de um serve a outro ou a interpretação pode ser feita de forma interdisciplinar”. Desta forma se o esforço de um profissional serve ao outro, por que não também servir ao ensino?

Esta pesquisa é de relevância à medida que o ensino da História Local como disciplina, por muito tempo ficou abarcada de grandes fatos e heróis, centrada em uma História Oficial, Política, carregada do ponto de vista eurocêntrico. Além disso, nos livros didáticos a História Local não está presente o que faz com que o professor tenha que recorrer a outros suportes pedagógicos.

Cabe salientar que a História Local é um conteúdo posto no âmbito escolar no 4º ano do Ensino Fundamental, eis o momento que se pensa na formação do professor, pois neste período têm sua formação em Pedagogia, o que levou a refletir sobre as práticas pedagógicas para o ensino de História Local. Para isso o Turismo Cultural se trabalhado nas escolas, não só na forma de conhecer os outros, mas de si reconhecer, pode dar voz a História Local que está próxima do presente vivido pelos professores e alunos, materializada nos espaços citadinos.

E neste ponto que se acredita que o Turismo Cultural torna-se a maneira pelo qual o aluno pode referenciar seu olhar e conhecer seu espaço habitual, o bairro, o espaço citadino como um todo, balneário, recursos naturais. Fazendo-se por compreender em seu “micro lugar” para se fazer entender posteriormente como parte de um universo maior: estado, país, nação, mundo. Que desta forma possa associar o conteúdo teórico à realidade a partir do turismo. Neste sentido o Turismo Cultural é compreendido neste trabalho como um instrumento facilitador no processo de ensino e aprendizagem por uma História mais prazerosa e lúdica.

Com o enfoque predominantemente qualitativo, partindo de uma abordagem teórica sem a intenção de esgotar o assunto, mas de contribuir para a produção científica sobre o tema procura-se estabelecer uma linha de confluências teóricas entre o Turismo Cultural e o ensino de História Local. Buscando compreender quais as contribuições do



Turismo Cultural para o ensino de História Local. Para isso, a presente pesquisa apresenta uma proposta de roteiro turístico para cidade de Rio Grande, com a intenção de ser entregue as Secretarias de Turismo e Educação do município almejando que essa proposta possa entrar no calendário do ano letivo das escolas locais. No intento de trazer a possibilidade de novas práticas pedagógicas para os professores das séries iniciais.

### **Ensino de história algumas perspectivas teóricas**

No Brasil, o ensino de História começa a ser desenvolvido no século XIX, baseado em uma formação curricular européia e tendo como eixo central a formação da identidade nacional, no período pós-independência. Apesar das significativas mudanças no ensino, ainda é possível perceber os resquícios desta matriz eurocêntrica no currículo escolar, “orientado por uma política nacionalista e desenvolvimentista”. (BRASIL, 1998, p.19) A História vista como uma disciplina no currículo escolar foi introduzida com base nos moldes franceses, glorificando os grandes personagens. Então:

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas. (BRASIL, 1998, p.19)

Observa-se que o ensino, o conteúdo, estavam voltados para as camadas mais favorecidas. O que ainda na atualidade percebe-se reflexos destas linhas de pensamentos. Normalmente é por interesses políticos ideológicos que o ensino de História sofre mudanças referentes ao seu currículo escolar, não só na área da História isto acontece. Neste intento vale ressaltar que na América Latina a História se preocupou em forjar as identidades nacionais dos estados. Conceição e Dias elucidam que:

Sabe-se que a instituição escolar estruturou tradicionalmente o ensino de História com base na matriz nacionalista do século XIX, cujo objetivo era formar „brasileiros“, „argentinos“ ou „chilenos“ para a nova sociedade nacional que estava forjando os Estados modernos. Apesar de todas as mudanças sofridas pela disciplina ao longo do tempo, o ensino de História permanece como o espaço no qual as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas e projetam futuros coletivos. (CONCEIÇÃO; DIAS, 2011, p. 1740)

O que no Brasil não foi diferente, e é possível perceber que traços desta linguagem histórica ainda estão arraigados no ensino escolar. No período que compreende a ditadura militar no Brasil, o ensino de História também acaba sendo sufocado pelos interesses políticos, deste modo,

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências a política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA; FONSECA, 2010, p.13)

Neste sentido, as práticas de ensino de História e os conteúdos programáticos sofrem mudanças. No que se refere à História Local, pesquisadores e estudiosos reúnem esforços, no percurso do tempo, para que o ensino de História não fique centrado na mentalidade eurocêntrica e sim consiga realizar os mecanismos de ensino e aprendizagem condizentes com a realidade dos alunos, além disso, é essencial que estes sintam-se sujeitos formadores da História, de sua própria História. Novos campos dentro da História permitem a descentralização do olhar da História Oficial, assim:

Os historiadores transitam em torno da Nova, da Nova História Cultural (na qual a micro-história se insere enquanto prática) e pensadores da pós-modernidade, ao questionarem os limites epistemológicos do iluminismo e valorizaram interpretações que incorporam parâmetros retirados da hermenêutica, são responsáveis, em muito, por alguns princípios que norteiam as novas abordagens da história local. (FAGUNDES, 2006, p.93)

A História Local no sistema de ensino é um conteúdo jovem no currículo escolar, talvez por conta disso careça de materiais e procedimentos metodológicos para que seja ensinado e apreendido em sala de aula de forma concisa.

No final da década de 1990 o interesse pela História Local no ensino cresceu sob influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação. A diretriz nacional curricular toma a História Local como um dos eixos temáticos dos conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental e como metodologia de ensino nos outros anos da escola básica. (GERMINARI, 2014, p. 357)

O ensino de História no Brasil recai ao descuido de ser relacionado a uma matéria maçante, com referente acúmulo de informações e memorizações, o que torna o conhecimento superficial, e desconecta com a realidade do aluno. Segundo Rocha (2014,

p. 49), “A equação entre a necessidade de rigor e de boa comunicação desafia os professores na busca de estratégias para propiciar a aprendizagem da história.”

Para tanto, Germinari (2014, p. 357) elucida que, “A opção pela História Local tem como proposta desenvolver a noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, por meio, do estudo da diversidade dos modos de viver no presente e no passado da localidade”. Neste sentido é importante compreendermos as perspectivas para o ensino de História Local nas séries iniciais, que são atinentes as formulações do Plano Curricular Nacional – PCN, para este ciclo:

As formulações para o ensino de História a partir das séries (ou ciclos) iniciais do ensino fundamental sofrem variações, mas visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais. (BITTENCOURT, 2011p. 112)

A História Local não deve seguir a dinâmica da História Nacional, em que para Barbosa (2006 p.58), “A parte relevante desse conteúdo é apresentada sob a forma de culto aos sujeitos históricos, de glorificação dos atos individuais, portanto, uma história personalista que enfatiza determinadas datas, personalidades e fatos isolados de patriotismo”. Neste sentido a História Local possibilita a fuga da dinâmica da História personalista. Pois, para Circe Bittencourt (2011, p. 168), “A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”.

### **Breve reflexão sobre a importância da memória coletiva para a História Local**

É possível se pensar em ensinar a História Local associando-a ao ensino e aprendizagem com a história vivida, do tempo presente, possibilitando relacionar o que é apreendido em sala de aula ao cotidiano e às vivências presentes. Todavia os lugares de memória podem servir como meio para manter um diálogo entre o vivido e o ensinado, permitindo assim a compreensão do mundo a sua volta, tanto aos alunos quanto aos professores, tendo como base as vivências cotidianas e as memórias, na construção cognitiva do conhecimento crítico.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2011, p. 169)

Ao buscar a aproximação do ensino de História a construção da memória coletiva, recorre-se as contribuições dos estudos de Maurice Halbwachs (1990, p.22), o autor elucida que “Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança”. É relevante que se trace uma lembrança comum entre os indivíduos,

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p.22)

Os lugares de memória propiciam a relação intangível entre os homens e os espaços materiais. No ensino de História Local esta relação entre memória e espaço é de suma importância na tentativa esclarecer as versões do passado no presente. Para Jacques Le Goff,

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p.424).

Neste sentido percebe-se o caráter flexível da memória, pois enquanto a representamos como impressões e informações passadas, realiza-se escolhas do que lembrar e o que esquecer.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 09).

Para isso Le Goff (1990) alerta que a memória deve servir para libertar os homens e não para escravizá-los. Para isso é importante destacar que para Boschi (2007, p.10), “Uma das funções básicas da História é permitir a compreensão da vida em sociedade e

dos homens que a integram e a transformam ao longo do tempo”. Logo estudar História, é um exercício que vai além do que simplesmente recordar o passado, é:

[...] dar sentido à vida pela compreensão de uma totalidade da qual fazemos parte; dar sentido social primeiramente à pequena comunidade que nos rodeia, depois à espécie humana como um todo e finalmente, num exercício de imaginação, à coletividade dos seres racionais e livres do universo. (BOSCHI, 2007, p. 24)

Neste intento as aulas de História, devem estabelecer um diálogo entre memória coletiva e o local, partindo do pressuposto de que o espaço escolar se constitui como um lugar formador de possíveis memórias e identidades.

### **Turismo cultural: perspectivas para o ensino**

O Turismo é considerado um fenômeno que envolve o deslocamento para um determinado destino e a permanência no mesmo o que implica uma série de contatos sociais. Neste movimento diversos atores sociais fazem parte deste processo, os turistas, a comunidade receptora/local, o poder público e as empresas turísticas. Marco Aurélio Avila destaca que, o fenômeno turístico é:

[...] complexo, com múltiplas facetas que envolvem aspectos econômicos, socioculturais e ambientais, sendo uma atividade capaz de oportunizar conhecimento, sensibilidade, percepção social, contato com pessoas e várias culturas e que paradoxalmente, possui alto potencial em impactar negativamente sobre as comunidades anfitriãs. (AVILA, 2009, p.19)

Mario Carlos Beni apresenta a dificuldade de se conceituar turismo tendo em vista os mais diversos aspectos da atividade, para o autor Turismo pode ser conceituado como,

[...] um elaborado e complexo processo de decisão sobre o que visitar, onde, como e a que preço. Nesse processo intervêm inúmeros fatores de realização pessoal e social, de natureza motivacional, econômica, cultural, ecológica e científica que ditam a escolha dos destinos, a permanência, os meios de transporte e o alojamento, bem como o objetivo da viagem em si para a fruição tanto material como subjetiva dos conteúdos de sonhos, desejos, de imaginação projetiva, de enriquecimento existencial histórico-humanístico, profissional, e de expansão de negócios. (BENI, 2003, p.37)

Pode-se constatar que nesta conceituação de Turismo, a pesar da dificuldade de conceituação apresentada, salienta-se mais as necessidades do turista, e a formação de um

sistema turístico em torno dos deslocamentos, e das motivações dos turistas, o autor apresenta uma visão sistêmica do Turismo. Reinaldo Dias apresenta o seu ponto de vista social do fenômeno turístico,

[...] o turismo tem importante papel socializador, pois permite o encontro entre pessoas de diferentes culturas; favorece a sociabilidade das pessoas que se encontram nas viagens numa condição psicológica altamente favorável a novos contatos sociais; contribui para o entendimento entre populações de diferentes regiões num mesmo país; incentiva a adoção de novos valores que, gradativamente, vão tornando-se universais; diminui as distâncias étnicas, permitindo maior conhecimento dos outros e de seus costumes. (DIAS, 2008, p.30).

Atualmente, a atividade turística, se segmenta de acordo com os fatores motivacionais e potencialidades do mercado. O segmento conhecido por Turismo Cultural é tão complexo de definir quanto o fenômeno turismo, pois, está presente para Dias (2006, p. 40) “em toda prática turística que envolva a apreciação ou a vivência de qualquer tipo de manifestação cultural, seja tangível, seja intangível, mesmo que esta não seja a atividade principal praticada pelo viajante no destino”. Pode-se considerar então que nas mais diversas segmentações que o sistema turístico abrange, o Turismo Cultural está presente. Para BENI o Turismo Cultural:

Refere-se à afluência de turistas a núcleos receptores que oferecem como produto essencial o legado histórico do homem em distintas épocas, representando a partir do patrimônio e do acervo cultural, encontrado nas ruínas, nos monumentos, nos museus e nas obras de arte. (BENI, 2003, p.431)

Esta segmentação da atividade turística consome de certa forma o patrimônio histórico e os bens culturais de determinado país, região, cidade e de uma comunidade. Neste intento segundo Meneses (2006, p.39) compreende-se que “A atividade turística assim permanece por muito tempo, e hoje, a despeito de uma setorização maior e mais ampliada, o atrativo artístico-histórico-cultural é, ainda substrato essencial do setor turístico”. Deste modo são importantes para o Turismo os bens culturais, legados e patrimônios históricos, vale ressaltar que estes também são elementos que estão postos no âmbito do ensino de História Local.

É necessária a conservação destes, além disso, as práticas turísticas devem estar voltadas para a valorização e preservação das culturas. Levando em conta o fator educacional que o fenômeno turístico tem intrinsecamente, o Turismo de cunho cultural, assume, ou tem que assumir, este caráter educacional, não só em relação aos turistas, mas



principalmente para a população local. Pois muitas vezes a própria comunidade desconhece seus bens culturais, suas raízes e suas tradições.

Desta forma torna-se relevante o seguinte conceito de turista cidadão por Susana Gastal (2006, p. 9): “O turista cidadão irá apropriar-se com maior competência dos espaços e situações. A cidade nos seus fixos deixa de ser uma desconhecida, mesmo para seus próprios moradores, e torna-se o território familiar ao qual se constrói pertencimento e identificação”. Nesta direção Gastal (2006, p. 08) complementa: “[...] não seria mais necessário sair dos limites da cidade, pois esta se tornou o território da multiplicidade, permitindo sermos turistas mesmo sem abandonar seu território”. Neste intento considera-se que o conceito de turista cidadão esta relacionado com o morador do local exercer atividades de lazer na sua cidade sobre outro ponto de vista do que o rotineiro:

Trata-se, assim, do conceito de *turista cidadão*, envolvendo o habitante que desenvolve um relacionamento diferente com o local onde mora no seu tempo de lazer, quebrando o modelo existencial da sociedade industrial criticado por Jost Krippendorf (trabalho- moradia- lazer- viagem), de acordo com qual o lazer – as práticas sociais capazes de restabelecer o equilíbrio físico e emocional do sujeito contemporâneo – só seria possível em lugares distantes da própria residência. (GASTAL; MOESCH, 2007, p. 60)

Para isso compreende-se que ao realizar a atividade turística como pratica para o ensino permitirá que os alunos possam enxergar sua cidade sobre outro prisma. Nesta perspectiva o Turismo aparece como um instrumento que permite associar a História Local a problemáticas relacionadas a cidade, ao sair do espaço escolar. Como afirma Bonfim, ao relacionar o Turismo com a educação, o Turismo Pedagógico também aparece como uma possibilidade para o ensino de História Local:

Vale destacar que o objetivo maior quando se realiza a atividade de turismo pedagógico não é o lazer simplesmente, mesmo que em alguns momentos sejam desenvolvidas ações compreendidas como de lazer. É a possibilidade de promover o desenvolvimento social, crítico e educativo que se justifica a utilização do turismo, enquanto atividade de lazer que serve ao ensino. Portanto, percebe-se uma nova concepção da atividade, uma vez que o espaço turístico se transforma em um espaço de educação extraclasse, contribuindo para auxiliar o processo de aprendizagem com uma nova prática pedagógica. (BOMFIM, 2010, p.123)

Neste intento, o Turismo visto como pratica para o ensino de História vem para colaborar no que tange a compreensão do que foi aprendido em sala a partir da vivência em espaços extra-classe, neste momento o espaço turístico se transforma em uma

extensão da sala de aula. Procurando estabelecer vínculos com passado trazendo estes valores para o presente. Neste caminho é que se percebe o Turismo como uma nova prática pedagógica, para a fruição do ensino e aprendizagem prazerosa entre professores e alunos.

É evidente que o professor deve se preparar, e ter em vista que está diante de um grande público onde deve transmitir o conteúdo de forma que estes sejam compreendidos e associados às mais diversas realidades existentes em uma sala de aula. Pois segundo Verdum (2013, p. 95), o docente “Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social”. O professor neste sentido deve estar ciente do seu papel disseminador de conhecimentos e de sua responsabilidade social.

### **Proposta do roteiro turístico: reconhecendo minha cidade**

É neste contexto que surge a proposta do roteiro turístico “Reconhecendo minha cidade” vislumbrando sua possível aplicação na cidade de Rio Grande - RS no calendário escolar das escolas do município. Para isso foi planejado o roteiro buscando abarcar elementos históricos e patrimoniais da cidade, e a visita a museus. O roteiro tem duração de quatro horas, saindo de determinada Escola as 13:30 e retorno previsto para as 17:30.

É proposto em um primeiro momento a visita ao Centro Histórico da cidade, consistindo em uma caminhada pela orla da Lagoa dos Patos passando pelo imponente prédio sede da Alfândega, Praça Xavier Ferreira, Praça Tamandaré, Mercado Público; Biblioteca Rio Grandense e Catedral de São Pedro (1736); Após o deslocamento a pé para a Fototeca Municipal Ricardo Giovanini, situado no prédio da Prefeitura; após esta prevista a visita aos museus, para isso o grupo será deslocado para os Museus Oceanográfico, Antártico e Náutico. Após começa o deslocamento para o Balneário Cassino, um dos mais antigos balneários planejados do Brasil. Na chegada ao balneário será realizada uma visita panorâmica no centro do balneário, onde podem ser percebidas as transformações temporais ocorridas no patrimônio histórico do balneário.

Deslocamento para o Horto Florestal localizado no balneário para um piquenique cultural e em seguida inicia o trajeto de retorno para a escola, pela orla marítima do balneário, com parada para contemplação da paisagem nos Molhes da Barra de Rio Grande. Em seguida segue rumo à escola pela conhecida localmente “estrada da Barra”,

possibilitando a percepção da parte industrial da cidade, além de visualizar a cidade por outros ângulos. Chegada ao ponto de partida a Escola.

Desta forma é que se apresenta a proposta de roteiro turístico pensada para o ensino de História Local em Rio Grande. Cabe salientar que ao planejar esta intervenção levou-se em conta o tempo de duração, disponibilidade de professores e alunos, recursos financeiros, recursos humanos e o conforto de alunos e professores. Pensou-se em entregar as secretárias de Turismo e da Educação pensando na sustentabilidade desta proposta, a medida que na parceria entre estes dois órgãos municipais seja possível reunir recursos materiais e humanos. Salienta-se que esta proposta será entregue em forma de projeto para ambas as secretarias afim de que se torne possível realizá-la.

### **Considerações finais**

Através do diálogo teórico entre o Turismo Cultural e o ensino de História Local pode-se perceber que os elementos que tentou-se trazer a tona para o ensino se inter-relacionam. Neste sentido assim como os historiadores contribuem para a produção dos turismólogos, o resultados destes esforços podem ser aplicados ao ensino de história local.

A relação interdisciplinar entre o Turismo e a História, pode conceber o Turismo Cultural como elemento transversal no processo de ensino e aprendizagem histórica. O que de certa forma permite que novos conhecimentos sejam agregados na formação básica, constituindo-se uma via de mão dupla a medida que ao realizar a atividade turística no âmbito escolar também esta se sensibilizado as crianças para o turismo local.

É neste intento que se acredita que a proposta de um roteiro turístico presente no calendário do ano letivo das escolas possa auxiliar na percepção e a aguça o olhar crítico dos alunos contribuindo para o ensino não só da história local, mas para a valorização e preservação dos bens culturais, e as questões relacionadas com a educação ambiental e patrimonial, geografia e artes também podem ser desenvolvidas e discutidas. É neste cenário que se vê no Turismo Cultural a potencialidade de ser um instrumento de ensino e aprendizagem para o ensino e possibilitando a comunicação dos conhecimentos com outras disciplinas.

Ao experienciar o Turismo Cultural é possível perceber as diversas temporalidades materializadas e que estão presentes em determinado espaço. O Turismo utiliza de narrativas, neste caso narrativas turísticas, que compõe um discurso, que muitas

vezes esta centrado no marketing e na construção da imagem do destino. que por meio deste discurso enaltece o destino e conta-se sua História. Neste sentido a atividade turística também pode ser trabalhada e problematizada no ensino de História Local além de servir como uma prática pedagógica. Pois a atividade turística local pode ser analisada e problematizada em sala, possibilitando a construção de uma nova visão tanto sobre a cidade como do Turismo Local.

## Referências

AVILA, Marco Aurélio. **Políticas e planejamento em cultura e turismo: reflexões, conceitos e sustentabilidade.** In: AVILA, Marco Aurélio (Org.). Política e planejamento em cultura e turismo. Ilhéus: Editus, 2009.

BENI, Mario Carlos. **Análise estrutural do turismo.** 8ª Ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BOMFIM, Mailane Vinhas de Souza. Por uma pedagogia diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. In: **Revista Turismo Visão e Ação** – Eletrônica, v. 12, nº 1. P. 114 – 129, jan./abr. 2010. Disponível em: <WWW.univali.br/revistaturismo> Acesso em: 06/10/2017.

BARROS, José D' Assunção. **Teoria da História.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar história?** São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONCEIÇÃO, Juliana Pirola da. DIAS, Maria de Fátima Sabino. Ensino de História e consciência histórica latino-americana. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.31, nº 62, p. 173-191, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>> Acesso em: 06/08/ 2017.

DIAS, Reinaldo. **Turismo e Patrimônio cultural: recursos que acompanham o crescimento das cidades.** São Paulo: Saraiva, 2006.

DIAS, Reinaldo. **Sociologia do turismo.** São Paulo: Atlas, 2008.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim.** Natal – RN, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

FONSECA FILHO, Ari da Silva. Educação e Turismo: Reflexões para Elaboração de uma Educação Turística. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 1, n° 1, p. 5-33, set. 2007. Disponível em: <<https://www.rbtur.org/rbtur/article/view/77/76>> Acesso em: 20/9/2017.

GASTAL, Susana. **Turista cidadão**: uma contribuição ao estudo da cidadania no Brasil. 2006. Disponível em: <[www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0338-2.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0338-2.pdf)> Acesso em: 5/9/2017.

GASTAL, Susana; MOESCH, Marutschka. **Turismo, Políticas Públicas e Cidadania**. São Paulo: Aleph, 2007.

GERMINARI, Geysa D. O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma experiência com a unidade temática investigativa. In: **XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA 1964 – 2014: 50 anos do golpe militar no Brasil**. 7 a 10 de Out. de 2014. Disponível em: <<http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/335.pdf>> Acesso em: 8/10/2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP, 1990.

MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo cultural**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História**. São Paulo: n. 10, 1993.

SILVA, Marcos Antônio da. FONSECA, Guimarães Selva. Ensino de História hoje; errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.31, n° 60, p.13-33, 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf)> Acesso em: 07/10/2017.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? In: **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, p. 91-105, v.4, n°1, Jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>> Acesso em: 08/10/2017.

## A FORMAÇÃO HUMANA E A ARTICULAÇÃO ENTRE CULTURA E TRABALHO NO PENSAMENTO DE ANTONIO GRAMSCI

Evandro Santos Duarte  
Mestrando da UFPel/PPGE – Professor no IFMT  
[evandrosduarte@gmail.com](mailto:evandrosduarte@gmail.com)  
[evandro.duarte@plc.ifmt.edu.br](mailto:evandro.duarte@plc.ifmt.edu.br)

### RESUMO

O processo de formação humana nos escritos de Antonio Gramsci (1891-1937) gira em torno da articulação entre cultura e trabalho. Segundo ele, no ideal de formação humanista prevaleceu o sentido contemplativo e desinteressado de cultura, muito em função da distância que existia entre os intelectuais e aqueles sujeitos que trabalhavam diretamente com as funções produtivas. A consequência disso é que o ideal de homem culto, os conceitos e o processo efetivo de formação não consideravam os conhecimentos mais imediatos e relacionados ao trabalho produtivo. Gramsci identifica que existe uma disputa que coloca diante de si dois modelos formativos antagônicos: um direcionado para a formação geral que tem em sua base uma formação “integral”, que busca dar conta de todas as dimensões do humano; e outra que trabalha pela hiperespecialização do trabalhador. A escola básica não pode ter como tarefa a qualificação profissional, somente após várias experiências profissionais e de orientação profissional, passaremos às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Por essa razão, é necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico, que acaba gerando a divisão social entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Ele pensa que o caminho é a união entre formação humanista e a formação técnica, assim, possibilitamos a formação dos intelectuais da classe trabalhadora que seriam os organizadores da luta do proletariado pela emancipação.

**Palavras-chave:** Antonio Gramsci; Formação Humana; Trabalho; Cultura.

### RESUMEN

El proceso de formación humana en los escritos de Antonio Gramsci (1891-1937) gira en torno a la articulación entre cultura y trabajo. Según él, en el ideal de formación humanista prevaleció el sentido contemplativo y desinteresado de cultura, mucho en función de la distancia que existía entre los intelectuales y aquellos sujetos que trabajaban directamente con las funciones productivas. La consecuencia de ello es que el ideal de hombre culto, los conceptos y el proceso efectivo de formación no consideraban los conocimientos más inmediatos y relacionados al trabajo produtivo. Gramsci identifica que existe una disputa que coloca ante sí dos modelos formativos antagónicos: uno dirigido a la formación general que tiene en su base una formación "integral", que busca dar cuenta de todas las dimensiones de lo humano; y otra que trabaja por la hiperespecialización del trabajador. La escuela básica no puede tener como tarea la calificación profesional, sólo después de varias experiencias profesionales y de orientación profesional, pasaremos a las escuelas especializadas o al trabajo produtivo. Por esa razón, es necesario denunciar el carácter ideológico de la dualidad entre la enseñanza clásica y la enseñanza técnica, que acaba generando la división social entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Él piensa que el camino es la unión entre formación humanista y la formación técnica, así, possibilitamos la formación de los intelectuales de la clase trabajadora que serían los organizadores de la lucha del proletariado por la emancipación.

**Palabras clave:** Antonio Gramsci; Formación humana; Cultura; Trabajo



## **Primeiras Palavras**

Antonio Gramsci (1891-1937) é um dos principais autores marxista sendo também um dos mais estudado do mundo, tendo sido um comunista ativo junto ao proletariado em Turim nas três primeiras décadas do século XX. Foi perseguido e preso pelo governo fascista de Benito Mussolini (1883-1945), morrendo no cárcere fascista. Mas enquanto esteve vivo, mesmo no cárcere, em condições desumanas, buscou pensar elementos da Itália do começo do século, porém, isso não significa que suas teorizações não sejam importantes para nosso momento histórico, pelo contrário, tanto seus apontamentos carcerários, como seus escritos jornalísticos ainda permanecem vivos, fazendo dele um dos clássicos do marxismo.

Neste momento histórico complexo e contraditório que vivemos, onde as forças reacionárias cada vez mais ganham espaço na disputa política conjuntural, onde os pequenos avanços conquistados correm o risco de serem retirados da classe trabalhadora, pensar com Gramsci a realidade do nosso tempo é imprescindível. Precisamos pensar novamente em alternativas para construirmos a “sociedade regulada” propondo formas de criar as condições históricas para emancipação de todos os sujeitos.

Assim, pensar a formação em Gramsci é pensar alternativas para superação da alienação. O presente texto busca discutir justamente aspectos relacionados ao processo de formação da classe trabalhadora que percebemos nos escritos de Gramsci. Aspectos que giram em torno da articulação entre cultura e trabalho, que pensamos serem dois eixos de suma importância para teorizarmos um processo de formação humana em Gramsci. Os aspectos apontados nesse texto não podem ser pensados como únicos, ou como os grandes alicerces de uma teoria pedagógica em Gramsci, pensamos o texto como forma de propor a reflexão tendo sempre no horizonte a emancipação humana.

Partindo da ideia que uma formação integral, Gramsci propõe-se a pensar como os intelectuais das mais diversas esferas são formados, buscando identificar como cada grupo social forma um determinado tipo de intelectual, sendo os organizadores de toda a cultura presente. Pensando a questão escolar, o pensador sardo discute como a dualidade escolar é fundamental para a formação dos grupos de intelectuais em uma determinada época, sendo um fator determinante para a construção da ideologia dominante. O processo de formação nesse sentido é crucial, pois é por meio dele que a classe dominante constrói os alicerces de sua dominação, por isso, buscaremos discutir esses elementos no texto.

## **A articulação entre Cultura e trabalho**

Gramsci em seus textos jornalísticos já afirmava que no ideal de formação humanista do renascimento italiano prevaleceu o sentido contemplativo e desinteressado de cultura, muito em função da distância que existia entre os intelectuais e aqueles sujeitos que trabalhavam diretamente com as funções produtivas. Isso tinha como consequência que o ideal de homem culto, os conceitos e o processo efetivo de formação não consideravam os conhecimentos mais imediatos e relacionados ao trabalho produtivo. O autor marxista buscou discutir e ampliar esse conceito de cultura incluindo nele a questão do trabalho produtivo, refletindo sobre o papel que os processos técnicos e as funções produtivas têm na formação intelectual dos sujeitos, que são próprias do mundo industrializado no qual viviam, procurando identificar qual a função do trabalho para a manutenção do sistema capitalista.

Nesse novo horizonte social, o trabalho produtivo assume uma posição de destaque na conformação do modo de viver e dos processos de formação humana, de tal maneira que o regionalismo, a família, a religião não estejam suprimidos nessa nova fase inaugurada pela indústria, mas que, certamente, não ocupam mais a mesma posição que ocupavam nos períodos históricos anteriores. [...] O industrialismo é uma nova forma de produção que supõe uma nova unidade, agora não mais restrita ao ocidente, que demanda uma nova forma de civilidade, de cultura, que, nos horizontes históricos gramscianos, estava sendo disputada, fundamentalmente, por dois projetos: o capitalismo e o socialismo (VIEIRA, 1999, p. 63).

Tal disputa coloca diante de si dois modelos formativos antagônicos: um direcionado para a formação geral que tem em sua base uma formação “integral” que parte do conhecimento humanista de cultural geral, buscando dar conta de todas as dimensões do humano; e outra que trabalha pela hiperespecialização do trabalhador, que tem no ensino profissionalizante o seu eixo central de “formação” e que na maioria dos casos faz uma precarização do trabalho produtivo no processo de formação.

Todavia, Gramsci, em 1916, vai firmar posição contrária ao ensino profissionalizante precoce, pragmático e tecnicista, expondo que o modelo formativo que tem no horizonte a emancipação humana coloca a relação entre escola e trabalho produtivo, da forma como o marxismo entende, numa concepção de cultura “desinteressada”, ou seja, científica, humanista e moderna (NOSELLA, 2015).

Enquanto em seu artigo “A escola do trabalho”, Gramsci analisa a questão da “renovação do ensino profissional” com disciplinas práticas apresentadas por Paolo Boselli (1838-1932), na Câmara, em 28 de julho de 1916 e afirma que somente com a

guerra foi percebida a diferença que existe entre “a massa de alunos das artes liberais e a dos alunos da arte da produção do trabalho”. Gramsci entende que isto é uma questão natural para as burguesias latinas, que só se preocupam em criar uma legião de advogados, médicos e empregados com licenciatura, não possibilitando ao proletariado a possibilidade de aperfeiçoar-se, “de elevar-se e de buscar aquela cultura profissional da qual brota a força animadora da indústria, do comércio e da agricultura” (GRAMSCI, 2010b, p. 55-56).

Sacrifica-se, assim, a escola do trabalho pela escola do emprego. Gramsci critica o posicionamento de transformar a escola em um meio de que a burguesia dispõe para ter trabalhadores especializados de forma mais rápida. A escola torna-se uma fábrica de empregos e, assim, impede de dar a qualquer jovem, independente do trabalho que vá realizar a “conveniente formação cultural geral e especializada” (GRAMSCI, 2010b). Isto acontece porque o trabalho manual não é estimado socialmente, um trabalhador manual é considerado inferior a um advogado, a um mecânico ou a um professor. Por isso, para ele, “é o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho. Tudo o que contribua para intensificar e melhorar a produção interessa de perto ao socialismo e ao proletariado” (GRAMSCI, 2010b, p. 58). Assim, deve-se lutar pela escola do trabalho, e não a escola do emprego.

Em seu texto “A escola vai à fábrica”, Gramsci ao analisar a proposta de empregar os estudantes das escolas médias italianas na indústria bélica, faz uma crítica à ideia de que obrigando-se os alunos a trabalhar nas fábricas, obteremos processos mais formativos. Para o pensador sardo, era uma geração de ingleses que se queria formar, visto que tal ideia já existia na Inglaterra naquele tempo, onde a fábrica transformara-se em escola, e os jovens que andavam no meio operário, supunha-se, que seriam colocados em contato com a vida mais prática, imaginando que com isso se construiria uma geração que renovaria a vida da sociedade (GRAMSCI, 2010c), o que, para Gramsci, não era verdade, pois, não seria assim que se formaria uma geração mais produtiva. Para o pensador sardo, “exalta-se a fábrica e rebaixa-se a escola”, só por um discurso vazio, para imitar outro país (GRAMSCI, 2010c).

Quando a escola é feita com seriedade, não deixa tempo para a fábrica e quem trabalha com esforço e seriedade aprende. Não se pode “enxertar” a escola na fábrica, ou a fábrica na escola, não permitindo que a escola seja uma coisa séria. O mais coerente

seria fazer que a escola não fosse privilégio de poucos e, fazendo com que a escola seja realmente escola e que a fábrica não seja um cárcere (GRAMSCI, 2010c).

Outra crítica que ele faz é pelo fato da classe subalterna ser excluída das escolas de cultura média e superior, em virtude das condições da sociedade que determinam certa especialização entre os homens, especialização para ele que é antinatural, que força os filhos da classe trabalhadora a ingressarem em escolas técnicas ou profissionais, que, por vezes, são “desaguadoras para o empreguismo pequeno-burguês” (GRAMSCI, 2010e). Fazendo com que a formação desses alunos seja aligeirado e mutilado, pois todo o processo formativo já está direcionado. Por isso, para ele,

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade (GRAMSCI, 2010e, p. 66).

Gramsci busca reafirmar sua posição também nos escritos do cárcere, criticando de forma veemente a escola que propõe uma formação rápida tendo como fim apenas a profissionalização dos alunos. Ele entende que não podemos deixar que a escola profissional torne-se uma incubadora de pequenos monstros, que são direcionados apenas para um ofício, que não possuem ideias gerais, sem cultura geral, “sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme”. Por meio da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, desde que haja cultura educativa e não só informativa, ou não apenas mera prática manual. Para a burguesia, todavia, é mais útil ter “operários-máquinas” em lugar de “operários homens”. Mesmo assim, todo o sacrifício de uma coletividade para que surja uma melhora de si mesma e faça brotar do seu seio os melhores e mais perfeitos homens, que elevam ainda mais a cultura, devem espalhar-se por todo lugar e não ser limitado a uma categoria ou uma classe (GRAMSCI, 2010e).

Por isso, Gramsci deixa claro que “é um problema de direito e de força. O proletariado deve estar atento para não sofrer novo abuso, além dos tantos que já sofre” (GRAMSCI, 2010e, p. 67). Referindo-se a concepção de escola que é proposta pelo

Estado, que na maioria das vezes é apenas uma forma de acomodar os filhos da classe trabalhadora, não tendo como fim a formação humana integral e emancipatória.

Porém, por mais que Gramsci criticasse de forma incisiva a escola profissionalizante, ele não era contra uma formação profissional, mas defende-a como uma etapa posterior à formação de cultura geral, ou seja, todos os alunos devem ter construído durante o ensino fundamental e médio uma base sólida de conhecimentos de cultura geral, sendo os conhecimentos necessários para que o aluno quando adulto tenha condições de ser dirigente.

No “projeto pedagógico” gramsciano, a escola básica não pode ter como tarefa a qualificação profissional. Por isso, já em seus *Cadernos do Cárcere*, ele propõe a construção e a defesa de uma Escola Unitária, escola essa que seria fundamentada nos já citados conhecimento humanista de cultura geral e nas modernas técnicas de trabalho. Sendo que junto a formação que os alunos teriam na Escola Unitária, eles passariam por várias experiências profissionais e de orientação profissional, onde posteriormente teriam acesso, se assim fosse sua vontade, às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001a). No seu *Caderno 12*<sup>57</sup> ele direciona a análise do sistema escolar italiano, percebendo a necessidade de pensar um novo “princípio educativo”, que para ele, deve fundamentar-se na escola unitária a que todos tenham acesso (MONASTA, 2010).

O novo princípio político-educativo, que Gramsci denominou de moderno humanismo, reconhecia toda a cultura como um bem universal, um bem de que todos os homens deveriam usufruir livremente, porém, em contraste com o antigo humanismo renascentista, incluía na sua acepção de cultura a questão das modernas técnicas produtivas e dos processos de produção próprios do mundo moderno inaugurado pela indústria, assim como a questão da formação política dos dirigentes e, sobretudo, dos que controlam os que dirigem (VIEIRA, 2002, p. 06).

Por essa razão, é necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico, que acaba gerando a divisão social entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Com isso, se ocultam as funções que cada grupo social exerce na sociedade: funções “diretivas” e “subalternas”. Gramsci considera necessário estar presente no processo formativo a formação técnica, que ligada ao trabalho industrial

---

<sup>57</sup> Na primeira edição dos *Cadernos do Cárcere*, os textos do *Caderno 12* foram separados em três partes distintas: a conclusão foi incluída na primeira parte, como uma simples explicação da definição do novo tipo de intelectuais, e os textos mais longos sobre a escola e “a busca de um princípio educativo” foram colocados atrás de uma longa série de notas sobre diversos tipos de “intelectuais”. Isso reforçou a tradicional distinção (separação) entre os “intelectuais” e a educação (MONASTA, 2010, p. 22).



deve constituir a base para o novo intelectual da classe subalterna (GRAMSCI, 2001a). Podemos dizer que existe, assim, uma estreita ligação entre a formação cultural (chamada por ele de conhecimento humanista de cultura geral) e a formação pelo trabalho (as modernas técnicas relacionadas ao trabalho produtivo), que deve ser o princípio educativo para a construção da nova sociabilidade, que se materializa de forma mais clara e concreta na sua concepção de Escola Unitária. Assim, a formação humanista e a formação técnica fundem-se numa nova concepção cultural<sup>58</sup>.

Sendo na Escola Unitária que formaram-se a base para o novo tipo de intelectual, o Intelectual Orgânico da classe trabalhadora, o responsável por organizar a cultura do proletariado, além de ser o dirigente cultural e político, buscando aglomerar os Intelectuais Tradicionais e contrapor-se aos Intelectuais Orgânicos da classe dirigente. Intelectuais que são responsáveis pela manutenção da ideologia dominante e pelo convencimento dos trabalhadores a aceitação do pensamento da burguesia e que aproveitam-se da dualidade escolar para forma-se de modo integral, tendo vantagem no processo de formação em relação aos filhos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2001).

O processo de formação tem um papel importante para a construção da emancipação, e Gramsci percebe e busca estudá-lo, propondo possíveis caminhos que passam pela superação da dualidade escolar e vão à busca de uma formação integral, que organize de forma coerente a cultura geral, entendido como todo o conhecimento historicamente construído, e o trabalho produtivo moderno, que tem sua materialização no modelo industrial, onde existe o maior avanço tecnológico e que cada vez exige mais conhecimento técnico dos sujeitos. O pensador sardo entende que as duas dimensões caminham juntas é que elas devem ser pensadas dentro de uma concepção de Escola Unitária.

### **O processo de formação na Escola Unitária: breves observações**

Na proposta de Escola Unitária gramsciana não temos muitos elementos que apontam para uma possível organização curricular, onde ele diga qual deve ser o programa de ensino, entretanto, o pensador italiano discute como deu-se o seu próprio

---

<sup>58</sup> “A maneira crua e realista que Gramsci utiliza para descrever o processo de ‘educação’ de grandes massas da população a fim de adaptá-las às transformações contemporâneas da economia fez com que muitos estudiosos acreditassem que ele era partidário de uma pedagogia autoritária” (MONASTA, 2010, p. 26).



processo formativo, apontando possíveis elementos para pensarmos como deve ser pautado a construção do conhecimento na Escola Unitária.

Indo nesse caminho, segundo Gramsci, a verdade somente torna-se verdade para nós quando a conquistamos com esforço, enquanto uma conquista do espírito, devendo para tanto, atravessar a angústia pela busca do saber que o cientista atravessou antes de alcançá-la, ou seja, o incômodo que sentimos quando nos deparamos com um problema e buscamos ansiosos pela sua resposta<sup>59</sup>. Em vista disso, os professores no momento de educar os alunos, devem dar uma grande importância para a história da matéria que ensinam; só assim, apresentamos os esforços, os erros e vitórias pelos quais passaram os homens para alcançar o atual estado do conhecimento, iniciativa que torna o método muito mais significativo do que a pura exposição sistemática do produto do conhecimento. Isso é possível dando ao aluno a elasticidade da dúvida metódica, que faz dele um pesquisador sério, que traz em si a curiosidade (GRAMSCI, 2010d). Gramsci diz que,

[...] recorda com mais intensidade os cursos nos quais o professor lhe fez sentir o trabalho de pesquisa através dos séculos para conduzir com perfeição o método de análise. [...] Esta era a parte mais vital do estudo: este espírito criativo, que fazia assimilar os dados enciclopédicos e os fundia numa chama ardente de nova vida individual (GRAMSCI, 2010d, p. 62-63).

Levado a cabo dessa forma, o ensino torna-se ato de libertação (GRAMSCI, 2010d), porque para aquele que aprende, o mais interessante e eficaz é a história da pesquisa, o relato sobre a maneira como aconteceu toda a epopeia do espírito humano, que de forma lenta e pacientemente toma posse da verdade e a conquista, mostrando que, com o erro, chegamos à certeza científica e a busca pela verdade deve ser o caminho que todos devem percorrer. Mostrar como o processo de conhecimento foi realizado pelos outros se traduz num ensino com os resultados mais produtivos, além de mostrar para aqueles que acreditam conhecer o universo apenas porque sua memória conseguiu arquivar certo número de datas e noções particulares que eles não têm o saber (GRAMSCI, 2010d).

Gramsci com isso quer problematizar e discutir o quanto ainda temos a aprender, sendo o que ele tenta expressar de forma sistemática em seus textos, buscando demonstrar

---

<sup>59</sup> Além disso, os responsáveis pela organização dos ambientes escolares institucionalizados não levam em conta que quando o estudante chega à escola ou à universidade, já passou por experiências escolares anteriores, disciplinando nelas seu espírito de pesquisa, desenvolvendo muitos conhecimentos antes mesmo de chegar à universidade, construindo uma forma particular de apreender (GRAMSCI, 2010d).

que não basta termos o conhecimento pedante, precisamos ter o alcançado de forma significativa e formativa, não basta memorizar dados é preciso apreender o método que foi utilizado para descobrir a teoria científica que estudamos, ou seja, o método de trabalho do pesquisador. Isso não significa que não precisamos dos conhecimentos que memorizamos, porém somente ter eles não significa que aprendemos. O autor italiano busca deixar claro que a escola desinteressada é desinteressada porque não tem como fim a formação imediata para o trabalho, mas tem como sua essência a formação integral dos sujeitos, que nunca perde de vista a emancipação social e humana de todos.

### **Considerações finais**

Antonio Gramsci como revolucionário comunista lutou enquanto teve forças para construir as condições históricas necessárias para a emancipação dos trabalhadores. Sendo um sujeito comprometido com a práxis revolucionária, por isso, entendemos que é preciso buscar nele aquilo que há de mais radical em seus escritos: a crítica ao capital e as condições históricas alienantes e desumanizantes que os trabalhadores vivem. Nele já encontramos a crítica ao sistema capitalista e também caminhos para superarmos a alienação.

A discussão que fizemos nesse texto buscou construir essa crítica pensando e apontando os caminhos apontados por Gramsci para a emancipação. Neste sentido, apresentamos alguns elementos que são percebidos nos textos gramscianos para pensarmos a formação humana, como por exemplo, a articulação entre cultura e trabalho, buscando ampliar o conceito de cultura para pensarmos a cultura não como uma saber enciclopédico, mas como saber vivo e que é construído por homens e mulheres concretas. Além de apontarmos brevemente como o processo de formação tem influência direta na construção dos grupos de intelectuais e o papel deles no processo histórico. Apontando que os trabalhadores somente conseguiram construir uma cultura organizada e sistematizada quando formarem seus próprios grupos de intelectuais, sendo eles os organizadores da cultura e do processo de emancipação.

Buscamos demonstrar como o modelo formativo dualista visa a hiperespecialização dos grupos subalternos, por isso, propomo-nos pensar que outra sociabilidade somente pode ser construída por um processo de formação humana que considere todas as dimensões do humano, que seja um processo de formação que vise

integrar as várias dimensões dos sujeitos, que não determine *a priori* o que o homem e a mulher devem ser. Como bem fala Gramsci, não podemos transformar a escola em um mecanismo de formação para o empreguismo burguês, que mutila o processo de formação.

Não podemos permitir que a Escola torne-se um privilégio de poucos, a escola deve ser de todos aqueles que a querem frequentar. Por isso, temos que criticar a busca incessante dos governos de fazerem com que os filhos dos trabalhadores estudem em escolas profissionalizantes, o Estado como mantenedor das escolas públicas deve garantir o acesso dos filhos da classe subalterna em instituições de qualidade, prioritariamente nas escolas com um ensino direcionado para uma formação desinteressada, como aquela pensada por Gramsci, a Escola Unitária, que articula o conhecimento humanista com as modernas técnicas do trabalho produtivo. Possibilitando com isso, uma formação de “operários-homens” e não apenas “operários-máquinas”.

É preciso que façamos a crítica a esse modelo escolar dualista que direciona previamente quem exercerá as funções “diretivas” e quem fará funções “subalternas”, denunciando o caráter ideológico que a escola burguesa traz em si, que é de formar a classe dirigente e a classe trabalhadora. Como Gramsci defende, quando levamos a cabo um ensino voltado para despertar nos alunos a vontade e o desejo de conhecer e de criticar o sistema alienante que vivemos, a formação torna-se um ato de libertação.

## **Referências**

GRAMSCI, Antonio. Socialismo e Cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010a. p. 51-55.

\_\_\_\_\_. A escola do trabalho. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010b. p. 55-58.

\_\_\_\_\_. A escola vai à fábrica. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010c. p. 58-60.

\_\_\_\_\_. A universidade popular. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010d. p. 60-63.

\_\_\_\_\_. Homens ou máquinas?. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010e. p. 64-67.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

\_\_\_\_\_. A escola de cultura. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010f. p. 67-69.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010. 154 p.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Notas sobre Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci. In: IV Seminário de Pesquisa em Educação - Região Sul, 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2002. p. 01-08.

## NARRATIVAS DA EVASÃO NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO À LUZ DO MÉTODO DE MARIE-CHRISTINE JOSSO<sup>60</sup>

Fabrizia Borges Duarte<sup>61</sup>  
Mestranda em Educación/UDE-UY  
[fabrizia.bd@gmail.com](mailto:fabrizia.bd@gmail.com)

### RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a aplicabilidade do método de investigação e pesquisa de Marie-Christine Josso na pesquisa a ser desenvolvida com ex-alunos do ensino médio público na cidade de Pelotas. A autora criou um método de pesquisa e investigação a partir de experiências em escritas (auto) biográficas com docentes, o que trouxe à educação um novo viés para investigação pedagógica com a inserção de um método criativo, orientado, reflexivo e auto-avaliativo. Este trabalho busca fazer um levantamento do método utilizado por Marie-Christine Josso e mostrar a possível utilização deste na coleta das narrativas dos ex-alunos de ensino médio, visando o processo de formação do sujeito como um processo de formação educacional e reflexão desta. Será explicitado então a origem do método e seus pressupostos teóricos bem como o campo de pesquisa e a sua aplicabilidade, pois se encontra neste talvez uma nova perspectiva de coleta de dados ou informações que serão retiradas da fonte, sobre a crescente evasão escolar do ensino médio no Brasil.

**Palavras - chave:** Narrativa. Evasão Escolar. Ensino Médio. Trajetória Educativa. Formação do Sujeito.

### ABSTRACT

The present article seeks to reflect on the applicability of Marie-Christine Josso's method of research in the research to be developed with former high school public students in the city of Pelotas. The author created a method of research based on experiences in (self) biographical writings with teachers, which brought to education a new bias for pedagogical research with the insertion of a creative, oriented, reflexive and self-evaluative method. This work seeks to make a survey of the method used by Marie-Christine Josso and show the possible use of this method in the collection of the former high school students' narratives, aiming the process of training the subject as a process of educational training and reflection on it. It will be explained then the origin of the method and its theoretical assumptions as well as the field of research and its applicability, because it is in this perhaps a new perspective of data collection or information that will be taken from the source, about the growing high school dropout in Brazil.

**Keywords:** School dropout. High school. Educational Trajectory. Training of the Subject.

---

<sup>60</sup> JOSSO, Marie-Cristhine, Professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genève e uma das principais especialistas internacionais no campo das Histórias de Vida e Formação.

<sup>61</sup> Bacharel em Ciências Sociais, UFPEL/RS, especialista em História da Educação e em Didática e Metodologia do Ensino Superior-Pelotas/RS, mestranda no curso de pós-graduação em Ciências da Educação, UDE - Universidad de La Empresa-UY. Estudante de Psicologia – Anhanguera Pelotas/RS. [fabrizia.bd@gmail.com](mailto:fabrizia.bd@gmail.com)

## **Introdução**

O presente artigo relaciona-se com a pesquisa que está em andamento para dissertação do curso de Mestrado em Educação ofertado na Universidad de La Empresa em Montevideu/Uruguai. A pesquisa é um tipo de estudo de caso com abordagem qualitativa e que utiliza a narrativa como metodologia, o tema abordado será o da evasão escolar no ensino médio público na cidade de Pelotas e os sujeitos da pesquisa serão os alunos evadidos do ensino médio durante os anos de 2013, 2014 e 2015.

Tem-se por campo de análise e coleta de dados, a tríade: escola, família e o aluno evadido, buscando-se comprovação das hipóteses previamente levantadas pela pesquisadora referentes à evasão destes alunos, bem como os fatores e os motivos que impulsionaram a isto. Ao realizar um levantamento prévio sobre o número de alunos matriculados reprovados e evadidos nas instituições escolares que oferecem ensino médio público de competência administrativa estadual, no município de Pelotas, do estado do Rio Grande do Sul— Brasil, verificou-se que a evasão escolar, mesmo tendo sido discutida por vários autores e se apontado vários aspectos referentes ao fenômeno e o porquê da sua manutenção nos números apresentados pelas escolas brasileiras no site do INEP<sup>1</sup>, a categoria evasão escolar ainda apresenta-se como um tema relevante para pesquisa na educação e com grande impacto na sociedade.

Os índices apontam desde 2010, uma constante evolução nos parâmetros de evasão devido a desigualdades escolares motivadas por fatores sociais, econômicos, culturais, ou ainda de gênero e sexo; isto é apresentado nas informações sobre a educação brasileira no site do INEP<sup>62</sup>. Ainda dados divulgados por fontes não oficiais concluem que mais de 1,5 milhões de jovens, entre 15 e 17 anos, estão fora do âmbito escolar sem disposição para retorno aos estudos.

Dentre os questionamentos e interrogações que nos acometem sobre este fenômeno está o que faz relação com a evasão escolar sendo usada como um recurso de fuga do sujeito, realizado por aqueles que se sentem em situação de desigualdade, desconformes, distantes ou destoantes em uma sociedade.

Quais motivos levam um jovem em fase de desenvolvimento produtivo, criativo e com potencialidades lógicas completa a desertar da escola e buscar outras vias de acesso

---

<sup>62</sup> INEP- Instituto de Pesquisas Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira vinculado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura, Brasil).



social, econômico e cultural, ou ainda a manutenção destes? Portanto, a pesquisa visa elencar quais foram os motivos norteadores que levaram os alunos do ensino médio público a interromper a sua trajetória educativa, já nos primeiros anos escolares do ensino médio.

E o sujeito da pesquisa parece-nos em um primeiro momento ser o estranho (fora do ninho) e estar estranho ao seu futuro educacional. Faz-se referência com a palavra estranhos, usada pelo autor Biesta<sup>2</sup>, o mesmo utiliza o termo para definir o conceito do estranho pós-moderno:

Aqueles com quem não temos nada em comum, os estranhos, aparecem como um problema, como algo que precisa ser superado, quer tomando o estranho semelhante a nós, quer tomando o estranho ou a estranheza do estranho, invisível. (BIESTA, 2013, p.86)

Ainda para aquele que se encontra à margem da sociedade e lhe falta muitas vezes ter voz ou, dar voz à sua trajetória (na pesquisa a voz é a do sujeito em sua trajetória educacional), vimos que essa voz poderá ser a voz de uma sociedade fragilizada talvez à margem do cotidiano e da rotina da normalidade social — conforme cita Bourdieu<sup>3</sup> em a “A Miséria do Mundo”:

Levar à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa, inviável até, não é neutralizá-los; explicar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode anular o efeito que ela pode exercer ao permitir aos que sofrem que descubram a possibilidade de atribuir seu sofrimento a causas sociais e assim se sentirem desculpados; e fazendo conhecer amplamente a origem social, coletivamente oculta, da infelicidade sob todas as suas formas inclusive as mais íntimas e as mais secretas. (BOURDIEU, 2012, p. 735)

A presente pesquisa visa contribuir também para a reflexão sobre a evasão escolar no ensino médio analisando a mesma a partir da narrativa dos alunos evadidos, buscando responder o seguinte questionamento: O que leva o jovem a abandonar o Ensino Médio Público? E ainda na coleta de dados, analisando a narrativa apresentada por esse ex-aluno bem como a importância de fazê-lo refletir sobre a sua condição na sociedade, ao dar voz ao sujeito pesquisado poderá se adentrar numa nova perspectiva de pesquisa sobre a evasão escolar: a centrada no sujeito da pesquisa e na sua narrativa de trajetória educativa, refletindo e maturando sobre o sujeito, para o sujeito e o mesmo na sociedade como um todo.

### **Completo e não desvinculado**

A pesquisadora entende a etapa educacional de conclusão do ensino médio como uma das mais importantes para a grande maioria dos jovens na sociedade brasileira, a mesma antecede a escolha de um futuro profissional seguida pela inclusão desses alunos na educação de nível superior, ou ainda, sendo direcionados para o mercado de trabalho.

O tema evasão há muito vem sendo estudado por pesquisadores da educação e já foram apontados alguns motivos para que a mesma ocorra no âmbito educacional, como afirma Maria do Pilar Lacerda secretária de educação básica do MEC (Ministério da Educação e Cultura) no Brasil, um dos motivos principais que leva crianças e jovens a abandonarem a escola antes da conclusão do ensino fundamental ou do médio; é o fracasso escolar. E nesse podemos citar: a negligência familiar, o desinteresse pelos estudos, a influência das drogas, a violência no âmbito escolar, a dupla jornada entre estudos e trabalho, entre outros.

O MEC no Brasil tem feito mapeamentos constantes a partir de 2010, coletando índices sobre os números de aprovados, reprovados e evadidos das escolas brasileiras, a partir desses índices constatou-se que o número de evasão é maior entre os alunos de 15 a 17 anos. Estes dados auxiliam na coleta de informações sobre a realidade escolar no Brasil e conseqüentemente sobre o índice de evasão nas escolas.

O Brasil ocupa o terceiro lugar no ranking de cem países quando o tema é evasão escolar, no estado do Rio Grande do Sul a taxa de evasão era de aproximadamente 14% (2012) aumentando para 17% (2015), enquanto que do Brasil todo é de aproximadamente 24% (dados SIOPE-2014 e PNUD-2015).

Vimos à necessidade de informações mais concretas quanto à realidade desses números, pois se tomarmos como exemplo o R. G. do Sul na trajetória de dados fornecidos ao INEP, temos em 2010 o número de 51 escolas cadastradas no portal com registro de índice de aprovação, reprovação e evasão escolar e já em 2014 eram 33 o número de escolas registradas nos dados, uma significativa queda.

A seguinte pergunta delimita o problema central da pesquisa: Porque o aluno do ensino médio público, evade? São ainda as perguntas secundárias e possíveis indagações: quais características deveriam existir na educação de ensino médio para que esta se torne atrativa ao aluno e ainda, o quanto a família deste aluno influencia positiva ou negativamente na desistência escolar.

O campo de análise compreende-se nas escolas de meio urbano e público do estado do Rio Grande do Sul, no município de Pelotas advindas da administração estadual. Amparada na perspectiva teórica da reprodução de Jean Passeron e Pierre Bourdieu (1970, 1<sup>o</sup> Ed.) da existência de um entorno social e de grande influência na perspectiva de vida do sujeito, herei de explorar se há influência direta ou indireta da família do aluno na evasão e o que os mesmos pensam sobre isso e de indagar sobre quais ofertas, atrações e ainda ações inclusivas poderiam proporcionar a permanência desses alunos no ensino médio.

Na fenomenologia a realidade emerge da intencionalidade em relação ao fenômeno, mas, como o método fenomenológico não trabalha com um planejamento rígido e uma técnica estruturada de coleta de dados, acaba por ter um peso maior quanto à subjetividade na influência da análise do objeto.

Método fenomenológico apresentado por Edmund Husserl visando estabelecer uma base segura de método para ser utilizado para toda e qualquer pesquisa. Empregado geralmente em pesquisa qualitativa, não é dedutivo nem indutivo, se preocupa com a descrição direta da experiência como ela é; a realidade é construída socialmente e entendida bem como interpretada; a realidade para esse método nunca será a única, existirá outras tantas quantas forem necessárias para se interpretar. (GIL, 2008, p.14)

A presente pesquisa será de natureza aplicada com abordagem qualitativa e de objetivo exploratório, que conforme Gil, as pesquisas que tem por objetivo trazer o problema à familiaridade do pesquisador e torná-lo mais explícito visa auxiliar o mesmo na construção de hipóteses. O trabalho se justifica com a escolha da abordagem qualitativa, pois, segue um viés filosófico fenomenológico, em que deve estar à pesquisa em consonância com o objeto de estudo e o olhar subjetivo que se busca na abordagem.

Ainda quanto à abordagem qualitativa, justifica-se a escolha por ser uma abordagem natural e de cunho mais amplo, onde aceita um maior número de técnicas de coleta de dados e possibilita ao pesquisador estar próximo do seu objeto de pesquisa. Conforme Pesce e Abreu (2013):

Como prática social, a investigação, no campo da Educação, conclama uma abordagem epistemológica que perceba, cientificamente, os fenômenos próprios da Educação, considerando suas particularidades em relação aos demais campos das Ciências Humanas e, mais ainda, em relação às Ciências Naturais. (PESCE e ABREU, 2013, p.28)

A escolha pelo método narrativo aplicado em pesquisas de educação mesmo sendo este particularmente novo, provém da corrente de histórias de vida e da história oral, este campo de estudos narrativos mostra-se interdisciplinar permeando as pesquisas em

Antropologia, História Ciências Sociais e a Educação. Faz parte dos estudos no séc. XX advento das pesquisas pós-positivistas e de natureza qualitativa e interpretativa, o que sustenta a complexidade envolvida nos estudos dos fenômenos sociais.

Com a evolução do campo e os processos presentes nas narrativas, mudanças teóricas e metodológicas acontecem também na Psicologia, Sociolinguística e Comunicações. O método narrativo se torna um conjunto de compreensão cooperativa, construtiva e reflexiva, passando a trabalhar com o sujeito e a sua identidade:

Los investigadores narrativos suelen centrarse en las historias que la gente cuenta, con una secuencia temporal de eventos (comienzo, intermedio y fin). Como tal, es una forma propia de discurso que da significado a la experiencia vivida mediante la ordenación de objetos y eventos en un todo significativo. Entendemos la narrativa como un modo en que los individuos dan sentido a sí mismos y al mundo. (BOLÍVAR, 2012, p.33)

O método narrativo está sendo aplicado atualmente nas pesquisas de formação de professores conhecida como “Pesquisa - Formação”, num movimento existente nas faculdades de educação brasileiras, onde vários autores<sup>4</sup> abordam este tema a partir de uma pesquisa (auto) biográfica ou narrativa de professores.

Como uma metodologia de Pesquisa-Formação, as histórias de vida, ao serem narradas, colocam a própria pessoa, simultaneamente, na condição de objeto e sujeito da pesquisa. Os participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos. (JOSSO, 2004, pag.41)

A mesma sinalizou com originalidade ao usar a narrativa como ferramenta de transformação do sujeito, o relato escrito ou oral que dá sentido às reflexões dos sujeitos na pesquisa formação e colabora para que o professor tenha compreensão de sua prática e que também reflita sobre a mesma. Outro aspecto importante são os registros pelos quais a autora questiona as identidades que são: o psicológico, o psicossociológico, o sociológico, o político, o cultural e o econômico; sendo que para esta pesquisa trabalharemos com os quatro últimos registros, mas, sem deixar de reconhecer o psicológico e as nuances do psicossociológico no sujeito como um todo. O mesmo se desenvolve e compreende-se pelas seguintes etapas: a fase de elaboração, a fase de aplicação, a fase de compreensão e transcrição, a fase de interpretação e a fase de conclusão dos dados.

Em *Experiência de vida e Formação* (2004), Josso<sup>5</sup> descreve os processos de formação de vida que afetam o sujeito como um sendo um processo de lucidez, orientação

e aprendizagem. A partir destes conceitos usados pela autora e que me foram apresentados nas leituras e estudos realizados junto ao grupo GEPIEM (*Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória*) do núcleo da Faculdade de Educação (FaE) UFPEL/Pelotas, sob a coordenação e orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Vaz Peres foi surgindo a vontade de abordar em minha pesquisa de mestrado a aplicação de um método para estudos narrativos em educação.

Com a utilização dos preceitos do método de pesquisa usado por Josso e a sua contribuição por pesquisas já realizadas em grupo e que refletem bons resultados, viso essa aplicabilidade do mesmo na pesquisa sobre evasão escolar no ensino médio público, que poderá criar a partir de um processo de compreensão e reflexão sobre a sua trajetória educativa a consciência e uma retomada de identidade e descoberta de si (sujeitos desta pesquisa). Na intenção de contribuir para uma reflexão sobre o fenômeno da evasão escolar no ensino médio, o aluno evadido que é o sujeito pesquisado poderá a partir da sua narrativa — narrar e ser narrado — e que através do método de pesquisa criado por Marie-Cristhine Josso possibilitará ao ex-aluno refletir, argumentar, reflexionar e ou ainda tomar para si respondendo a seguinte pergunta: Porque o aluno de ensino médio evade?

Sem pretensões de amplo êxito, mas, acreditando que se o sujeito ao refletir sobre si e sua trajetória educacional poderá de posse de novas perspectivas de reconhecimento e tomada de consciência, construir outras perspectivas sobre sua trajetória educativa. A autora coloca sobre o poder da narrativa de vida:

(...) a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo. (JOSSO, 2004, p. 153)

Essa pesquisa é um tipo de estudo de caso com abordagem qualitativa e que utiliza a narrativa como opção metodológica de pesquisa, afirmando ainda que “as conclusões de estudos de caso geram hipóteses para pesquisas de fenômenos que envolvam um maior contingente de pesquisa.” Saliento que esse é um dos motivos norteadores para a pesquisa ser de análise estrita com o intuito de futuramente poder se ampliar a um âmbito de estudo nacional. Também se conclui que o tema evasão, é pertinente para o atual momento educacional, em que o Brasil vivencia a implantação de um ‘novo’ modelo de ensino médio reformulado para um perfil mais técnico e visando com mais afinco a equivalência

de competências dos alunos de ensino médio para o mercado de trabalho. Nos últimos trinta anos, tem-se escutado, publicado e divulgado no campo da pedagogia e ciências da educação, principalmente na Europa e E.U.A; a vinculação das histórias de vida e formação de professores como um processo prático e reflexivo para o entendimento e catarse da profissão. Aqui no Brasil em 2004 nasce o movimento chamado CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfico) primeira edição em Porto Alegre no RS, sob a orientação e articulação da professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS (Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul).

### **O Método: (Auto) Biográfico e a Narrativa**

A cada dois anos essas edições acontecem em capitais do Brasil que visa à troca de informação, visibilidade de trabalhos, debates e experiências com pesquisas no âmbito das histórias de vida, (auto) biográfico e o narrativo; e destes encontros vários estudos foram sendo estimulados pela América Latina. Autores como Antonio Bolívar (Universidade de Granada), Christine Delory-Momberger (Universidade de Paris), Jorge Luiz da Cunha (UFSM), José Antonio Serrano Castañeda (Universidade do México) entre outros, começam a escrever e a difundir um movimento de investigação sobre histórias de vida, narrativas autobiográficas em educação, docência e formação.

Os autores, em suas reflexões sobre as dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, fortalecem perspectivas que permitem envolver em redes de significações o social e o individual, a razão e a emoção... mais propícias às características da “modernidade líquida”, sujeita a lidar com fenômenos emergentes em sistemas complexos de relações. (ABRAHÃO; PASSEGI, 2012, p.25)

As autoras<sup>6</sup> ainda citam as narrativas como sendo *atos de significação*, donde são extraídos o valor, a compreensão de mundo, as experiências, recordações e tudo aquilo que pode ser interpretado pelo sujeito pesquisado e o pesquisador, este momento é o da valorização da linguagem nos processos biográficos e o dar sentido ao texto narrativo. A pesquisadora e autora Marie-Cristhine Josso formou-se socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, em sua tese *Cheminer vers soi* (Caminhar para si) publicada em 1991 enfatiza o trabalho sobre a narrativa de vida como sendo a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito em formação



Em 2004 a autora lança em Portugal o livro, *Experiências de Vida e Formação*, o que coincide com a criação de Centros de Reconhecimento e Validação de Competências — destinado a profissionais que estavam fora do mercado de trabalho ou que necessitavam de reorientação profissional— nestes centros eram valorizadas as histórias de vida a fim de utilizá-las como o início para uma nova trajetória.

Em entrevista dada à Associação: O Direito de Aprender (Lisboa-Portugal) em Outubro de 2008, M.C Josso disserta sobre as “histórias de vida”;... É muito importante que, num primeiro tempo, as “histórias de vida” permitam às pessoas fazer um balanço retrospectivo das suas vidas. O olhar do primeiro momento para todo o caminho de vida já percorrido e depois disso é necessário fazer um balanço onde organizamos nossos recursos, projetos e desejos para o futuro.

Numa das passagens na entrevista a autora cita que não somente o passado, mas que também o futuro é que constrói o potencial de cada indivíduo e não se pode pensar à frente sem uma reflexão crítica do que se passou. Quando a autora salienta esta passagem temporal, a mesma disponibiliza através da aplicação do método de pesquisa a busca pelo despertar de cada sujeito sem perder o rigor ou olhar científico de análise.

Também durante o relato à revista: *Ambiente Educação em São Paulo* (2009) no lançamento de seu livro— *O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores*— a autora explica como evoluiu do método oral para narrativo e (auto) biográfico:

Utilizei o método biográfico, em primeiro lugar, nas pesquisas antropológicas, mas de forma oral, devido ao fato de as sociedades da África do Oeste serem, essencialmente, sociedades da oralidade e da transmissão oral das histórias das comunidades, mas muito personalizadas. E aqui não se trata dos “heróis”, mas dos homens e mulheres, pais e filhos, etc., constituindo a comunidade. Fui assim sensibilizada pela riqueza de uma abordagem biográfica. (JOSSO, 2009, p.136)

Os saberes da escola e os saberes da vida cujo equilíbrio ou desequilíbrio marca longa parte na história de vida e formações do sujeito devem ser ampliados a partir da aplicação de métodos de análise crítico e reflexivo no problema-causa, a fim de que possamos adentrar mais nas particularidades dos objetos de estudo. E Marie-Cristhine Josso, deu um passo muito importante neste sentido quando através de suas pesquisas e publicações abriu espaço para que os núcleos pedagógicos de formação de professores no Brasil aplicassem novas técnicas de formação e ampliação de horizontes para o educador:

Um trabalho de investigação-formação como nos aponta Cristhine Josso (2004), em que podem ser utilizados, além das narrativas, registros escritos, subsidiando o trabalho para que os/as professores/as possam desenvolver maior autonomia em sua formação. Com isso, a dimensão técnico-pedagógica vai se articulando com a dimensão da experiência pessoal provocando novos e ricos caminhos formativos. (JESUS, MORAIS, RIBETTO, 2012, p.131)

O livro *Experiências de Vida e Formação* traz no capítulo V a formulação e aplicação da metodologia de pesquisa-formação, neste a autora redige a partir de seu diário de pesquisa com entrevistas gravadas durante um ano de trabalho e notas de síntese e de exposições feitas durante este período, as reflexões de um seminário; realizado com um grupo de nove pessoas:

Foram constituídos três grupos a partir dos interesses expressos em relação às questões mais específicas que os animadores tinham apresentado. Cada grupo, sob a orientação de um animador, trabalhou em torno da construção da narrativa da história de formação, oralmente num primeiro momento e depois por escrito. Finalmente, seguiu-se a etapa do questionamento das narrativas. (JOSSE, 2004, p.114)

A autora vai relatando as fases de execução do método (p.115) relacionadas como — Fase Introdutória, Fase de elaboração da Narrativa e a Fase de compreensão e de interpretação das narrativas escritas — durante estas etapas são utilizados três dimensões no processo *consciencial* do indivíduo, o processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem. O processo de construção da narrativa oral, escrita e a reflexão sobre realizada pelos componentes do grupo fazem com que, “indicadores do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão, enquanto que para o autor se tratava de estar atento aos efeitos provocados por nossas palavras como fonte de observação de si e de reflexão” (p.119).

Nesta observação anterior, vê-se a vida como um objeto de ensino, pesquisa e reflexão. Os aspectos existenciais da formação humana estão presentes em todo o trabalho de Josso, verifica-se que o campo de suas atividades é o da Educação de Adultos, mas ela mesma já afirmava no livro: *Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação*; esses aspectos de se trabalhar a narrativa como reflexiva e auto-avaliativa emergiam como mais uma metodologia científica de análise, a fim de validar muitos dos aspectos subjetivos não considerados até então pelos processos metodológicos usuais (1978).

A autora cita: “Tomada em sua globalidade, à narrativa articula períodos da existência que reúnem vários “fatos” considerados formadores.”, percorrendo um caminho de descobertas e evolução que vai da Biografia Educativa a (auto) Biografia de seus pesquisados, acrescentando ensinamentos e uma nova perspectiva de pesquisa na

área da Educação. Vi nesta, portanto, a oportunidade de se realizar uma pesquisa narrativa com a orientação da metodologia utilizada por Josso, com a perspectiva de colher novas informações sobre a evasão escolar a partir do sujeito pesquisado.

Vários sociólogos já se utilizaram do método biográfico na análise de histórias de vida, pois entendem que o entorno social do sujeito bem como o seu interior e exterior reflete a dinâmica social, onde ele está inserido e a qual nem sempre se consegue dar conta através de pesquisas de cunho objetivo.

Sobre isto, Ferrarotti (1988) argumenta que o sistema social ao encontrar-se inteiramente em nossos atos diários, a cada um é a responsabilidade de seus atos, sonhos, comportamentos, entre outras atitudes, pois; estão contidas na nossa história de vida. Segundo a autora, deve-se realizar uma narração orientada para que dessa forma se possa extrair mais em direção daquilo que se quer pesquisar, em seu capítulo VI (2004) relata como as narrativas de vida possuem poder transformador á luz de vários aspectos quando é administrada a reflexão sobre a própria construção, compreensão e reflexão de histórias de vida:

Não é inútil lembrar aqui que a narração é orientada pela reconstituição do que as pessoas pensam ser experiências significativas (situações, encontros, atividades, acontecimentos) para explicar e compreender o que, hoje, elas se tomam no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, as suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas idéias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural. (JOSSO, 2004, p.148)

Atualmente em nossa sociedade há a falsa e irreal idéia de educação propiciada para todos e ainda acessível a todos. Como várias situações ainda encontram-se em desalinho com a realidade social e econômica de nosso país, temos o fenômeno da evasão escolar como uma das principais mazelas educacionais.

Todos passam a ser vítimas: a família, a escola e os alunos. A família porque quer um futuro mais digno para seus filhos, a escola porque às vezes mesmo em condições singulares realiza seu trabalho sem conseguir resolver os amplos problemas que esta engloba como dificuldades culturais, sociais, econômicas, violência no entorno da escola, a luta contra o sistema das drogas lícitas e ilícitas, o desinteresse dos alunos, a desvalorização dos profissionais, enquanto que os alunos neste universo de contradições tenta alçar com êxito a conclusão dos anos primários, secundários e ensino médio.

Em *A Miséria do Mundo* (1930) reeditado pela nona vez (2012), um texto de *Pierre Bourdieu* chama a atenção por ser tão atual à nossa realidade educacional— em

“Os excluídos do interior” (p.481) — o autor relata a situação das escolas francesas desde a década de 50 como um estado de saúde ou espírito do qual não se conseguia fugir— já nos anos 80— sendo repercutido por vários anos ainda no modelo escolar francês:

A lógica da responsabilidade coletiva tende assim a suplantar no espírito das pessoas aquela da responsabilidade pessoal, que leva a “culpar a vítima”, as causas consideradas naturais, como o dom, e o gosto, são substituídas por fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores (cada vez mais responsabilizados, na visão dos pais, dos maus resultados dos filhos); ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar. (BOURDIEU, 2012, p.482)

Também é neste que o autor trás o relato de vida de Malik um jovem de 19 anos, imigrante na França, um pouco da sua realidade de vida com o trabalho e os estudos. Uma existência de instabilidade, dificuldades e experiências fracassadas na escola. Situações que repercutem na vida de muitos jovens, honestos, sonhadores e que se desviam da trajetória escolar em virtude de outras necessidades “mais urgentes”.

Ao realizar as leituras sobre os escritos de Marie-Cristhine Josso, vislumbrei a possibilidade de realizar esses relatos narrativos significando-os através do método *jossiano*: de escrita, partilha, expressão dos significados, a verdade de cada um, a reflexão e por fim a ressignificação. A partir deste método elaborei uma seqüência de atos para a realização de minha pesquisa, o encontro de ex-alunos de ensino médio das escolas elencadas com maior índice de evasão durante os anos de 2013 a 2015 em um grupo focal, no número de até dois representantes por cada escola e onde se dá a seguinte seqüência para o método.

— O primeiro encontro será intitulado de *Sujeitos pesquisadores de Si*: para que possam conhecer sua visível realidade deverão escrever sobre a seguinte pergunta: Porque os alunos de ensino médio evadem? Conforme Josso “Esse posicionamento é feito por escrito, a fim de constituírem um texto de referencia... particularmente na fase de análise da narrativa “e complementa mais a frente sobre o trabalho, “Por meio dessa escrita, o ator (leia-se sujeito) cria igualmente para si mesmo uma memória do modo como decidiu envolver-se...” (2002).

— No segundo encontro a autora orienta para uma fase oral de partilha, que neste trabalho se chamará *Uma História a contar*: é neste encontro que os participantes contam a história de vida e também a sua trajetória educativa até o ensino médio, esta fase faz com que o interlocutor seja o dono de sua própria história e de posse disto possa trazer a realidade da sua vivência, ou ainda deixar ao imaginário do pensar sobre esta ou aquela

situação ocorrida. Durante a fase da narrativa oral o ouvinte relaciona a sua vida com a do outro: o narrador na posição de ouvinte realiza a comparação com a sua história de vida, a identificação e a reflexão estão em contínuo processo e se fazem presentes como parte do processo de reconhecimento da própria trajetória educativa.

— Já no terceiro encontro a proposta é a de colocar na escrita a sua narrativa oral anterior, a escrita narrativa faz a relação da realidade com a fantasia e cria um ponto de tensão sobre o que é real ou imaginário para o sujeito que narrou, a autora explica:

Esta tensão entre o autor-escritor e o ator que fui e sou hoje impõe a emergência da posição de leitor, de ator-leitor da sua própria história em comparação (similitudes e diferenciações) com aquela ou aquelas que escutou. A dimensão reflexiva, que exige a construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência, tanto no plano da exterioridade como da interioridade, os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica, impõe um novo esforço de distanciamento face a si mesmo. (JOSSO, 2004, p.150)

A esta fase chamaremos de *Escritas de minha trajetória educativa*, a autora explica que às vezes é nesta fase que o sujeito certifica-se de certo distanciamento, entre a realidade e os elementos novos introduzidos durante a construção da fase oral e a escrita. Também que na evolução da própria narrativa os participantes já se colocam em um processo de reflexão e de conscientização.

Cada um tomou consciência de que o trabalho exigido pela narrativa oral tinha posto em movimento um processo de rememoração e um trabalho de pesquisa das articulações e das significações. Por isso, foi dito que o escrito “comprometia” mais que o oral. A questão do “como escrever de forma a ser compreendido pelos outros” foi considerada por um elemento do grupo. (JOSSO, 2004, p. 118)

Durante os próximos encontros será realizada a fase de compreensão e interpretação das narrativas escritas anteriormente, assim como Marie-Cristhine Josso aplicou em sua pesquisa, a autora recupera a narrativa de cada pesquisado, conversando, refletindo e instigando-os:

Esta partilha permitiu a cada um isolar as diferenças e semelhanças nos meandros das vidas e em particular quanto à maneira de orientar a sua existência, de reagir a acontecimentos, de fazer opções. (JOSSO, 2004, p. 119)

A autora argumenta ser necessário dar uma pausa, entre um exercício e outro (fase), a fim de que os sujeitos possam “clarificar” as idéias e também para que os sujeitos pesquisados possam compreender o processo como global, vivenciado na narrativa oral, escrita e compartilhada; saliento que a narrativa, será o principal referencial na interpretação, desta pesquisa. A fase de compreensão e interpretação poderá ocorrer em dois e no máximo três encontros.

— Em no último encontro intitulado *Narrativas da Evasão* será o encontro utilizado para o encerramento da pesquisa, neste a partir de uma narrativa centrada em um caso de sucesso escolar e uma de fracasso escolar gravadas em vídeo, serão apresentadas a todos, como narrativas centrais que se vincularão com as narrativas dos pesquisados. O que trará mais referencial de vida, neste momento, para cada sujeito pesquisado.

Voltaremos a fazer a pergunta inicial e norteadora da pesquisa: Porque os alunos de ensino médio público evadem? Assim como a autora nos indica, “O vaivém entre essas narrativas provoca novas interrogações e permite o avanço da compreensão do processo de formação” (2004). Como num contínuo processo de reflexão de si (o sujeito), ao deparar com outros e relacionar sua abordagem de vida, reflete e se mobiliza para este ou aquele desafio.

A preocupação da pesquisa além de buscar uma resposta para verificar uma inquietação com certo parecer social e significativo no âmbito educacional, se dá na compreensão dos processos de formação humano como sendo único e extraído de narrativas particulares sobre um conceito ou questão social, visto a partir do sujeito.

Contudo, ao realizarmos um trabalho de compreensão e reflexão sobre determinado tema de dentro para fora, tem-se a possibilidade de desenvolver uma idéia nova que poderá permitir o avanço na compreensão de um fenômeno social recorrente, como a evasão escolar. Com a escolha e a aplicação do método *Jossiniano* o pesquisador visa também realizar uma escolha de observação sobre as histórias de vida, nas quais se debruça em busca de conhecimento, já que a pesquisa perpassa e transcende a trajetória educativa na vida deste e dos sujeitos pesquisados.

Se este objetivo será o conquistado, nos resta aguardar, a cada pesquisa realizada no âmbito educacional é certo que o movimento realizado não é o único, mas sim uma progressiva descoberta de conhecimentos dantes não revelados.



## Referências

### Livros

ABRAHÃO, M.H.M.B; PASSEGGI, M. da C. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica Tomo I**/ organização Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Maria da Conceição Passeggi- Natal: EDUFRN/Porto Alegre: EDIPUCRS/Salvador: EDUNEB, 2012. 281p. Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais.

BIESTA, G. **Para além da Aprendizagem: Educação Democrática para um futuro humano**; tradução Rosaura Eichenberg – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. - (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

BOLÍVAR, A. **Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación**. In: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica Tomo I (Org. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Maria da Conceição Passeggi Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: temas transversais). Universidad de Granada, España, 2012. 27p.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**/ sob direção de/ Pierre Bourdieu; com contribuições de Accardo. A.../et al/ 9.ed. – Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2012.

GIL, A.C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. Atlas S.A, São Paulo, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. Préface à l'édition brésilienne de Cecilia Warschauer, adaptation et révision pour le Brésil de Cecilia Warschauer. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si**. In: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. **A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: uma perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas**. In: PERES, Lucia Maria Vaz (org). Essas coisas do imaginário. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p.118-147.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

**Revistas ou Periódicos**

Margaréte May. Entrevista concedida. São Paulo, Brasil, Ago-Dez/2009. Acessado em 22/08/17, disponível: [http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_2\\_2/11\\_josso.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf)

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista Educação e Contemporaneidade*. v. 22, n. 40, jul.-dez. 2013. p. 19-30. Acessado em: 17/08/2017, disponível: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/747/520>

Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Acessado em 20/08/17, disponível: [http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf)

Rui Seguro. Entrevista concedida. Lisboa, Portugal, Outubro de 2008. Acessado em 21/08/17, disponível: <http://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/entrevista-com-marie-christine-josso>

**LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA: REFLEXÕES  
SOBRE UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL**  
*TEXTBOOK AS A RESEARCH OBJECT: REFLECTIONS ON A SOCIAL  
CONSTRUCTION*

Felipe Nunes Nobre  
Mestre em História / UFPEL  
felipennobre@hotmail.com

**RESUMO**

O trabalho discute questões referentes à abordagem do livro didático enquanto objeto de pesquisa, a partir de um estudo de caso sobre as repercussões da Lei 11.645/08 em livros didáticos de História. Destaca que se trata de um objeto multifacetado, e mesmo em pesquisas que focam na análise de conteúdos, para nos aproximarmos de compreendê-lo em sua totalidade é preciso também discutir a complexa rede que envolve sua produção e circulação. Ao se analisar esse processo, fica evidente que o conteúdo do livro didático não pode ser encarado como o resultado exclusivo da vontade de seus autores. Longe disso, mostra-se como um objeto que precisa condensar uma série de expectativas, entre elas a dos professores, de ter um material atualizado e adequado a seus métodos de trabalho; a das editoras, de produzir mercadorias que propiciem um retorno econômico; e a do Estado, de garantir materiais com certo nível de qualidade física e pedagógica, e que respeitem as prescrições oficiais em vigor. O livro didático revela-se, assim, enquanto um objeto socialmente construído, em uma trama que envolve diferentes agentes sociais. Através do estudo sobre as modificações na visibilidade conferida aos povos indígenas em duas coleções didáticas após a promulgação da Lei 11.645, demonstra como as possibilidades e limites dessas mudanças só podem ser compreendidos a partir de uma abordagem mais ampla dessa fonte de pesquisa.

**Palavras-chave:** Livro didático; Programa Nacional do Livro Didático; Lei 11.645/08.

**ABSTRACT**

The paper discusses questions related to the textbook approach as a research object, based on a case study on the repercussions of Law 11.645 /08 on History textbooks. It emphasizes that it is a multifaceted object, and even in research that focuses on content analysis, in order to get closer to understanding it in its totality, it is also necessary to discuss the complex network that involves its production and circulation. In analyzing this process, it is evident that the content of the textbook can not be considered as the exclusive result of the will of its authors. Far from it, it shows itself as an object that must condense a series of expectations, among them of the teachers, of having a material updated and adapted to its methods of work; of the publishers, to produce goods that provide an economic return; and of the State, to guarantee materials with a certain level of physical and pedagogical quality, and that comply with the official prescriptions in force. The textbook thus reveals itself as a socially constructed object, in a plot that involves different social agents. Through the study on the changes in visibility conferred on indigenous peoples in two didactic collections after the promulgation of Law 11.645, it shows how the possibilities and limits of these changes can only be understood from a broader approach of this research source.

**Keywords:** Textbook; Brazilian National Program of Textbook; Brazilian Law 11.645/08.

## **Introdução**

Durante muito tempo os manuais escolares foram negligenciados enquanto objeto de pesquisa. De acordo com Alain Choppin (2002), foi somente a partir dos anos 1960 que surgiram os primeiros trabalhos acadêmicos sobre livros didáticos. Essa produção, que se consolidou na década de 1970, se caracterizou pelo foco na análise dos conteúdos dos manuais, estando implícita a ideia de que o livro didático seria um importante elemento na formação da mentalidade. A partir dos anos 1980 surgem novas abordagens, no que Choppin chama de concepção ecológica, que visa: “apreender o manual no contexto global” (CHOPPIN, 2002, p.18). As pesquisas passaram, então, a dar maior atenção aos usos desses materiais, já que seu conteúdo não é necessariamente transmitido em sala de aula tal qual está escrito, podendo mesmo nem ser utilizado. Choppin ainda ressalta que foi apenas na última década do século XX que surgiram estudos preocupados com a produção e circulação dos livros didáticos, ressaltando a imperatividade de se conhecer as condições técnicas e os circuitos econômicos e comerciais em que se insere a produção e circulação desses objetos. Pois, para além das preocupações pedagógicas, a redação de um livro didático também é perpassada por preocupações de ordem “técnica, financeira, estética, comercial...” (CHOPPIN, 2002, p.21).

No Brasil o desenvolvimento de estudos sobre os livros didáticos foi semelhante ao apontado por Choppin para a Europa e América do Norte. Os trabalhos acadêmicos sobre o tema surgem na década de 1970, havendo até o final dos anos 1980 cerca de 50 títulos sobre o assunto. Nesse período, o foco da maioria dos trabalhos era denunciar a ideologia burguesa presente nos manuais. Nas décadas posteriores os estudos sobre livros didáticos passaram a aumentar constantemente, sendo que entre 2001 e 2011 foram produzidos cerca de 800 trabalhos sobre o tema (MUNAKATA, 2012a, p.181). Nesse contexto mais recente surgiram abordagens variadas sobre esses materiais, sendo algumas das temáticas elencadas por Munakata: o estudo dos sujeitos envolvidos na produção dos livros; as editoras; a relação entre o Estado e o mercado dos livros didáticos; a legislação referente ao assunto; o processo de escolha dos livros pelos professores, entre outros. Passou-se, assim, a se considerar o livro didático em sua materialidade. Conforme o autor, “apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade” (MUNAKATA, 2012a, p.184). A relevância de se considerar esses fatores se dá na medida em que “estudar as relações concretizadas no processo de

circulação do livro didático nos possibilita o desvelamento das relações organizacionais e interpessoais entre indústria editorial, políticas públicas e instituição escolar, que deixam marcas no uso desse produto” (CASSIANO, 2004, p.34).

O estudo aqui apresentado é um recorte da pesquisa de mestrado do autor, que versa sobre as repercussões da Lei 11.645/08 na forma como os povos indígenas são representados em livros didáticos de História. Alinhados às perspectivas contemporâneas dos estudos sobre livros didáticos, buscamos discutir aspectos da produção e circulação desses materiais, visando alcançar uma compreensão mais aprofundada do espaço social onde de circunscrevem as possibilidades e os limites das mudanças em seus conteúdos.

### **Um objeto entre múltiplas expectativas**

Circe Bittencourt considera o livro didático como sendo um objeto multifacetado. É ao mesmo tempo uma mercadoria, um depositário de conteúdos escolares, um instrumento pedagógico e “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2009, p.71-72). Logo, tomamos como desdobramento disso o fato do livro didático ser um objeto que precisa condensar, em sua elaboração, uma série de expectativas, variáveis de acordo com a posição dos agentes nesse circuito de produção, circulação e uso. No caso brasileiro, o elemento central no que diz respeito à distribuição de livros didáticos para escolas públicas é o Programa Nacional do Livro Didático.

O PNLD foi instituído por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, “tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal” (CASSIANO, 2004, p.35). Seria papel do PNLD, também, assegurar a qualidade física e de conteúdos dos livros didáticos. Em 1993 o Ministério da Educação constituiu uma comissão para avaliar a qualidade dos livros que vinham sendo distribuídos, e o relatório dessa comissão “demonstrou que o MEC vinha comprando e distribuindo para a rede pública de ensino livros didáticos com erros conceituais, preconceituosos e desatualizados no tocante aos conteúdos” (CASSIANO, 2004, p.38). Em decorrência disso, a partir de 1996 os livros passaram a ser submetidos a uma avaliação, cujos resultados são apresentados nos Guias de Livros Didáticos, que trazem a avaliação e

resenhas das coleções aprovadas, buscando auxiliar os professores no processo de escolha.

Em linhas gerais, o ciclo do PNLD se dá da seguinte forma: lançamento do edital de convocação; inscrição das coleções pelas editoras; avaliação das coleções; elaboração do Guia de Livros Didáticos; escolha das coleções em primeira e segunda opção pelos professores de cada escola; aquisição e distribuição dos livros para as escolas. É o edital do PNLD que estabelece os critérios de avaliação das obras, que redundarão na sua inclusão, ou não, no Guia de Livros Didáticos disponível para os professores. No edital são apresentados, além das especificações técnicas referentes à apresentação física dos livros, “princípios e critérios para a avaliação” de seu conteúdo. Existem os princípios e critérios gerais, aplicados aos livros de todas as disciplinas, e os específicos, para cada componente curricular. Destacam-se os “critérios eliminatórios”, aqueles que, se não contemplados pelas coleções, implicam em sua exclusão do PNLD. Esses critérios são basicamente três: correção dos conceitos e informações básicas; coerência e adequação metodológica; e observância aos preceitos legais e jurídicos (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2008). Podemos considerar, portanto, que esse edital é o que melhor representa as expectativas do Estado em relação aos livros didáticos.

Sendo responsável pela distribuição de livros didáticos para todas as escolas públicas do país, o PNLD representa uma grande fatia do mercado editorial brasileiro (MUNAKATA, 2012b). Entendendo-se o livro didático como uma mercadoria, percebe-se que em sua produção “há um complexo jogo que atende a interesses bem definidos e que nem sempre se pauta por preocupações de ordem exclusivamente acadêmica” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131). Como bem resumem essas autoras,

A produção de livros didáticos envolve uma densa trama entre saberes de referência, autores e editoras. Já o seu consumo envolve tramas não menos imbricadas entre mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Entre uma ponta e outra, os efeitos normatizadores implementados pela ação avaliadora vinculada ao Estado agregam elementos que não podem ser desprezados na compreensão das relações possíveis entre produção e consumo, uma vez que os efeitos determinantes do mercado impõem limites ao processo de renovação do perfil das obras e ao diálogo entre o saber escolar didatizado e os saberes provenientes das ciências de referência (MIRANDA; LUCA, 2004, p.131-132).

O livro didático, assim, para além de sua função pedagógica, enquanto objeto fabricado é destinado a um determinado mercado, tendo de atender ao mesmo tempo às exigências normativas do Estado e às expectativas de venda. Chega-se a considerar que



“para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de vendagem e aceitação no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.126). Considera-se que em certa medida essas expectativas acabam limitando a renovação do perfil das obras, já que a tendência é a aposta nas fórmulas que obtém maior sucesso. Veremos, adiante, como isso se manifesta em nosso caso específico.

Buscando sucesso nas vendas ao PNLD, as grandes editoras de livros didáticos contam com a atuação de divulgadores, profissionais especializados em visitar instituições educacionais para divulgar suas obras, mediante doação de exemplares. Em entrevista à pesquisadora Célia Cristina Cassiano, um ex-divulgador explicou que o procedimento, na rede particular de ensino, consistia em visitas para mostrar o material e conversar com professores, tornando a presença dos divulgadores nessas instituições bastante incisiva (CASSIANO, 2005). No caso das escolas públicas o procedimento é diferenciado, devido à enorme quantidade de escolas e o período relativamente curto disponível para a tarefa. Assim, o trabalho do divulgador consiste em remeter o material de divulgação para as escolas, para que essas disponham fisicamente dos livros para avaliação, havendo pouca intervenção diretamente com os professores. Segundo a autora, “no discurso dos docentes de escolas públicas, a figura do divulgador sequer aparece como significativa no processo de escolha (...) o que os professores apontam como elementos principais de sua escolha é sua prática e o livro em mãos” (CASSIANO, 2005, p.306). Assim, de acordo com esse estudo, entende-se que um fator determinante para a escolha dos professores é poder manusear os exemplares, o que dá vantagem às grandes editoras que têm recursos para fazer uma larga distribuição de amostras.

No mesmo sentido, pesquisa de Luciana Zambon e Eduardo Terrazan demonstra que no processo de escolha dos livros didáticos nas escolas o envio de exemplares pelas editoras é mais eficiente do que a divulgação do Guia de Livros Didáticos (ZAMBON; TERRAZAN, 2013). Em sessenta por cento das escolas pesquisadas os professores consideraram para sua escolha exclusivamente as coleções que receberam de amostra. Em outros casos, as resenhas do Guia são consultadas, mas dificilmente os professores escolhem aquelas coleções de que não dispõe um exemplar. “Tudo isso indica o peso que as editoras tiveram nesse processo de seleção dos livros no contexto investigado, chegando ao limite de o livro didático que não foi recebido na escola ter uma chance reduzida de ser escolhido” (ZAMBON; TERRAZAN, 2013, p.595). Com isso,

percebemos que a construção de *best sellers* no contexto do PNLD está muito associada ao poder de divulgação das grandes editoras, e não apenas à qualidade pedagógica das obras disponíveis.

Na outra ponta deste processo sobre o qual nos detemos temos o/a professor/a, que é, ao menos em tese, responsável pela escolha dos livros didáticos a serem utilizados em sua escola, no caso das escolas públicas atendidas pelo PNLD. Conforme mencionado, nessa escolha os professores levam em conta o “livro em mãos” e sua prática, optando por aquelas obras que vão ao encontro de sua prática docente. Em depoimento a pesquisadora Aléxia Franco, um membro da equipe editorial da Saraiva explicou que na elaboração de um livro didático utiliza-se “como parâmetro de que conteúdos e outros aspectos selecionar, o que o mercado pratica, entendendo que o livro que é mais adotado é aquele que melhor responde aos anseios do professor real, na sala de aula real, na situação histórica real, de pressões, de cobranças” (FRANCO, 2014, p.156).

Considerando que existe uma infinidade de “situações histórias reais” em termos de formação de professores, condições de trabalho, etc., existe uma miríade de situações a que os livros didáticos devem corresponder. Segundo esclareceu Lisâneas Lima, editor da FTD, em entrevista a Kazumi Munakata em 1996, seria esse um dos motivos das editoras terem mais de uma coleção para cada disciplina, para corresponder a essas diferentes expectativas vinculadas à metodologia de trabalho dos professores (MUNAKATA, 2007, p.279).

Após fazer considerações gerais sobre esses três elementos sob cujas expectativas os livros didáticos são elaborados (o Estado, as editoras e os professores), passamos a uma análise prática sobre como esses elementos se articulam na adequação dos livros didáticos a novas demanda, através do caso específico da questão indígena.

### **Repercussões da Lei 11.645/08 em livros didáticos**

Em março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país (BRASIL, 2008). Essa Lei trouxe uma nova demanda, no sentido de subsidiar os professores para uma abordagem mais adequada dessa questão. Tido, de modo geral, como o principal apoio dos professores, recai sobre o livro didático a principal expectativa para viabilizar essa

adequação. Para discutir como os livros didáticos reagiram a essa nova demanda, tomamos como objeto de estudo as coleções História: Sociedade & Cidadania (Editora FTD) e Projeto Araribá: História (Editora Moderna), em suas edições distribuídas antes e depois da promulgação da Lei, nos ciclos do PNLD 2008 (anterior à Lei), 2011 e 2014. Essas coleções foram escolhidas justamente por serem as a distribuídas em maior volume pelo PNLD nesse período, entre as coleções de História para os anos finais do ensino fundamental. Para discutir as repercussões da Lei em seu aspecto mais consolidado, neste texto faremos a comparação entre as edições distribuídas pelo PNLD em 2008 e 2014.

Na edição da coleção Projeto Araribá: História distribuída pelo PNLD 2008, a questão dos povos indígenas no Brasil ganha destaque no volume de 6<sup>a</sup> série/7<sup>o</sup> ano, quando a coleção passa a abordar a história nacional. No entanto, essa visibilidade caracteriza-se por apresentar os indígenas sempre como objeto da ação colonizadora, praticamente ignorando a agência dos povos nativos no processo histórico. Na Unidade sobre “A exploração dos impérios coloniais”, a narrativa didática afirma simplesmente que “a atividade de exploração do pau-brasil contava com o trabalho indígena, que extraía da mata a madeira para os portugueses” (APOLINÁRIO, 2006, 6<sup>a</sup> série, p.160). Ainda sobre o uso do trabalho indígena no período colonial, explica que ele foi utilizado, mas substituído pelos escravizados africanos porque os indígenas “não foram suficientes”, sua escravização era condenada pela Igreja e eram conhecedores do território, facilitando as fugas (APOLINÁRIO, 2006, 6<sup>a</sup> série, p.171). Assim, o tema das relações estabelecidas entre indígenas e portugueses no início da colonização é tratado de forma bastante superficial, sendo que o aspecto da perspectiva indígena e sua resistência nesse processo é completamente invisibilizado.

O próximo momento em que os indígenas voltam a figurar nos textos principais da coleção é na Unidade que trata da “expansão colonial”. O Tema 3, “A conquista do sertão”, aborda a ação dos bandeirantes paulistas. Explica que na vila de São Paulo se praticava agricultura para consumo local, e em suas lavouras “O trabalho era quase todo executado por escravos indígenas, havendo pouquíssimos negros (...) O principal problema enfrentado era a constante falta de mão-de-obra. O meio mais comum de resolvê-lo era realizando expedições de apresamento de índios, chamadas **bandeiras**” (APOLINÁRIO, 2006, 6<sup>a</sup> série, p.226). Dessa forma, explicita que a atuação dos chamados bandeirantes era a escravização de indígenas, aprofundando alguns acontecimentos nesse sentido, sem, no entanto, dar qualquer destaque à resistência nativa

a esse processo. Outro tema que aparece sempre na sequência das bandeiras é o das missões jesuíticas, onde a narrativa aborda o objetivo de se catequizar os indígenas e o modo de vida nas reduções (APOLINÁRIO, 2006, 6ª série, p.228-229).

O lugar de maior destaque para a questão em apreço nessa coleção se dá na seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil” (APOLINÁRIO, 2006, 6ª série, p.176-183). Nessa seção, de oito páginas, encontramos os tópicos “Os índios hoje: Quantos são? Onde estão?”; “Diversidade cultural”; e “Um mundo de problemas”, que fala sobre o declínio demográfico a partir de 1500, sobre as garantias constitucionais e os problemas enfrentados na atualidade. Após isso, destina duas páginas para tratar da “sociedade dos tupis”, com informações sobre a cultura dos povos Tupi do litoral no século XVI. O encerramento da seção se dá com a atividade “Compreender um texto”, que traz uma narrativa de Davi Kopenawa, importante liderança e xamã do povo Yanomami, sobre sua experiência de primeiros contatos com não indígenas, quando era criança (APOLINÁRIO, 2006, 6ª série, p.182-183). Com isso, a obra valoriza, ao menos nesse momento, uma perspectiva indígena e um pouco da história de um povo específico.

Após a coleção abordar o período colonial de nossa história, os povos indígenas praticamente desaparecem da narrativa, a não ser por menções esporádicas e sem aprofundamento. Tornam a aparecer com algum destaque apenas quando se aborda a Constituição Federal de 1988, onde se ressalta a conquista do “direito dos indígenas às terras que ocupam” (APOLINÁRIO, 2006, 8ª série, p.207).

Após apresentar as linhas gerais do tratamento dado à questão indígena pela coleção Projeto Araribá: História antes da Lei 11.645, vejamos quais as modificações percebidas na edição distribuída pelo PNLD 2014, para a qual já houve tempo suficiente para apresentar as possíveis adequações de modo mais sedimentado. As primeiras alterações podem ser percebidas na Unidade que aborda a chegada dos portugueses ao território. Nesse trecho foram adicionados os tópicos “Encontro entre dois mundos”, abordando as diferenças entre os povos que se encontravam, e “Mudanças nas relações com os indígenas”, que explica em três parágrafos que as relações entre indígenas e portugueses tornou-se conflituosa quando estes passaram a escravizá-los, explicando o conceito de guerra justa e os impactos disto na demografia indígena. Com isso, evidencia-se um considerável aprofundamento na abordagem dessa questão após a Lei.

Na parte que trata dos bandeirantes foi acrescentado o tópico “Assimilação de conhecimentos indígenas”, que fala, em três parágrafos, como “os exploradores paulistas

garantiram sua sobrevivência colocando em prática conhecimentos indígenas” (APOLINÁRIO, 2010, 8º ano, p.19). Quanto à seção “Em Foco: Os povos indígenas do Brasil”, a edição de 2014 apresenta uma redução de tamanho, de oito para seis páginas, o que se deu principalmente pela redução na quantidade de atividades propostas (APOLINÁRIO, 2010, 7º ano, p.172-177). No encerramento da seção, a atividade “Compreender um texto”, onde antes encontrávamos a narrativa de Davi Kopenawa sobre o contato com os não indígenas, passa a conter o texto “A cordialidade dos Tupinambá”, sobre a experiência do cronista Jean de Léry com esse povo (APOLINÁRIO, 2010, 7º ano, p.176-177).

Não obstante a redução nessa seção específica, na edição do PNLD 2014 a questão indígena passa a ser destacada em alguns contextos em que era invisibilizada. É o caso do contexto do ciclo da mineração, em que traz um novo tópico, que ocupa uma página inteira, sob o título “E os indígenas que viviam nas minas?”. O texto afirma que antes do surgimento das vilas mineiras, “diversos grupos indígenas, como os Botocudo, os Maxakali, os Puri, os Cataguá, os Araxá e os Kayapó já habitavam a região das Minas”, abordando conflitos ocorridos, a escravização, bem como, a resistência oferecida (APOLINÁRIO, 2010, 8º ano, p.46). Também passa a mencionar as diretrizes da política indigenista do Marquês de Pombal (APOLINÁRIO, 2010, 8º ano, p.152) e as ideias de José Bonifácio sobre como se deveria lidar com a questão indígena no Brasil recém independente (APOLINÁRIO, 2010, 8º ano, p.167).

Por fim, para o contexto mais recente, o livro de 9º ano inova. Nesse contexto o volume de 9º ano da terceira edição inova ao inserir no Tema sobre “Um balanço do Brasil contemporâneo”, o tópico “Os indígenas no Brasil atual” (APOLINÁRIO, 2010, 9º ano, p.254). Este ocupa uma página inteira, e fala inicialmente da questão demográfica, o aumento da população indígena nas últimas décadas. Aborda também a questão da demarcação de terras, sua importância para a cultura desses povos, destacando também os conflitos existentes e a mobilização dos indígenas na luta por seus direitos. Com isso, verifica-se que quando se aborda o contexto do Brasil atual, a questão indígena ganhou maior atenção e aprofundamento na coleção Projeto Araribá: História após a Lei 11.645/08.

A segunda coleção analisada em nosso estudo é História: Sociedade & Cidadania, de autoria de Alfredo Boulos Júnior. Na edição do PNLD 2008, ao abordar a chegada dos europeus ao que se tornaria o Brasil, a narrativa traz trechos da carta de Pero Vaz de



Caminha, onde este descreve os nativos (BOULOS JÚNIOR, 2006, 6ª série, p.123). A seguir, os povos indígenas ganham destaque no capítulo 15, “Povos indígenas no Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2006, 6ª série, p.202-2017). Esse capítulo, de dezesseis páginas, é organizado em três tópicos: “Diferenças e semelhanças entre os indígenas”, “Uma catástrofe” e “Povos indígenas hoje”. Assim, destaca aspectos comuns, mas também a diversidade das culturas indígenas, a catástrofe humanitária decorrente da colonização e a organização e luta dos povos indígenas na atualidade.

Ao longo da narrativa principal sobre a história do Brasil, a coleção destaca o trabalho indígena na extração do pau-brasil, em troca de objetos de seu interesse, tanto em aliança com portugueses quanto com franceses (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.10), bem como a larga utilização de indígenas escravizados nos engenhos do nordeste (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.13). Ao tratar do estabelecimento da “Administração no Brasil colônia”, aborda a Guerra de Itapuã, entre portugueses e Tupinambá na Bahia, em 1555, no governo de Duarte da Costa, e a atuação de Mem de Sá no combate à Confederação dos Tamoios (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.30-31). Bandeirantes e Missões.

O capítulo “A marcha da colonização na América portuguesa” trata basicamente da questão dos bandeirantes, dos jesuítas e da criação de gado, nos séculos XVII e XVIII. O tópico sobre os bandeirantes ocupa cinco páginas (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.73-77), a narrativa explicita que o objetivo das expedições era “capturar indígenas e descobrir ouro e pedras preciosas”, e que as de grande porte contavam com “centenas de índios escravizados (...) usados como guias, cozinheiros, guerreiros e carregadores” (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.73). Destaca também a atuação dos bandeirantes no “sertanismo de contrato”, quando eram contratados para combater indígenas e escravos rebelados (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.74-75). O tópico seguinte trata brevemente, em três parágrafos, do tema dos jesuítas. Explica o que eram as missões, e que nelas os “indígenas dedicavam-se a diferentes atividades, como o trabalho na lavoura e nas oficinas, o estudo, o lazer e a oração” (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.78).

O capítulo ainda fala na criação de gado no nordeste, ressaltando que “o avanço do gado pelo sertão não foi pacífico. Os criadores de gado travaram guerras sangrentas e longas com os indígenas e os venceram com a ajuda dos bandeirantes paulistas” (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.80). Nesse aspecto, fala especificamente dos conflitos conhecidos como Guerra dos Bárbaros (1687-1720). Ao tratar das fronteiras no



período colonial, o capítulo reserva um parágrafo para falar sobre a Guerra Guaranítica, decorrente da resistência dos Guarani missioneiros ao cumprimento do Tratado de Madri (1750) (BOULOS JÚNIOR, 2006, 7ª série, p.82). Com isso, percebemos que a coleção História: Sociedade & Cidadania dá grande ênfase à questão indígena, principalmente às resistências ao processo colonizador. No entanto, como de costume, após o período colonial existem apenas referências esparsas aos indígenas na história do Brasil, que tornam a ganhar visibilidade quando se trata da celebrada Constituição de 1988, em que “povos indígenas: obtiveram direito à posse da terra que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarca-la” (BOULOS JÚNIOR, 2006, 8ª série, p.248).

Apesar da coleção História: Sociedade & Cidadania dar considerável visibilidade à questão indígena antes da Lei 11.645/08, isso não significa que ela não causou repercussões. Na edição distribuída pelo PNLD 2014 alguns pontos ganharam maior destaque, como o assunto da Guerra dos Bárbaros, que ocupava um parágrafo e passou a ser apresentada em um *box* de uma página e meia (BOULOS JÚNIOR, 2012, 8º ano, p.36-37), ou a Guerra de Itapuã, que passou também a ocupar uma página e meia (BOULOS JÚNIOR, 2012, 7º ano, p.276-277). No entanto, também houve mudanças mais profundas. O capítulo específico sobre povos indígenas, que estava no volume de 6ª série/7º ano, foi dividido e redistribuído entre os volumes. A primeira parte encontra-se agora no capítulo 5, “Indígenas: diferenças e semelhanças”, no livro de 6º ano, logo após o capítulo sobre a Pré-História brasileira (BOULOS JÚNIOR, 2012, 6º ano, p.85-97). O capítulo, de treze páginas, traz dados da demografia indígena na época dos primeiros contatos e na atualidade. Trata das semelhanças e diferenças entre culturas, a infância, adolescência e vida adulta entre os indígenas. Já a segunda parte do capítulo original passa a ser encontrada como o tópico “Povos indígenas hoje”, no capítulo “O Brasil na nova ordem mundial”, do livro de 9º ano (BOULOS JÚNIOR, 2012, 9º ano, p.315-317). O tópico de três páginas contém os mesmos elementos das edições anteriores – dados demográficos das últimas décadas, a luta pela terra e a luta pela cultura. Com isso, consolida-se uma maior visibilidade à questão indígena na contemporaneidade nesta terceira edição.

No mesmo local onde se encontrava, na edição distribuída em 2008, o capítulo acima mencionado, temos na edição do PNLD 2014 um capítulo completamente novo, “Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros”, ocupando o mesmo espaço de dezesseis páginas (BOULOS JÚNIOR, 2012, 7º ano, p.226-241). O novo capítulo aborda

a origem dos povos Tupi-Guarani, bem como sobre aspectos culturais como o modo de vida e o poder entre os povos Tupi. Ao abordar os encontros e desencontros entre nativos e recém-chegados, trata das relações amistosas (escambo, alianças, casamentos) e também das violências (doenças, escravização, guerras) decorrentes dos contatos entre esses povos. Traz, por fim, as “Contribuições indígenas”, destacando plantas alimentícias e medicinais (BOULOS JÚNIOR, 2012, 7º ano, p.234-236). Com este capítulo a coleção aumentou consideravelmente o espaço destinado aos povos indígenas em suas páginas, além de abordar uma questão até então negligenciada, a dos aspectos culturais daqueles povos que tiveram os primeiros contatos com os europeus quando de sua chegada.

### **À guisa de conclusão**

Pelo que foi exposto, fica evidente que a Lei 11.645/08 teve consideráveis repercussões em ambas as coleções pesquisadas. A coleção Projeto Araribá: História passou a dar maior visibilidade ao tema indígena, incluindo novos tópicos, mas sem alterar muito o espaço total ocupado por esse assunto em suas páginas. Exemplo claro disso é que na edição de 2014, onde o tema ganhou novos espaços, a seção específica sobre os indígenas perdeu duas páginas. Nesse aspecto, podemos dizer que as mudanças foram bastante conservadoras. Mas a Lei também contribuiu no aspecto qualitativo, na forma como os indígenas são representados nas narrativas da coleção, que passou a caminhar de uma representação de absoluta passividade ante a ação colonizadora em direção a uma valorização da agência e protagonismo indígena nos processos históricos. A coleção História: Sociedade & Cidadania, por sua vez, não alterou a forma como os indígenas são representados, pois já valorizava a agência e resistência indígena, mas aumentou consideravelmente o espaço destinado à questão, redistribuindo textos entre volumes e criando, na edição de 2014, um capítulo completamente novo sobre o assunto, o que por si só já dobrou o número de páginas destinadas aos povos nativos nessa coleção.

Nesse ponto, amarraremos a discussão inicial de nosso artigo com esse estudo de caso específico. Se nos limitássemos a analisar apenas os livros didáticos fechados em si, já estaríamos no limite de nossas possibilidades interpretativas. Para discutir pontos fundamentais, como *por que* as coleções mudaram e *por que* cada uma mudou de uma *forma* diferente, é preciso restituir esses objetos no seu contexto de produção e circulação. As adequações no tratamento à questão indígena nos currículos é a repercussão de uma

demanda social tornada lei em 2008. Prontamente, o Estado, em seu papel regulador, incluiu o atendimento a essa Lei no referidos critérios eliminatórios do PNLD, já no edital do PNLD 2011, que foi lançado no final de 2008, mesmo ano de promulgação da Lei (EDITAL DE CONVOCAÇÃO, 2008, p.37). Com isso, entendemos que as adequações das coleções para contemplar essa Lei não se deram a partir de uma mera boa vontade de seus autores ou editores, mas sim para corresponder às expectativas do Estado (e da sociedade), sob o risco de serem excluídas do Guia de Livros Didáticos, o que representaria uma grande perda econômica para as editoras.

Outro ponto importante diz respeito à compreensão das formas como cada coleção se adaptou a essa demanda, o que nos remete ao contexto editorial. A coleção História: Sociedade & Cidadania é uma obra da Editora FTD, pertencente ao Grupo Marista, que atua nas áreas de educação, solidariedade, saúde e comunicação, como uma unidade administrativa do Instituto Marista, fundado pelo religioso francês Marcellin Champagnat em 1817. Suas publicações didáticas começaram no Brasil no início do século XX, com a Coleção FTD, sendo que se tornou uma Editora com autonomia de produção e distribuição em 1963, contando atualmente com um parque gráfico próprio (CASSIANO, 2005, p.293-294). Portanto, as modificações mais profundas verificadas nessa coleção estão relacionadas a uma editora muito consolidada no contexto nacional e com grande independência.

Por outro lado, temos a coleção Projeto Araribá: História, obra da Editora Moderna. Essa editora foi fundada em São Paulo em 1968, tendo expressivo crescimento na década de 1990. Em 2001, foi adquirida pela multinacional espanhola Santillana (CASSIANO, 2005). Como destaca a autora, com o capital estrangeiro vem também a lógica global de produção, sendo uma das utilizadas por esse grupo a das obras coletivas, caracterizada pelo “livro didático escrito a muitas mãos, sem que o nome do autor seja um valor agregado ao livro. Ou seja, na *obra coletiva*, os autores passam a ter posição diferente no processo produtivo desses livros, que tem a estrutura predeterminada” (CASSIANO, 2007, p.177. Grifos originais). É nessa lógica que se enquadra a coleção Projeto Araribá, que tem uma editora responsável, Maria Raquel Apolinário, mas é elaborada por diversos autores, cerca de dez a cada volume. Assim, compreende-se que as modificações mais conservadoras verificadas na coleção Projeto Araribá, estão relacionadas a este perfil editorial multinacional, que tem formas predeterminadas de

elaboração de obras, havendo assim uma margem mais restrita para modificações em seus conteúdos e número total de páginas.

Nesse artigo procuramos demonstrar a importância de se compreender o livro didático, enquanto objeto de estudo, como uma construção social, um objeto constituído na tensão entre as expectativas de diferentes agentes sociais. Através do estudo de caso sobre as repercussões da Lei 11.645/08 em duas coleções didáticas, demonstramos que para interpretarmos a dimensão social dessa repercussão é essencial superar uma visão fechada sobre o livro didático em si mesmo, reinserindo-o nos processos mais amplos de produção e circulação, atentos aos diferentes interesses e expectativas que influenciam esse processo.

## **Referências**

APOLINÁRIO, Maria Raquel (Ed.). **Projeto Araribá: História**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006. 4 v. [PNLD 2008].

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Projeto Araribá: História**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010. 4 v. [PNLD 2014].

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009, p.69-90.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2006. 4 v. [PNLD 2008].

\_\_\_\_\_. **História: sociedade & cidadania**. 2. ed. [Reformulada]. São Paulo: FTD, 2012. 4 v. [PNLD 2014].

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) > Acesso em: 20.03.2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**. São Paulo, v.23, n.1-2, p.33-48, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v23n1-2/a03v2312.pdf>> Acesso em: 12.12.2016.

\_\_\_\_\_. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614>> Acesso em: 15.02.2017.

\_\_\_\_\_. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**. Porto Alegre, v.11, n.2, p.281-312, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122>> Acesso em: 15.02.2017.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v.6, n.11, p. 5-24, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>> Acesso em: 25.06.2015.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011. Brasília, 2008. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf)> Acesso em: 20.03.2017.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: MAGALHÃES, Marcelo; et al (Orgs.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 143-163.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia de. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext)> Acesso em: 11.11. 2013.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cesar de. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007, p.271-296.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p.179-197, 2012a. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455/343>> Acesso em: 24.05.2015.

\_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v.23, n.3(69), p.51-66, set./dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n3/04.pdf>> Acesso em: 17.03.2016.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.94, n.237, maio-agosto 2013, p.585-602. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/379>> Acesso em: 2.12.2016.



## O PROGRAMA APRENDIZ LEGAL EM DISCUSSÃO: ANÁLISES BIOPOLÍTICAS

### THE DISCUSSION APRENDIZ LEGAL PROGRAM: BIOPOLITICAL ANALYSIS

Fernanda Salvador Pereira  
Mestranda em Educação e Tecnologia/IFSul  
nanda.s.pereira@hotmail.com

Bárbara Hees Garré  
Doutora em Educação Ambiental/FURG  
barbaragarre@gmail.com

#### RESUMO

O trabalho aqui apresentado refere-se a uma dissertação de Mestrado que tem por objetivo: analisar, as estratégias discursivas que constituem o Programa *Aprendiz Legal* na atualidade. O interesse por tal estudo emergiu de algumas inquietações que potencializaram lançar diferentes olhares ao Programa, o qual vem circulando e ganhando força em nossa sociedade, especialmente na mídia e na vida dos jovens. Comumente os chamados midiáticos propagam o *Aprendiz Legal* como algo bom para as empresas, para os jovens e para o País. Através desta pesquisa compreende-se que atualmente o Programa em questão constitui-se como uma forte estratégia de controle e regulação sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho. O *corpus* empírico da pesquisa é composto por alguns documentos que constituem o Programa, tais como: a Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000, o Decreto nº 5.598 de 1º de dezembro de 2005, o Manual da Aprendizagem, o Guia Aprendiz Legal e de artefatos midiáticos, como a Campanha “Legalize” e a Campanha “Causas”. Aqui, olha-se para o *Aprendiz Legal* como uma potente estratégia biopolítica neoliberal, que gerencia, controla e “ocupa” cada vez mais o tempo dos jovens. Nesse sentido, alguns conceitos, como biopolítica, governamentalidade, verdade e discurso, são operacionalizados como ferramentas analíticas a partir dos ensinamentos do filósofo francês Michel Foucault.

**Palavras-chave:** *Aprendiz Legal*. Biopolítica. Governamentalidade. Discurso. Verdade.

#### ABSTRACT

This task refers to a Master's thesis that aims to: analyze the discursive strategies that constitute the *Aprendiz Legal* Program nowadays. The interest in this study has emerged from some of the concerns that have led to different perspectives on the Program, which has been circulating and gaining strength in our society, especially in the media and in the lives of young people. Usually the advertisements propagate the *Aprendiz Legal* as something good for companies, for the young and the Country. Through this research it is understood that currently the Program in question constitutes as a strong strategy of control and regulation on the insertion of young people in the labor market. The empirical corpus of research is composed of some documents that constitute the Program, such as: Law 10,097 of December 19, 2000, Decree No. 5,598 of December 1, 2005, the Manual da Aprendizagem, the Guia Aprendiz Legal and media artifacts such as the "Legalize" Campaign and the Campaign "Causas". Here, one looks at the *Aprendiz Legal* as a potent neoliberal biopolitical strategy that increasingly manages, controls, and "occupies" the time of young people. In this sense, some concepts, such as biopolitics, governmentality, truth and discourse, are operationalized as analytical tools based on the teachings of the French philosopher Michel Foucault.

**Keywords:** *Aprendiz Legal*. Biopolitics. Governmentality. Speech. Truth.

O presente artigo, refere-se a estudos que vem compondo uma dissertação de Mestrado, que tem como temática de pesquisa, a análise das estratégias discursivas que constituem o Programa de Aprendizagem *Aprendiz Legal*, na atualidade. A definição por este tema, deu-se por inquietações que vinham motivando um olhar atento ao programa, tendo em vista seu alto índice de aceitação e aderência por parte da sociedade e principalmente dos jovens, ganhando cada vez mais visibilidade na mídia.

Assim, neste estudo, toma-se como aporte conceitual estudos de inspiração foucaultiana, na tentativa de rachar com as verdades, fazer pensar o impensado. Nesse sentido a pesquisa pretende trabalhar a partir de “pistas de pesquisa, ideias, esquemas, pontilhados, instrumentos” (FOUCAULT, 2005, p. 4), permitindo-se lançar diferentes olhares em relação ao programa em estudo.

O *Aprendiz Legal*, fundamenta sua criação e execução na Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como Lei da Aprendizagem; no Decreto nº 5.598 de 1º de dezembro de 2005, o qual, regulamenta e atualiza a Lei nº 10.097/2000; no Manual da Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego; e no Guia *Aprendiz Legal*.

A Lei nº 10.097/2000 e o Decreto nº 5.598/2005, constituem-se por um conjunto de determinações, obrigações e orientações sobre o ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Tendo sua criação motivada, dentre outros fatores, pela necessidade vista pelo Estado, de: controlar a inserção de jovens no mercado de trabalho, devido ao alto índice histórico de trabalho infantil e adolescente em condições desfavoráveis a manutenção da vida; controlar a evasão escolar dos jovens; e, também, retirar os jovens de situações de vulnerabilidade e risco social, incluindo-se estes jovens em um trabalho que permita condições “adequadas” de realização, de acordo com cada idade, condição física e mental, garantindo a segurança de toda a população<sup>63</sup>.

Portanto, compreende-se que a Lei nº 10.097/2000, foi criada para regulamentar o ingresso de jovens no mercado de trabalho a partir dos 14 anos, pelos programas de aprendizagem e estimular a conclusão do Ensino Fundamental, garantindo direitos trabalhistas e capacitação profissional a esses jovens, durante o período da formação teórica e prática supervisionada. É esta Lei, que vai determinar os parâmetros a serem

---

<sup>63</sup> Entende-se a população, nesse trabalho, como o elemento principal de governo, que é constituída e atravessada em articulação com uma série de fatores, como: clima, higiene, saúde, demografia, características biológicas, que possibilitam o surgimento de novos saberes. Assim, a população é compreendida para além de uma coleção de indivíduos, mas sim compreender os sujeitos em suas relações com o contexto social, político, econômico e cultural (FOUCAULT, 2008b).

seguidos pelos aprendizes, pelos estabelecimentos contratantes e pelas entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica<sup>64</sup>.

Nessa legislação, encontra-se a descrição da obrigatoriedade por parte das empresas de médio e grande porte, de

[...] empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional. (BRASIL, 2017)

Entre estes cursos, encontra-se o programa em estudo, o *Aprendiz Legal*, criado pela Fundação Roberto Marinho, em parceria com duas instituições formadoras: o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e a GERAR. As instituições formadoras junto as empresas contratantes, tem a missão de proporcionar “formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico” (BRASIL, 2017) dos jovens contratados. E o jovem, denominado ao ser inserido no programa, por jovem aprendiz, a executar “com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, jovem aprendiz, é o jovem entre 14 e 24 anos, que celebra contrato de aprendizagem com a empresa contratante e a instituição formadora. Cabe salientar, que entende-se ser o jovem, o principal alvo dessa política pública dos programas de Aprendizagem. Sendo a expressão jovem, entendida aqui, como uma categoria social que nem sempre existiu, sendo uma produção recente, possibilitada pelo estudo da população. Categoria esta que é dividida, classificada e hierarquizada. Nesse contexto, Alves vai dizer que

[...] a juventude moderna, quer concebida como fase da vida, quer como experiência juvenil, é um produto da modernidade. Da modernidade que trouxe consigo a escola de massas e a conseqüente escolaridade obrigatória, a institucionalização de um tempo específico para aprender e a criação de um espaço propício à participação num grupo de pares, ao desenvolvimento de sociabilidades e a identificação com as culturas juvenis; da modernidade que assistiu à crescente intervenção do Estado – Nação – na regulação da sociedade e a construção da juventude como categoria social, alvo de medidas públicas específicas; da modernidade que provocou profundas mudanças sociais e fez nascer um conjunto de problemas que, ao ser associado a uma população jovem, contribui para que esta tenha começado a ser objeto de consciência social (ALVES, 2008, p. 24).

---

<sup>64</sup> Entende-se por formação técnico-profissional metódica, para os efeitos do contrato de aprendizagem, segundo o Decreto nº 5.598/2005, “as atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”.

Logo, compreende-se que o *Aprendiz Legal*, diz respeito a uma dessas medidas específicas, que são direcionadas a regular esta categoria social, produto da modernidade – a juventude –, procurando prevenir um conjunto de problemas que podem originar-se dela, como: o abandono aos estudos, a falta de preparo e formação profissional, entre outros. Pautando-se este programa, a partir do cumprimento da legislação que o regula.

De forma a auxiliar no cumprimento dessa legislação que regulamenta o programa, o Ministério do Trabalho e Emprego, criou o Manual da Aprendizagem, o qual, propõem-se a tirar as principais dúvidas com relação a aplicação e desenvolvimento dos programas de aprendizagem, trazendo perguntas e resposta dos envolvidos nos programas de aprendizagem, bem como a legislação complementar. Considerando que, “a formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração”. (BRASIL, 2016, p. 9)

Tomando por base estes instrumentos reguladores e a forma como considera ser pertinente atuar, para atender a legislação, o programa em discussão, *Aprendiz Legal*, criou seu instrumento próprio de trabalho, o qual intitulou, Guia Aprendiz Legal. Este instrumento tem, conforme sua nomenclatura, a finalidade de, servir como Guia, de condutas e formas de atuação pelos inseridos no programa, sendo atualizado constantemente, de forma a atender as variações que por ventura venham a ocorrer. Cabendo a ele, descrever, orientar e determinar a atuação de instrutores, coordenadores, aprendizes, empresas, e demais envolvidos.

No Guia encontra-se a descrição da metodologia a ser adotada pelo programa e como ela deve ser aplicada, os materiais didáticos a serem utilizados, a composição do espaço pedagógico a ser utilizado, e inúmeras outras prescrições de comportamentos, gestos e condutas a serem seguidos, os quais, passam por processos de avaliações periódicas ao longo do curso. Com isso, constitui-se como um objeto de direcionamento e controle das condutas dos envolvidos no programa, prescrevendo modos de agir a serem seguidos e administrados, ao longo da formação que o *Aprendiz Legal* se propõe. Dessa forma, conduz modos de pensar desses sujeitos, possibilitando a formação de subjetividades direcionadas a formação de cidadãos autônomos, capazes de desempenhar uma postura crítica e criativa na vida social e no trabalho (LEGAL, 2016).

Com este mesmo propósito, o *Aprendiz Legal*, ocupa-se de estratégias, como as campanhas: *Legalize* de 2015 – vinculada na mídia em 2016 – e *Causas* de 2016 –

vinculada na mídia em 2017 – para informar como e por que se vincular à Lei da Aprendizagem, divulgando, orientando e estimulando o ingresso de jovens no mundo do trabalho. Essas campanhas, encarregam-se de produzir vídeos e vincula-los nas principais mídias e redes sociais, como facebook, instagran, e outras, de forma a reverberar seus propósitos e atingir o maior número de indivíduos.

Assim, entende-se que o *Aprendiz Legal*, constitui-se tanto por práticas jurídicas, entendidas aqui como as legislações que o norteiam, como pelos demais documentos e também pelos artefatos midiáticos que dão visibilidade e fazem circular seus ditos. Considera-se que tanto seus documentos, quanto as mídias, constituem-se como práticas discursivas, que tem como alvo capturar tanto os jovens quanto as empresas para se inscreverem e participarem do programa e também acionar uma construção discursiva sobre modos de ser jovem na atualidade. Pois, vê-se a mídia como um lugar de aprendizagens e de condução das condutas dos sujeitos, para objetivos determinados.

Assim, considera-se as colocações de Fischer em seus estudos, quando diz que para Foucault “trata-se sempre de práticas; trata-se sempre de práticas por dentro de relações de poder e saber, que se implicam mutua e insistentemente; trata-se, também, de práticas produtoras de modos de ser sujeito” (2012, p. 15). Corrobora-se com este entendimento e com o que Foucault nos coloca como discurso, sendo este, “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (2008, p. 55), ou seja, no contexto do programa *Aprendiz Legal*, os discursos são como práticas que configuram-se em estratégias de formação de sujeitos jovens inseridos nessa política pública em análise.

Dessa forma, a investigação aqui proposta, situa-se em analisar os materiais já citados anteriormente, ou seja, que regulamentam o *Aprendiz Legal* e dão certa visibilidade ao programa: a Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, atualizada e regulamentada pelo decreto nº 5.598 de 1º de dezembro de 2005; o Manual da Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego; o Guia *Aprendiz Legal* da Fundação Roberto Marinho e também de alguns de seus artefatos midiáticos, que tem uma circulação maior na mídia, o vídeo do movimento *Legalize* e os três vídeos institucionais da Campanha *Causas* de 2016, intitulados *batalhão*, *trem* e *fila*, com a intenção de compreender-se que práticas discursivas são essas que estão formando os jovens que são acionados a participarem do Programa de Aprendizagem *Aprendiz Legal*.

Compreende-se também, que essas práticas em questão, circulam e funcionam na sociedade de forma efetiva, fazendo com que a todo o momento mais e mais jovens sejam



acionados a fazerem parte do programa. Tanto que atualmente já são “92.014 jovens contratados em todo país” (LEGAL, 2017).

Portanto, olha-se para estes materiais com o intuito de analisar, mapear e problematizar suas práticas discursivas, que a partir da ótica foucaultiana, estão implicadas em relações de poder e de saber, que produzem modos de ser dos jovens participantes do Programa *Aprendiz Legal*. Para tanto, toma-se os conceitos que Foucault nos possibilitou em seus escritos, como ferramentas de análise, para pensar e problematizar os discursos do programa. Considerando-se que até o momento no estudo desenvolvido, emergem mais fortes os conceitos de: discurso, biopolítica e governamentalidade.

Pois, ao analisar-se algumas das práticas que compõem o programa de aprendizagem *Aprendiz Legal*, observou-se o quanto este constitui-se como uma estratégia biopolítica de gerenciamento e controle da vida dos jovens na atualidade, determinando e governando seus modos de ser, pensar e agir. Conforme observa-se no vídeo, intitulado *Trem*, da campanha *Causas*, onde apresentam-se relatos de jovens posicionados em formato de vagões de um trem, pronunciando os seguintes ditos “o sonho do primeiro emprego vira realidade” ou “eu me torno protagonista da minha própria história” ou ainda “*Aprendiz Legal*. É legal para sua empresa. É legal para o país.”, parece haver uma persuasão dos sujeitos, direcionado-os a ingressarem no programa e seguirem seus ensinamentos, entendendo este programa como bom para si, para a empresa e para o país.

Assim, entende-se a partir de Fischer, que ao veicular, a mídia “sobretudo, constrói discursos e produz significados e sujeitos” (2012, p. 113), posicionando-se como um lugar “de educação, de formação, de condução da vida das pessoas” (FISCHER, 2012, p. 113), capaz de a partir da veiculação de discursos, produzir subjetividades. Produzindo subjetividades, a mídia faz com que produza-se sujeitos de uma forma e não de outra.

Estes sujeitos, ao serem inseridos no Programa *Aprendiz Legal*, são direcionados a um conjunto de atividades teóricas e práticas, desenvolvidas na instituição formadora e no ambiente de trabalho. Atividades estas que visão atender a uma finalidade específica, a qual o programa se propõe. Configurando-se, na retirada desses jovens de situações de criminalidade, de drogadição, ou seja, de situações vulnerabilidade e risco social, ocupando seu tempo com atividades que possibilitem formação profissional adequada a inserção no mercado de trabalho. Desse modo, buscando atender a este fim, o programa



se ocupa durante a sua formação, de uma série de avaliações periódicas, que determinam se estes jovens estão dentro dos objetivos esperados para aquele período. Caso não estejam, serão revistas as estratégias para que estes aproximem-se novamente do objetivo.

Desse modo, compreendendo-se, a criação do Programa como uma estratégia para gerenciar os riscos sociais através de uma importante estratégia biopolítica, o Programa *Aprendiz Legal*, ocupando o tempo dos jovens, tirando estes das ruas e das possibilidades de subversão negativa aos comportamentos tomados como adequados, direcionando estes a condutas específicas que possibilitem benefícios a população.

Assim, o que se vê no *Aprendiz Legal*, é uma Política Pública, que funciona como um dispositivo de segurança, inserido em uma sociedade, pautada por um poder, o qual Foucault (2008b) denominou biopoder, por tratar-se de

[...] um poder destinado a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las, um poder que se exerce positivamente sobre a vida, que se encarrega de a gerir, de a valorizar, de a multiplicar, de sobre ela exercer controles precisos e regulações de conjunto (EWALD, 1999, p. 77).

Logo essa tecnologia de poder tem como alvo a população, sendo necessário administrá-la, geri-la, orientá-la, através de procedimentos refletidos e calculados de governo, técnicas e ações.

Desta forma, compreende-se que o programa em estudo, caracteriza-se em uma estratégia biopolítica, de governmentação dos corpos, pois ao incluir o jovem no mercado de trabalho, está garantindo-se que seu tempo está sendo ocupado e controlado por instituições preparadas para regular, normatizar e disciplinar, no caso do *Aprendiz Legal*, pela empresa e pela instituição formadora, garantindo que sigam sua vida dentro do esperado, dentro de regulamentos e padrões definidos, garantindo a segurança da população.

Logo, entende-se o *Aprendiz Legal* como uma possibilidade de investimento do sujeito, em seu benefício e de toda a população. Pois ao participar dessa política pública de formação e inserção para o mercado de trabalho, o sujeito vê-se direcionado a se reconhecer como um capital e conseqüentemente como uma microempresa, que necessita de formação profissional aliada ao trabalho, adquirindo e aprimorando competências produtivas, um salário e a possibilidade de inserção efetiva no mercado de trabalho, considerando sua efetivação ao término do contrato de aprendizagem, o que faz com que visualize benefícios a médio e longo prazo.

Neste contexto, entende-se que o Programa *Aprendiz Legal*, pertence a uma Governamentalidade Neoliberal, tratando-se esta

[...] de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (GADELHA, 2009, p. 177-178)

Portanto, o que observa-se é que este governo neoliberal, está constituído de estratégias biopolíticas, como a política pública do programa de Aprendizagem *Aprendiz Legal*, que a partir de suas campanhas publicitárias, veiculadas em diferentes mídias, como televisão e redes sociais, busca convencer e capturar os sujeitos, dentro do contexto da possibilidade de uma formação que traz inúmeros benefícios, como o investimento em uma formação direcionada ao aprimoramento de habilidades, que irão proporcionar um diferencial no mercado.

Este aprimoramento será construído baseado em inúmeras determinações estabelecidas e descritas nos documentos reguladores do programa, atuando como uma estratégia de normalização, ou seja, como uma estratégia que busca aproximar os gestos, comportamentos e condutas dos envolvidos no programa, aos fins pedagógicos e econômicos, estabelecidos pela população, conduzindo os sujeitos a constante busca da proximidade com este modelo, com esta norma. Levando estas estratégias a transformação, segundo Gadelha, do sujeito em indivíduo-micro-empresa, ou seja, em

Um indivíduo estranho, ainda mal-esboçado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo Eu, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídos por uma normatividade médico-psi, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial. (GADELHA, 2009, p. 180).

Construindo-se assim, sujeitos cada vez mais dominados por estratégias de uma governamentalidade neoliberal, responsáveis pela construção de suas subjetividades, que o transformam em um sujeito constituído por desejos de investimento em seu capital humano, de forma a torná-lo cada vez mais competitivo.

Reforçando esta ideia, Vandresen expõe que “o trabalho aparece como capital e renda, ou seja, o trabalhador adquire uma competência que será o fruto de sua renda” (2010, p. 3). E que esta ligação do trabalho com a educação se enquadra no que Gadelha remete como uma

[...] estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. (GADELHA, 2009, p. 177)

Portanto, o que vê-se como um dos objetivos do programa, é a educação aliada ao trabalho através da aplicação, conforme coloca o decreto nº 5.598/2005, de “atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho”, atingindo o objetivo considerado e mencionado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, através do Manual da Aprendizagem, um dos principais norteadores do programa, no qual diz que “a formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração” (BRASIL, 2016, p. 9).

Confirmando este pensamento Kelniar, Lopes e Pontili mencionam que

[...] os proprietários do capital humano são os trabalhadores, estes não podem se separar de suas habilidades e quanto mais conhecimento adquirirem melhor será a produtividade. O trabalhador passa a investir em educação na expectativa de retornos, educação transforma-se em produto negociável. (KELNIAR, LOPES E PONTILI, 2013, p. 4)

Atualmente o sujeito está tão tomado por estas características analisadas pela concepção do Capital Humano e tão convencido a reconhecer-se como uma microempresa, que vive constantemente em busca de atualização do seu capital. E esta busca permanente

[...] torna o indivíduo sujeitado pelos interesses econômicos, ou seja, seduzido pelos seus estímulos o indivíduo direciona sua vida para escolhas e desejos que ele não fez, já foram estabelecidos por outros [...] “A busca pelo

melhoramento do capital humano faz o pensar, sentir e agir de cada indivíduo ser direcionado para a construção de competências e habilidades, tornando-o um sujeito competitivo e fazendo com que as relações sejam baseadas na concorrência.” (VANDRESEN, 2010, p. 5) [grifos do autor].

O que possibilita que programas como o *Aprendiz Legal*, ganhem força, estabelecendo-se de forma efetiva na vida dos sujeitos, principalmente dos jovens, que são seduzidos por seus ditos, tomando-os como possibilidade de aprimoramento do seu capital, para tornar-se competitivo em um mercado, tomado como de expressiva concorrência.

Dessa forma, entende-se que o programa de Aprendizagem *Aprendiz Legal*, se estabelece como uma política pública, que constitui-se de práticas discursivas, formuladas estrategicamente a atender finalidades específicas. Voltadas a segurança da população, ao governo dos corpos e das condutas, construindo formas de ser dos sujeitos jovens. Utilizando-se para isso, de um conjunto de regramentos contidos em legislações específicas, e também construindo regramentos próprios, de forma a atender a uma formação produtiva dos sujeitos. Buscando em suas práticas discursivas, contidas tanto nos documentos, quanto nos artefatos midiáticos, formar sujeitos produtivos e alinhados aos discursos pedagógicos e empresariais vigentes.

## Referências

ALVES, Natália. **Juventudes e inserção profissional**. Lisboa: Educa Unidade de Ciências da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Manual da Aprendizagem**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2009. Disponível em: <[http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem\\_pub\\_manual\\_aprendiz\\_2009.pdf](http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF8080812B8D19D2012B9C839E56714A/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

EWALD, François. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**: curso no Collège de France (1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosângela Maria. **A teoria do Capital Humano: revisitando conceitos**. VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica: O método científico. 2013. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LEGAL, Aprendiz. **Aprendiz Legal**. Fundação Roberto Marinho, 2016. Disponível em: <<http://site.aprendizlegal.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Guia Aprendiz Legal**. Fundação Roberto Marinho, 2017. Disponível em: <[https://www.dropbox.com/s/frc7v0rfohek62s/PDF%20Navegavel\\_VF.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/frc7v0rfohek62s/PDF%20Navegavel_VF.pdf?dl=0)>. Acesso em: 15 jan. 2016.

VANDRESEN, Daniel Salésio. **Trabalho, Capital Humano e Neoliberalismo**. 2010. Disponível em: <[http://aufklarungsofia.pbworks.com/f/artigo\\_trabalho\\_daniel.pdf](http://aufklarungsofia.pbworks.com/f/artigo_trabalho_daniel.pdf)>. Acesso em: 08 fev. 2017.

## A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL

### *THE ROLE OF TEACHERS IN FOOD AND NUTRITION EDUCATION*

Fernanda Pons Madruga  
Mestre em Alimentos e Nutrição/UFPel  
ferponsmadruga@gmail.com

#### RESUMO

Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) têm como objetivo promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) dos escolares. O objetivo da pesquisa foi verificar se os professores utilizam o momento das refeições para realização de EAN. Estudo de campo com estratégias observacionais, transversais e analíticas. Resultados revelaram que professores não utilizam o momento das refeições para ações de EAN. Fatores podem explicar esse contexto: turmas escalonadas para refeições, diminuindo tempo destinado ao consumo de alimentos, impossibilitando o aproveitamento do momento para um trabalho pedagógico; falta de espaço físico para a realização das refeições e número reduzido de profissionais para auxiliarem as crianças nas refeições. Tempo reduzido para o consumo dos alimentos e rotina com horários estabelecidos também são fatores consideráveis. Alguns professores encerram turno de trabalho imediatamente após término das refeições, preocupados em realizar a higiene dos alunos e prepará-los para o próximo turno. O estudo reafirma que apenas a oferta de alimentos à criança não promove a SAN. É preciso repensar o momento da refeição como espaço para prática pedagógica e de formação de hábitos alimentares. Dessa forma, é fundamental refletir sobre a cultura escolar, organização do tempo e do espaço, as rotinas e valores instituídos. Ações somente serão possíveis a partir de uma formação adequada dos professores em EAN.

**Palavras-chave:** formação de professores, educação alimentar e nutricional, PNAE.

#### ABSTRACT

Food and Nutrition Education (EAN) actions, within the framework of the National School Feeding Program (PNAE), aim to promote the Food and Nutrition Security (SAN) of schoolchildren. The objective of the research was to verify if the teachers use the moment of the meals to realize EAN. Field study with observational, transversal and analytical strategies. Results revealed that teachers do not use mealtimes for EAN actions. Factors can explain this context: staggered groups for meals, reducing time spent for food consumption, making it impossible to use the moment for a pedagogical work; lack of physical space for meals and a reduced number of professionals to assist children with meals. Reduced time for food consumption and routine schedules are also considerable factors. Some teachers finish work shift immediately after meals, concerned with the hygiene of the students and preparing them for the next shift. The study reaffirms that only the provision of food to the child does not promote SAN. It is necessary to rethink the moment of the meal as a space for pedagogical practice and for the formation of eating habits. In this way, it is fundamental to reflect on the school culture, the organization of time and space, the established routines and values. Actions will only be possible from an adequate training of teachers in EAN.

**Keywords:** teacher training, food and nutritional education, PNAE.



## **Introdução**

O Programa Nacional de Alimentação Escolas (PNAE) é responsável pela alimentação dos alunos das escolas de educação infantil (Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs), ensino fundamental (1º ao 9º ano), ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) da rede pública durante o ano letivo e, em alguns casos, entidades filantrópicas, desde que cadastradas no censo escolar. Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o programa beneficiou no ano de 2012 cerca de 45 milhões de alunos da rede pública de ensino (SIQUEIRA *et al.*, 2014). O PNAE é o mais antigo programa social do Governo Federal na área da educação, no que se refere à suplementação alimentar no país, com mais de meio século de existência. A partir de um breve resgate histórico, apresentaremos a evolução do PNAE até a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), como uma das suas diretrizes.

O Programa teve início em 1954 com a Campanha da Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação e atendendo algumas escolas do Nordeste. Inicialmente, eram utilizados alimentos doados pelos organismos internacionais, principalmente produtos industrializados (SANTOS *et al.*, 2007). O Programa foi passando por diversas mudanças, até que em 1970 os gêneros alimentícios passaram a ser adquiridos exclusivamente no mercado nacional, inclusive os gêneros industrializados. Nesta época, o valor nutricional mínimo da refeição oferecida foi fixado em 15%. Este valor nutricional mínimo se apoiava no texto do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN-I) por definir a merenda escolar brasileira como “uma suplementação alimentar capaz de atender pelo menos 15% das necessidades individuais diárias quanto aos principais nutrientes” (COIMBRA, 1982, apud FNDE, 2009). Esse valor foi utilizado como parâmetro para todos os cálculos, até a última Resolução FNDE/CD nº 32, de 10 de agosto de 2006 (FNDE, 2009).

Sob a coordenação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), autarquia vinculada ao Ministério da Saúde, em 1979, o PNAE passou a se denominar efetivamente desta forma. A partir de 1983, a operacionalização do programa passou a ser de responsabilidade da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), que foi extinta em 1997. A partir desse ano é que o PNAE passou a ser de responsabilidade da Secretaria Executiva do FNDE (SANTOS *et al.*, 2007).

Com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, a alimentação passa a ser um direito humano, e a alimentação escolar fica assegurada a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública e de responsabilidade das três esferas de governo (municipal, estadual e federal) (PEIXINHO, 2013). A alimentação passa a ser encarada como um direito para todos os estudantes e não mais com um caráter assistencialista só para crianças carentes (FNDE, 2009).

Naquele momento, ainda era necessária uma legislação que incentivasse a utilização de produtos regionais. Com a medida provisória nº 2.178, de 24/08/2001, passa a haver a obrigatoriedade da utilização de alimentos básicos com, pelo menos, 70% dos recursos transferidos, o que também estimula a utilização de produtos locais. Além disso, determina que os cardápios da alimentação escolar sejam elaborados pelo profissional nutricionista.

Em 2003, a cobertura do PNAE foi estendida para os alunos de creches públicas e filantrópicas, e às comunidades indígenas e remanescentes de quilombos, o que proporcionou aumento dos recursos financeiros do Programa para atender esses segmentos (FNDE, 2009).

Com a resolução FNDE/CD nº32 de 10 de agosto de 2006, o nutricionista além de elaborar o cardápio da alimentação escolar, também passa a assumir a responsabilidade técnica do programa. Além disso, o controle social deverá ser efetivado através do Conselho de Alimentação Escolar (CAE), incluindo o acompanhamento dos cardápios prescritos. Fica deliberado também que os cardápios devem suprir, no mínimo, 30% das necessidades nutricionais diárias de alunos de creches e escolas indígenas e quilombolas. Permanecendo o percentual de 15% para os demais alunos.

A partir da resolução FNDE/CD nº 38 de 19/08/2008 é que fica determinado que o cardápio da alimentação escolar deve suprir, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias dos alunos que permanecem, no mínimo, sete horas por dia em sala de aula.

No entanto, foi com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que veio a grande conquista para o PNAE. Conquista realizada por ação do Governo Federal, ator governamental, e da sociedade civil, através do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), atuando como atores não governamentais, universalizando a alimentação escolar para toda a educação básica, além dos jovens e adultos; fortalecendo o controle social e a participação da comunidade e garantindo o

repassse dos recursos para a alimentação escolar. A lei determina os valores de referência de energia, macro e micronutrientes, para os alunos de creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e EJA, conforme o percentual definido de acordo com a carga horária de permanência na escola, sendo 20, 30 ou 70% das necessidades nutricionais diárias. Além disso, torna obrigatório que no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE sejam utilizados para a aquisição de produtos da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar ou suas organizações, fomentando, dessa forma, o desenvolvimento local, respeitando a sazonalidade, a cultura e a tradição alimentar. Da mesma forma, sempre que possível, deve-se priorizar a utilização de alimentos orgânicos ou agroecológicos (PEIXINHO, 2013).

Com a resolução FNDE/CD nº 26 de 17, de Junho de 2013, ficam deliberadas a oferta de alimentação saudável com a definição de alguns parâmetros, como: cardápios deverão contemplar, no mínimo, três porções de frutas e hortaliças por semana (200g/aluno/semana); e a oferta de doces e/ou preparações doces fica limitada a duas porções por semana, equivalente a 110 kcal/porção e, as atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

O PNAE surgiu com foco na suplementação alimentar aos escolares, como forma de garantir uma melhor nutrição e, conseqüentemente, redução da evasão escolar. Logo, o Programa surgiu para promoção da segurança alimentar direcionado a um grupo social prioritário (SANTOS *et al.*, 2007). Todas as mudanças e adaptações feitas no Programa, como a especificação do valor calórico a ser oferecido nas refeições, a formação de hábitos alimentares saudáveis, o incentivo à agricultura familiar e a inclusão da EAN, fazem com que o PNAE se mantenha como um programa fundamental na manutenção da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Dessa forma, a oferta de alimentação adequada e a EAN são as principais ferramentas que devem ser utilizadas pelos atores envolvidos no ambiente escolar para promoção da SAN e para manutenção do Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA).

Nesse contexto histórico, a escola de educação infantil passa a ser responsável pela educação das crianças em todos os aspectos, incluindo a educação alimentar e nutricional. O ato de oferecer uma alimentação saudável e nutricionalmente equilibrada deve ser só o princípio da função da escola, pois ela vai muito além. A escola de educação infantil é considerada a instituição responsável pelo cuidado da criança e pela formação

de hábitos alimentares saudáveis. Muitas crianças passam a maior parte do dia nessas instituições, tornando as escolas responsáveis pelo fornecimento da maioria das refeições diárias e, desta maneira, assumindo responsabilidade na formação dos hábitos alimentares das crianças ao incluírem ações de promoção da saúde que podem influenciar no estado nutricional (PEREIRA; LANZILLOTTI; SOARES, 2010). O papel dos educadores nas escolas, seus conhecimentos e atitudes e sua interação com as crianças nos momentos das refeições são essenciais na formação dos hábitos alimentares (LONGO-SILVA *et al.*, 2011). Sendo assim, o momento da alimentação deve ser utilizado para incentivar a formação de hábitos alimentares saudáveis (BERNARDI *et al.*, 2011). Além disso, na própria atividade pedagógica do educador, deve estar incluso temas referentes à alimentação e nutrição. No entanto, para que isto realmente aconteça, é necessário que se mude a concepção da escola infantil no sentido “assistencialista” e se passe a concebê-la no sentido educacional de promotora da saúde e de hábitos alimentares saudáveis. Todos estes aspectos sinalizados devem contribuir para a ressignificação da alimentação escolar, o que deve começar já na educação infantil. É necessário que a alimentação da criança e os cuidados oferecidos satisfaçam suas necessidades e influenciem favoravelmente seu estado nutricional. É preciso também retirar a alimentação escolar da invisibilidade, da condição de serviço de apoio, e colocar como um aspecto fundamental da formação humana e de promoção da saúde (TEO *et al.*, 2009). A escola, então, deve ser considerada um espaço ideal para a educação nutricional e a prática de hábitos alimentares saudáveis (BERNARDI *et al.*, 2011).

Tendo como base esse panorama teórico e essas proposições, o objetivo deste estudo é verificar se os professores que acompanham a refeição dos alunos promovem a EAN como uma estratégia de incentivar a alimentação adequada e saudável.

### **Objetivo**

Verificar se os professores que acompanham a refeição dos alunos promovem a Educação Alimentar e Nutricional como uma estratégia de incentivar a alimentação adequada e saudável.

### **Método**

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, denominado “Segurança alimentar e nutricional no ambiente escolar”, que foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, CAEE 11312612.5.0000.0102 e Parecer nº 316.185. O projeto participou do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Projeto PROCAD\ Casadinho), financiado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação – MCTI, por intermédio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e o Ministério da Educação – MEC, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e que teve como parceiro o Programa de Pós-graduação em Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco.

Ele foi realizado como parte integrante do estudo que deu origem a dissertação de mestrado: “Consumo Alimentar de Crianças de 6 a 24 meses no Domicílio e em Centros Municipais de Educação Infantil”.

Trata-se de um estudo de campo, observacional, transversal e analítico.

Foi realizado no município de Guaratuba que, na época do estudo, contava com cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), a saber: Raio de Sol; Peixinho Dourado; Pingo de Gente; Mirim e Amor e Carinho.

O município de Guaratuba está localizado no litoral paranaense, a 120 km de Curitiba. Ele está situado na faixa de Desenvolvimento Humano (IDH) considerada alta, 0,717 (IDH alto entre 0,700 e 0,799), de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2012), sendo classificado na unidade da federação como 108º, de um total de 399 municípios paranaenses, e classificado nacionalmente como 1482º, do total de 5507 municípios brasileiros.

### **Resultados**

Os resultados revelaram que os professores não costumam utilizar o momento das refeições para as ações de EAN.

### **Discussão**

Durante a pesquisa de campo, algumas observações puderam ser realizadas, e podem ajudar na compreensão desses resultados: a falta de espaço físico para a realização das refeições, o número reduzido de profissionais para auxiliarem as crianças no momento das refeições, o pouco tempo destinado para o consumo dos alimentos e a rotina com horários previamente estabelecidos contribui para essa realidade. Os refeitórios são pequenos e não suportam todos os alunos ao mesmo tempo. Dessa forma, as turmas são escalonadas para as refeições, diminuindo o tempo destinado ao consumo dos alimentos e impossibilitando o aproveitamento deste momento para um trabalho pedagógico.

O tempo das refeições varia entre os CMEIs e entre as turmas e dura em torno de 30 minutos, compreendendo a distribuição das preparações, o consumo e a higienização do ambiente, sendo destinado, em média, 15 minutos para o consumo dos alimentos pelas crianças. Não há exatamente um tempo ideal estipulado para o ato de alimentar-se na creche. No entanto, deve-se proporcionar tempo disponível para que a criança possa comer tranquilamente (ZACCARELLI; PHILIPPI, 2005). Alguns professores encerram seu turno de trabalho imediatamente após o término das refeições, portanto existe a preocupação em realizar a higiene dos alunos imediatamente após as refeições e prepará-los para o próximo turno, dando sequência à rotina de trabalho do CMEI. Estudos têm demonstrado que a falta de conhecimento dos funcionários sobre alimentação infantil saudável e a dificuldade em alimentar as crianças pequenas em intervalos curtos de tempo interferem no tipo e na quantidade de alimentos ofertados às crianças na escola (SHIMABUKURO *et al.*, 2008; LONGO-SILVA *et al.*, 2012).

É fundamental que todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem aprofundem as questões ligadas à educação alimentar e nutricional, proporcionando aos alunos momentos de autonomia e conhecimento, visando mais o “educar” do que somente o “cuidar” (GOULART *et al.*, 2010). Na creche, é reforçada a prática que tenta priorizar as ações voltadas ao cuidado e a alimentação, tornando o tempo para atividades lúdicas e de aprendizagem muito pequeno (ZACCARELLI; PHILIPPI, 2005).

Nesse sentido, é necessário que haja o envolvimento de todas as pessoas envolvidas nesse contexto para que o consumo alimentar e o aporte de nutrientes realmente seja eficiente (LONGO-SILVA *et al.*, 2011). Aumentar a oferta de alimentos



no prato da criança não significa que ela irá aumentar a aceitação, pois essa questão envolve outras mais estruturais, como o espaço físico, o número reduzido de profissionais, o tempo destinado à alimentação e a própria rotina do CMEI. Portanto, há que se repensar o momento da refeição como um espaço para prática pedagógica. A formação de hábitos alimentares saudáveis deve ser priorizada no ambiente do CMEI, pois além da família o grupo social também exerce influência no processo de construção dos hábitos alimentares saudáveis (ROSSI *et al.*, 2008).

## **Conclusões**

Os resultados apontam que é fundamental refletir sobre a cultura escolar, organização do tempo e do espaço e as rotinas e valores instituídos na escola. Para melhorar a situação alimentar e nutricional das crianças que frequentam os CMEIs, todos os responsáveis e cuidadores dessas crianças devem estar envolvidos, pois o estado nutricional e a formação de hábitos alimentares na infância irá se refletir na saúde dos indivíduos na vida adulta. Dessa forma, é importante que professores, nutricionistas, profissionais da alimentação escolar e todos aqueles que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem aprofundem as questões ligadas à educação alimentar e nutricional e utilizem o momento das refeições como uma ferramenta para promoção da alimentação saudável. Essas ações somente serão possíveis a partir de uma formação adequada dos professores sobre EAN.

## **Referências**

BERNARDI, J.R. et al. Consumo alimentar de micronutrientes entre pré-escolares no domicílio e em escolas de educação infantil no município de Caxias do Sul (RS). **Revista de Nutrição**. Campinas, 24(2): 253-261, mar\abr., 2011.

FNDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar. Referências nutricionais para o programa nacional de alimentação escolar. Junho, 2009.

GOULART R.M.M. et al. Uma revisão das ações de nutrição e do papel do nutricionista em creches. **Rev. Nutrição**. Campinas, 23 (4):655-665, jul./ago., 2010.

LONGO-SILVA, G. et al. Alimentação infantil: o advento das creches públicas. **Rev.Pediatria Moderna**. São Paulo, V. 47 N. 5, Set/Out, 2011.

LONGO-SILVA G. et al. Avaliação do consumo alimentar em creches públicas em São Paulo, Brasil. **Rev. Paul. Pediatr.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 35-41, 2012.

PEIXINHO, Albaneide M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Rev. Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, Abr., 2013.

PEREIRA, A. S.; LANZILLOTTI, H. S.; SOARES, E. A. Frequência à creche e estado nutricional de pré-escolares: uma revisão sistemática. **Rev. paul. pediatr.** São Paulo, v. 28, n. 4, p. 366-372, Dez. 2010.

ROSSI, A. et al. Determinantes do Comportamento Alimentar: Uma Revisão com Enfoque na Família. **Revista de Nutrição**. Campinas, Vol.21 no.6, Nov./Dec., 2008.

SANTOS, L.M.P. et al. Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 23 (11): 2681-2693, nov., 2007.

SHIMABUKURO, E.E., et al. Knowledge of educators from day care centers about infant feeding. **Rev. Paulista Pediatria**. 26:231-7, 2008.

SIQUEIRA, R.L. et al. Análise da incorporação da perspectiva do Direito Humano à Alimentação Adequada no desenho institucional do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Rev.Ciência & Saúde Coletiva**. 19(1):301-310, 2014.

TEO, C.R.P.A. et al. Programa nacional de alimentação escolar: adesão, aceitação e condições de distribuição de alimentação na escola. **Nutrire: rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.** São Paulo, v.34, n.3, p.165-185, dez., 2009.

ZACCARELLI, E.M. e PHILIPPI, S.T. Avaliação de momentos de refeição em creches. **Nutrire: rev. Soc. Bras. Alim. Nutr.** São Paulo, SP, v. 30, p. 17-29, dez. 2005.

**ENCONTROS ENTRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: UM  
ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS EM  
PORTUGAL**

*MEETINGS BETWEEN ART, CULTURE AND EDUCATION: A CASE  
REPORT IN VISUAL ARTS TEACHING IN PORTUGAL*

Flávia Demke Rossi  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPel  
Licenciada em Artes Visuais - UFPel  
flavia.demkerossi@gmail.com

Dra. Maristani Polidori Zamperetti  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel  
maristaniz@hotmail.com

**RESUMO**

Durante a graduação em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas, RS, realizei um semestre de mobilidade acadêmica no Curso de Licenciatura em Arte e Design do Instituto Politécnico de Bragança, em Bragança, Portugal. No período em que estive na região de Trás-os-Montes, no nordeste de Portugal (set. 2014 a fev. 2015), me encantei com a cultura local de origem milenar, que busca a preservação de sua cultura através da arte. Por entender a importância das experiências que tive na interação com a cultura e com o sistema de ensino locais, proponho uma reflexão sobre as relações entre arte, cultura e educação na construção do conhecimento artístico e estético. Para tanto, relato o meu encontro com o trabalho desenvolvido por um professor de artes visuais em uma escola de ensino secundário da cidade de Bragança. O professor propôs a seus estudantes, a construção de esculturas a partir da obra de Graça Morais, importante artista local. Os trabalhos dos alunos, foram expostos em um museu da cidade. As aproximações entre o público e os artistas, bem como, entre a escola e o museu, tornou a experiência e o conhecimento em arte mais acessíveis. Para Hernández (2000), é importante abordar as manifestações artísticas de cada cultura para a construção de um conhecimento mais integrado. Desta forma, entendi-se que os saberes em arte são contextualizados e isso se reflete na sala de aula, onde a cultura visual é praticada. Por isso é importante dar visibilidade as práticas de ensino de arte que proporcionam experiências com a Arte, aproximando-a com a vida dos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de arte em Portugal. Arte. Cultura.

**ABSTRACT**

During a graduation in Visual Arts - Graduation degree from the Universidade Federal de Pelotas, RS, I realized a semester of academic mobility in the Degree in Art and Design of the Instituto Politécnico de Bragança, in Bragança, Portugal. During the period when I was active in the region of Trás-os-Montes, in northeastern Portugal (Sep 2014, Feb. 2015), I admired a local culture of an ancient origin that seeks to preserve its culture through art. By understanding the importance of experiences in the creation of a culture and with the local education system, I propose a reflection on how art, culture and education interact in the construction of artistic and aesthetic knowledge. Therefore, I report my encounter with the work developed by a visual arts teacher at a secondary school in the city of Bragança. The teacher proposed his students, a construction of sculptures from the work of Graça Morais, important local artist. The students' works were exhibited in a city museum. As an approximation between the public and the artists, as well as, between the school and the museum, a more accessible experience and art knowledge. For Hernández (2000), it is important to approach as artistic manifestations of each culture for a construction of a more integrated knowledge. In this way, it is understood that the knowledges in art are contextualized and this is reflected in the classroom, where a visual culture is practiced. It is therefore important to give visibility as art teaching practices that provide experiences with Art, bringing it closer to a student life.

**Keywords:** Teaching art in Portugal. Art. Culture.

## **Introdução**

Durante o período de minha Graduação em Artes Visuais Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), tive a oportunidade de cursar um semestre do curso no exterior com bolsa de mobilidade acadêmica, através de um convênio entre a UFPel e o Instituto Politécnico de Bragança – em Portugal. Parti para as terras lusitanas em setembro de 2014 e lá permaneci até fevereiro de 2015, no Curso de Licenciatura em Arte e Design, na pequena cidade de Bragança, Portugal.

Através do deslocamento para outro lugar, para um país além do Oceano Atlântico, pude migrar temporariamente para uma região carinhosamente chamada de “Reino Maravilhoso” por um de seus queridos escritores, Miguel Torga. A região de Trás-os-Montes se encontra no nordeste de Portugal, na divisa com a Espanha. Como o próprio nome sugere, é uma região montanhosa e por ter esta característica, em tempos passados o trânsito e o acesso a ela era dificultado. Devido a este isolamento geográfico, desenvolveu-se lá aspectos culturais muito específicos e singulares, bem como uma característica própria e subjetiva do povo transmontano de ser. Durante a minha estadia em Bragança, me interessei profundamente sobre a cultura local, incluindo as artes visuais, a música, os ritos e as festividades tradicionais.

Nesse processo de constante aprendizado sobre o lugar, sua cultura e sua gente, sentia-me cada vez mais integrada ao novo território e encantada pelas raízes milenares de sua história e cultura. Por entender a importância deste conhecimento advindo da minha experiência extra acadêmica na interação com o meio onde eu me encontrava, gostaria de abordar nesse artigo, de maneira sucinta, as relações entre a cultura e a educação na construção do conhecimento em Artes Visuais.

Para isso, relatarei neste artigo um encontro/experiência que tive ao conhecer uma escola pública em Bragança, Portugal, mais especificamente a Escola de Ensino Secundário de Emídio Garcia e o trabalho do professor de Artes Visuais, Manuel Trovisco. Trabalho que se relaciona com uma importante artista local de Trás-os-Montes: Graça Morais.

## **Desenvolvimento**

Durante o meu período de intercâmbio, me encontrava influenciada pela pesquisa que desenvolvia em conjunto com a professora Maristani Zamperetti, cuja

investigação abrangia os professores de Artes Visuais da cidade de Pelotas – RS, no âmbito de suas concepções e práticas docentes. Com certa curiosidade para conhecer como é o ensino de Artes Visuais em outro país e com o apoio do Instituto Politécnico de Bragança (IPB), no qual eu era aluna, fui buscar um estágio de observação em uma escola de Ensino Básico. Paralelo a este estágio que durou cerca de um mês, realizei algumas visitas a outra escola, a Escola Secundária de Emídio Garcia, a fim de entrevistar um professor de Arte cujo trabalho era bem conhecido na cidade de Bragança, inclusive pelos professores do Curso de Licenciatura em Arte e Design do IPB.

A Escola Secundária de Emídio Garcia obedece a um sistema diferenciado de ensino que é praticado amplamente em Portugal. Nesse sistema, o estudante do 9º Ano do Ensino Básico (que corresponde ao Ensino Fundamental) escolhe entre as áreas de Ciências e Tecnologias; Artes Visuais; Ciências Socioeconômicas e Línguas e Humanidades, qual delas gostaria de cursar durante o Ensino Secundário (que corresponde ao Ensino Médio no Brasil). A partir disso, os estudantes realizam as disciplinas de acordo com a área escolhida. Pois bem, dentre as áreas ofertadas pela escola está a área de Artes Visuais.

Ao adentrar o espaço físico da escola, impressionei-me com a sua estrutura física de alto padrão. A sala de Artes Visuais, onde se encontrava o professor Manuel Trovisco e seus estudantes do 1º Ano do Secundário, também tinha ótima infraestrutura, e contava com a presença de uma quantidade considerável de cavaletes para desenho/pintura e mesas de boa qualidade. Fui muito bem recebida pelo professor Manuel Trovisco, que logo foi me apresentando o trabalho que estava desenvolvendo com os estudantes naquele momento para uma exposição de Arte em homenagem a artista transmontana, Graça Morais.

Antes de prosseguir o presente relato, gostaria de apresentar um pouco sobre a trajetória da artista Graça Morais, a qual possui uma carreira consolidada nas Artes Visuais em Portugal. Natural de uma aldeia no Concelho de Vila Flôr, na Região de Trás-os-Montes, ela começou a expor suas pinturas e desenhos na década de 1970, com temáticas relacionadas ao aspecto rural de seu lugar de origem. Com caráter expressionista, suas obras possuem elementos como: a caça, a colheita, a interação humana com os animais e com a sua terra; em uma percepção apurada desta relação, dando ênfase ao papel que é designado a mulher na própria cultura e sociedade. A imagem



de uma de suas obras da exposição: “A Magia da Caça”, que esteve no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais em Bragança, no período de julho de 2014 a janeiro de 2015, evidencia algumas destas das características, também expressas na seguinte frase de sua autoria: “Desejo através de meus quadros, ter consciência de quem sou, questionar minha existência, afirmar a minha identidade construída através de sinais, símbolos, imagens, memórias de uma realidade que me liga ao universo”. Frase que se encontra no saguão do Centro de Arte Contemporânea Graça Morais. Segue a imagem de uma de suas pinturas da série “A Magia da Caça”.



Figura 1: Pintura de Graça Morais “Passeio a água d'Alte”, 2010. Acrílico sobre tela, 73 x 100cm. Coleção da Artista. Fonte: <http://gracamorais.blogspot.com/2014/10/graca-morais-ritos-e-mitos.html>. Acesso em 10/06/2017.

Para a artista, a relação do humano com seu espaço de relevo montanhoso e rico em biodiversidade, é tão significativa em Trás-os-Montes, que em muitas de suas obras há uma espécie de metamorfose humano-animal. Desde a década de 1980, a artista vem explorando em seu trabalho a figura da mulher e os bichos, em uma metáfora, cuja figura feminina assumia a configuração de um animal de caça, geralmente perdizes e lebres. Essa configuração se amplia nos anos 2000 com uma série de trabalhos denominados de “Metamorfoses”. Um destes trabalhos, serviu para a composição do cartaz que anunciava a 6.<sup>a</sup> Edição do Plast & Cine 2015, evento organizado pela Câmara Municipal de Bragança, pelo Centro de Arte Contemporânea Graça Morais e pelo Teatro Municipal de Bragança, com a finalidade de homenagear a referida artista pelos seus quarenta anos de carreira. Para isso, foi incentivada a produção artística da comunidade escolar e



acadêmica do município de Bragança. Segue a imagem do cartaz do evento que se realizou em abril de 2015.



Imagem 2: Cartaz do evento Plast e Cine. Fonte: <http://novembro.pt/portal/portfolio/plastcine-2015-braganca-vida-e-obra-graca-morais/>. Acessado em: 10/06/2017

Durante o intercâmbio tive o prazer de conhecer e conversar pessoalmente com a artista Graça Morais, a qual me ofereceu gentilmente um de seus livros durante a abertura de uma de suas exposições no Centro de Arte Contemporânea que leva o seu nome e se localiza na área central da cidade. Defendo essas aproximações entre o público e os artistas contemporâneos, bem como a aproximação da escola com o museu de arte, seja através de visitas, ou como no caso, de exposições de estudantes realizadas no espaço dos museus. Essa aproximação contribui a meu ver, para uma dessacralização da arte e da figura do artista, o que torna o conhecimento mais acessível contribuindo para o aprendizado em Artes Visuais, à medida que aproxima a arte da vida das pessoas e estimula nelas o gosto pelas expressões artísticas.

Sobre a observação da aula do professor Manuel Trovisco, a minha percepção foi que os estudantes demonstravam grande interesse pela atividade proposta. Utilizando-se de estruturas de arame e massa própria para modelagem artesanal, os estudantes seguiam a proposta de realizar esculturas de pequena e média estatura tendo a obra da artista Graça Morais como referência. Em especial o conjunto de trabalhos (pinturas e desenhos) denominados de “Metamorfoses”. Nas palavras do professor: “estamos a trabalhar a partir do conceito de metamorfose – Mulher, Pássaro, Inseto -, muito presente na obra de Graça Morais, trabalhando a alteração da forma”. O professor explicou-me

que após ser apresentado aos estudantes o trabalho da artista, cuja a maioria dos estudantes já possuía conhecimento através de visitas aos museus de Arte da cidade, foram feitos primeiramente desenhos/projetos dessas esculturas. Para o professor Manuel, “desenhar é tornar possível um projeto, uma ideia, um pensamento e até mesmo um sentimento”. Afirmção que concorda com Iavelberg (2006), quando esta diz que “a importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade. ” (IAVELBERG, 2006, P.57)

A passagem do plano dimensional do desenho para o plano tridimensional da escultura, ressignifica o projeto inicial e incorpora inúmeros desafios. Para o professor, a confecção das esculturas deixou os estudantes mais motivados com o trabalho, bem como, a possibilidade de exposição destas em um evento público que envolve o espaço do museu de Arte e a área comum da cidade. A confecção destes objetos artísticos possibilitou para ele, explorar conteúdos como: forma/deformação e a conquista da forma. Segue o quadro de imagens da minha visita a escola Emídio Garcia e da etapa que presenciei desta atividade em desenvolvimento.



Imagem 3: Observação de uma aula de Arte da Escola Secundária Emídio Garcia. Fonte: Acervo pessoal, 2014

Para o professor Manuel Trovisco, a inspiração dos alunos para a criação das esculturas foi facilitada em função da própria região transmontana possuir uma natureza

abundante e diversificada. Em Trás-os-Montes, no seu vasto território de zona rural, é perceptível a integração do ser humano com a natureza que se evidencia na arquitetura das casas de pedra, na agricultura e criação de animais para a subsistência, nos ritos festivos, nas tradições e demais aspectos culturais de seu povo. Esta característica foi reconhecida através da candidatura da “Reserva da Biosfera Transfronteiriça Meseta Ibérica”, que abrange os municípios da região transmontana somados aos municípios espanhóis de fronteira. Tudo para que aquele espaço seja reconhecido pela UNESCO, como um território que traz por excelência uma simbiose entre o ser humano e a biosfera.

No meio de todo este mosaico policultural, o homem tem conseguido manter uma integração relativamente harmoniosa em relação ao meio ambiente que o rodeia, usando os recursos naturais de uma forma sustentada. Deste ordenamento do território, resultaram aglomerados rurais concentrados que ponteiavam de uma forma dispersa o território. Inserem-se no meio de uma grande variedade de coberto vegetal, em que se mesclam carvalhais, soutos, olivais, amendoais, pomares, hortas, matos, culturas de sequeiro e pastagens entre galerias ripícolas de pequenos cursos de água. (MATOS, FONSECA & ASSOCIADOS e RCL IMAGEM E COMUNICAÇÃO, 2014, p. 24)

Mundos rurais, cujos fazeres diários de homens e mulheres do campo mesclam-se com a diversidade que a natureza oferece para a sobrevivência. Para Torga, a integração ser humano e natureza é tamanha que vai além de sua maneira de ser e agir, se encontra na própria face do povo transmontano: “Homens de uma só peça, inteiriços, altos e espadaúdos, que olham de frente e têm no rosto as mesmas rugas do chão. ” (TORGA,1979, p.104). A seguir, uma montagem de fotografias realizadas nas inúmeras visitas que realizei na zona rural de Bragança.



Imagem 4: Mundos Rurais. Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Cada vez mais se evidencia a meu ver, as relações intrínsecas entre a Arte e a vida em Trás-os-Montes. Graça Morais, nascida e criada nesses “mundos rurais miraculosamente intactos” (como diria Miguel Torga), é conhecedora dos aspectos naturais e culturais de sua terra, o que se evidencia na sua produção artística. Ela também é conhecedora da produção literária de Miguel Torga seu contemporâneo e conterrâneo regional, cuja obra apresenta certo encanto por Trás-os-Montes. Arte, literatura, natureza, cultura e identidade... Aspectos em evidência até mesmo na denominação da coleção de trabalhos dos estudantes secundaristas, batizada de “HomemBichoTerra”.

Diminuir a fronteira entre a Arte e a vida e despertar os estudantes para a percepção de seus cotidianos e valorização da cultura, é um ponto que pode ser mais discutido na educação contemporânea. Hernández (2000), reforça a importância de abordar na aula de Artes Visuais, as manifestações artísticas de cada cultura a fim de possibilitar a construção de um conhecimento mais integrado e ultrapassar as fronteiras da Arte tradicional.

A arte na educação teria por objetivo as representações (artísticas) de todo o tipo, como o veículo de conhecimento (como compreensão, comunicação e expressão), das manifestações simbólicas das diferentes épocas e culturas. Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de reconhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só das obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias). (HERNÁNDEZ, 2000, apud MEIRA e MEIRA, 2014, p. 78)

Possibilitar os estudantes um maior envolvimento com a Arte, desde o desenho inicial até o acabamento final do objeto artístico, é proporcionar momentos de criação, reflexão, criatividade e aprendizado. Esse ideal de educação onde o aprendiz produz tanto ideias quanto formas artísticas, é visado por Freedman apud Iavelberg (2006), onde ele afirma que “os saberes em arte são contextualizados, tem história e isso reflete na sala de aula onde a cultura visual é praticada e tematizada enquanto parte de uma comunidade de aprendizagem interpretativa”. (FREEDMAN apud IAVELBERG, 2006, p. 34).

Alto a afirmação anterior a proposta onde o professor Manuel cria juntamente com seus alunos, uma instalação batizada de “Voo do Monte”, para a 6.<sup>a</sup> Edição do Plast & Cine 2015. A obra é uma metáfora à divulgação que a artista Graça Morais faz da região de Trás-os-Montes através de seu trabalho, que já foi exposto em diversos países. Uma homenagem a ilustre filha de Trás-os-Montes, como é costume dizer em Bragança.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

Segue o quadro de imagens das etapas de confecção desta instalação artística, cujo destaque para mim é o desafio da construção da forma, realizado de maneira coletiva.



Imagem 5: Etapas de confecção da instalação artística “Voo do Monte”. Fonte: Fotografias cedidas por Manuel Trovisco, 2015.

Durante a exposição, não pude estar presente, pois já havia retornado ao Brasil. Porém tive acesso as imagens que foram fornecidas pelo professor Manuel Trovisco. Na primeira imagem vemos os cumprimentos entre o professor Manuel e a artista Graça Morais, durante a ocasião do 6ª Edição do Plast & Cine 2015. A segunda imagem é da instalação “Voo do Monte”, produzida pelo professor Manuel e seus estudantes, já finalizada.



Imagem 6: Encontro entre o professor e a artista e a instalação artística “Voo do Monte”. Fonte: Fotografias cedidas por Manuel Trovisco, 2015.

Pelas fotografias divulgadas no evento, é possível perceber a satisfação da artista com a homenagem recebida por dezenas de estudantes e professores de diversas

instituições educativas da cidade. Produções artísticas que abrangeram linguagens como: o desenho, a fotografia, a instalação, a escultura, a pintura, a assemblagem, a performance e o design. Além da homenagem, o evento propiciou a integração da comunidade na produção de Arte, bem como, o estudo e o exercício da interpretação e da ressignificação da obra de Graça Morais. Também proporcionou percepção da obra da artista em relação ao meio onde estes estudantes vivem.

### **Conclusão**

Em um de seus escritos, Miguel Torga apresenta Trás-os-Montes, salientando: “Ora, o que pretendo mostrar, meu e de todos os que queiram merecê-lo, não só existe, como é dos mais belos que se possa imaginar” (TORGA, 1979, p.99). Essa frase ficou marcada em minha memória e associada à minha experiência de viver em Trás-os-Montes. Um lugar que me trouxe muitas reflexões sobre a cultura, a educação, a relação do homem com seu meio, e a própria arte como manifestação da vida, da sensibilidade diante de um lugar tão grandioso como é o “Reino Maravilhoso”.

Por isso, quis com esta pesquisa partilhar um dos meus encontros/experiências que tive com o deslocamento para Portugal. Bem como, propiciar momentos de reflexão sobre as inúmeras maneiras de convergência entre a arte, a cultura e a educação. O trabalho desenvolvido pelo professor Manuel Trovisco é para mim uma inspiração. Assim como ele, acredito que tenha muitos professores e professoras que têm o objetivo de proporcionar experiências significativas para seus alunos, no encontro com a Arte.



## **Referências**

CARVALHO, António Carlos. **Graça Morais: Terra Quente o fim do milênio: As quatro estações do ano.** Editora Gótica, 2000.

MATOS, FONSECA & ASSOCIADOS e RCL IMAGEM E COMUNICAÇÃO. **Guia Terra Fria Transmontana.** Versão e-Book a partir da 2ª edição, revista e ampliada, 2014. Disponível em: <http://www.rotaterrafria.com/>. Acessado em 20 de setembro de 2015.

MEIRA, Marly; MEIRA, Mirela Ribeiro. **Metamorfoses, reverberações, interfaces: cultura visual, Arte e ação educativa.** In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (Orgs.); *Cultura visual e ensino de arte: concepções e práticas em diálogos.* Pelotas: Ed. UFPel, 2014.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

TORGA, Miguel; **Um Reino Maravilhoso (Trás-os-Montes).** In: MOURÃO FERREIRA, David (Org.) *Portugal - A terra e o homem: Antologia de textos de escritores do século XX. II Volume.* Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.

## **Sites**

CÂMARA MUNICIPAL DE BRAGANÇA. Disponível em: <http://www.cm-braganca.pt/>. Acessado em 01/06/2017.

CENTRO DE ARTE CONTEMPORÂNEA GRAÇA MORAIS. Disponível em: <http://centroartegracamorais.cm-braganca.pt/>. Acessado em 01/06/2017.

TERRA FRIA TRANSMONTANA. Disponível em: <http://www.rotaterrafria.com/pages/1>. Acessado em 01/06/2017.

EVENTO PLAST & CINE. Disponível em: <http://novembro.pt/portal/portfolio/plastcine-2015-braganca-vida-e-obra-graca-morais/>. Acessado em: 10/06/2017

## INTERLOCUÇÕES COM AS NARRATIVAS DA PERSONAGEM XOROCA NA CONSTITUIÇÃO DE MINHA FORMAÇÃO.

*INTERACTIONS WITH THE NARRATIVES OF THE CHARACTER*

*XOROCA IN MY CONSTITUTION EDUCATION FORMATION.*

Francine Furtado Vieira Mohammed  
Mestranda/Universidade Federal de Pelotas  
francinemohammed85@gmail.com

### RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade apresentar em uma linguagem teatral, a personagem Xoroça, à contar as narrativas de histórias de vida, buscando à luz do imaginário os elementos que nos constitui durante a formação docente. O experimento se deu em duas disciplinas com graduandos do curso de Pedagogia e de mestrado em Educação na UFPEL no ano de 2016. A personagem faz parte de meu projeto de mestrado, intitulada “Marcas (auto)formadoras e interlocuções com as personagens do teatro na constituição da artista-professora que sou: reflexões à formação”. Quanto a ideia do trabalho realizado em sala de aula, foi em apresentar a personagem, à contar através de narrativas oral, histórias que marcaram a infância com a escola. Trago uma abordagem Jossioniana, utilizando como método as narrativas de formação, trazendo como objetivo “Buscar na representação de Xoroça, trazer as narrativas potencializadoras de formação”. Tendo como específicos: estimular o exercício da narrativa descritiva; compartilhar oralmente, as narrativas que consideramos formadoras. A hipótese e os resultados foram observados a partir do experimento com a personagem nas disciplinas, que resultou em uma troca de saberes em experiências de vida. Já os conceitos sobre imaginário e narrativas de formação, foram sendo buscados através dos autores Juremir Machado da Silva e Marie-Christine Josso.

**Palavras-chave:** Formação; Memória; Narrativas

### ABSTRACT/RESUMEN

This research intends to present one's life biography in a theatrical language which is narrated here by an imaginary character called Xoroça, here in search of those imaginary guiding path and those elements which constituted us in all means during our teacher training. The research experiment took place with two different groups, one with undergraduate student of the course of pedagogy and another with students of masters in education at UFPEL in the year 2016. The character Xoroça is part of my master's project, entitled “Marcas (auto) formadoras e interlocuções com as personagens do teatro na constituição da artista-professora que sou: reflexões à formação”. Whereas the idea of work done in the classroom, was to introduce Xoroça for the oral narration of the stories that marked one's childhood with the school. Here I have brought a Jassonian approach, using the narratives as one of the training methods, aiming to seek the representation of Xoroça, to bring the narratives that promotes professional formative training. As specifically: to stimulate the exercise of narrative description; to promote orally, the narrations which we consider to be formative. The hypothesis and results were obtained from the experiment through the character in the classrooms, which resulted into an exchange of knowledge through life experiences. Already the imaginary and narrative concepts of formation were being sought through authors Juremir Machado da Silva and Marie-Christine Josso.

**Keywords/Palabras clave:** Formation; Memory; Narratives

## **Introdução**

O presente texto **Interlocuções com as narrativas da personagem Xoroca na constituição de minha formação** propõe apresentar teatralmente a personagem Xoroca, contando através de narrativas oral minha história de vida, buscando à luz do imaginário os elementos que foram constituindo na formação da artista-professora que me tornei. O experimento aconteceu durante a avaliação final da disciplina S.A. Investigação Formação com os alunos do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas ministrada pela professora Dra. Maria Helena Menna Barreto, e também a convite da professora Dr. Lúcia Maria Vaz Peres, com os alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia na UFPEL, na disciplina de Práticas Educativas I. As disciplinas foram ofertadas no ano de 2016.

A personagem Xoroca surgiu de um trabalho sob minha autoria, experimento realizado durante a formação como docente no curso de Teatro Licenciatura pela UFPEL entre os anos de 2013 á 2016. Xoroca aborda através de suas narrativas, histórias de vida e histórias da cidade de Pelotas, trás nas mãos um cesto de doces e água de cheiro para benzer os lugares por onde passa. Atualmente a personagem faz parte de meu projeto de mestrado, intitulada *“Marcas (auto) formadoras e interlocuções com as personagens do teatro na constituição da artista-professora que sou: reflexões à formação”*, pesquisa que se encontra em processo de escrita, vinculada ao grupo de estudos GEPIEM<sup>65</sup>.

Quanto á ideia central do trabalho realizada em sala de aula nas disciplinas foi, em apresentar a personagem Xoroca contando através de narrativas oral e descritiva, histórias que marcaram minha infância com a escola. Josso (2004, p. 43) refere que “os contos e as histórias de nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”, nesse sentido a repercussão do passado se torna tão presente, quando refletimos sobre nossas escolhas, e no que nos tornamos. Atualmente, nos encontramos dentro de sala de aula, ou atuando como professores.

Apropriando-me da linguagem teatral para a realização da atividade em sala de aula, percebo a troca de experiências entre os colegas. Pois, ao buscar em meu reservatório as lembranças, memórias da infância, e transmiti-las através da personagem,

---

<sup>65</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória, coordenados pela professora Dra. Lúcia Maria Vaz Peres.

foi possível perceber, aos que ali se encontrava, uma reflexão sobre suas histórias de vida em formação. Deste modo, busquei a inspiração de representar teatralmente minhas narrativas, levantando a seguinte questão: **O que me levou até a universidade?** A questão me faz pensar sobre o que me tornei hoje.

Os conceitos a cerca do imaginário, e o método de narrativas de formação, foram sendo buscados através dos autores: Marie-Christine Josso com uma abordagem (auto) biográfica, e Juremir Machado da Silva, no que concerne sobre o imaginário, buscando os elementos formadores de nosso percurso. Trago os autores como suporte na sustentação de minhas pesquisas, como também na interpretação da personagem dentro de um ambiente acadêmico. Segundo Silva (2003, p.08) “Todo imaginário é uma narrativa”, para tanto trago o autor para sustentar a ideia da personagem à luz do imaginário, buscando nas memórias da infância, o que me levaram a ser a artista-professora.

### **Os guias teóricos, e os passos metodológicos.**

Para seguir os passos metodológicos neste experimento, fui buscar uma forma de representar minha história de vida em formação através da oralidade, narrando minha história de vida junto á personagem Xoroca. Os passos que utilizei para tal metodologia foi, primeiramente, montar um roteiro, contando cronologicamente minha história da infância à adolescência na escola, ou seja, as marcas que considere formadoras, nas séries iniciais até a faculdade; o segundo passo foi interpretar a personagem em aula, apresentando o roteiro elaborado; e o terceiro passo foi deixar os alunos interagirem, escrevendo suas próprias narrativas a partir de pequenos acontecimentos que marcaram o seu percurso escolar até a universidade, para logo após, lerem e compartilharem com os demais colegas em aula. O último passo foi feito com a professora responsável pela turma, tendo o acompanhamento de Xoroca em aula, ocorrendo apenas na disciplina de Práticas Educativas I, com os alunos do curso de Pedagogia.

Ao trazer uma abordagem Jossoniana, no qual a metodologia passa a ser as narrativas de formação, busco através de meu reservatório motor, as lembranças que me levaram a ser o que sou hoje. Neste sentido, tenho como objetivo **“Buscar na representação de Xoroca, trazer as narrativas potencializadoras de formação”**. E,

tendo como específicos: *estimular o exercício da narrativa descritiva; compartilhar oralmente com os colegas, as narrativas que consideramos formadoras.*

Segundo Peres (2009),

As pessoas nascem, crescem, aprendem e, nesse percurso, começam seus processos de socialização e de apreensão das coisas do mundo para si. A partir desse percurso, constroem conhecimentos sobre o mundo e tudo o que nele vive; aprendem diferentes modalidades da realidade, sejam elas empiricamente vivenciadas no plano das ideias, no plano dos sonhos, no plano das crenças, no plano das emoções, no plano das instituições (PERES, 2009. p. 108).

Nas palavras da autora acima, venho reforçar sobre o sentido que as narrativas trazem ao abordar através da oralidade, ou da escrita, o nosso percurso de um caminhar seguido de uma trajetória influenciada pelas coisas que observamos, vivemos e experienciamos da vida.

Ainda assim, o pesquisador gaúcho Silva (2017, p. 18) afirma que:

A infância pode ser entendida como território por excelência do imaginário, um tempo tratado como lugar, um lugar especial pela sua eternidade – nunca se apaga –, ou como um não lugar real e intemporal. A infância não é uma invenção da imaginação, mas um tempo imaginado durante a sua vivência e vivido com imaginação. (SILVA, 2017, p. 18).

Deste modo percebemos que, à colher no imaginário as nossas lembranças, vão emergindo elementos que convergem com as nossas escolhas. Ao resgatar da memória os acontecimentos da infância, revelam-se um tempo marcado por sonhos, desejos e fantasias que nos levam a nossas escolhas futuras. Pois: “A infância é o país do imaginário. Nela, quase tudo é surpresa, êxtase, fantasia, significação” (SILVA, 2017, p. 26). Além de percebermos que, para narrar as nossas histórias, é preciso deixar o imaginário fluir, pois dele irá surgir imagens, acontecimentos que se mostram reveladoras, na medida em que descrevemos no papel.

De acordo com Josso (2012), elas nos mostram também as relações que vão se estabelecendo entre os indivíduos que fizeram, e fazem parte de nosso percurso. Este tendo um papel de destaque na construção de nossas identidades.

As relações de aprendizagem e de formação estão no centro das relações de parentesco, mas elas se revelam igualmente muito fortes nas relações de escolaridade em qualquer nível, entre professores e alunos, aprendizes ou estudantes. São relações fundadoras na construção identitária e na aprendizagem das formas de alteridade. Os docentes também o reconhecem quando evocam tudo o que lhes ensinaram seus alunos sobre sua profissão e sobre si mesmos. (JOSSO, 2012, p. 117).

Conforme a citação acima, é importante ressaltar ainda sobre os sujeitos que nos acompanham durante nosso percurso de formação, sendo também personagens importantes que constitui o nosso processo de desenvolvimento na aprendizagem. Considerando que, ao abordar nossas narrativas, percebemos o valor de destacá-los como parte desse caminho percorrido, e que nos leva a querer, e ser o que somos.

Para Silva (2017), o imaginário pode nos surgir como fermentador necessário para dar suporte aos nossos sonhos, desejos, e que alimentam as nossas fantasias para a vida. Segundo o autor, ele surge também como uma introdução nas relações que vamos estabelecendo com cada indivíduo e o mundo. Pois “O imaginário mobiliza, produz interações, gera crenças e estabelece relações entre pessoas e entre essas pessoas e o universo” (SILVA, 2017, p. 42). O imaginário vai abrindo portas para darmos diversos significados a nossa vida, resultando no sentido que queremos dar ao imaginar.

Nesse sentido os autores que aqui abordo, vão dando-me o suporte necessário para ir colhendo de meu imaginário os elementos formadores, narrando minha história que potencializa um caminho até a universidade, trazendo não apenas as histórias, mas os sujeitos que ajudaram a compor essa trajetória de formação.

## **Hipótese e Resultado**

Os estudos a cerca das narrativas de histórias de vida, nos permite refletir sobre o nosso processo de desenvolvimento durante o percurso de formação na vida escolar e da docência, através dele passamos a pensar no que nos constitui o que somos hoje.

Josso (2004) aponta que:

O trabalho de pesquisa a partir das narrativas de vida ou, para ser mais preciso, das narrativas centradas na formação, realizadas em uma perspectiva que coloca em evidência e que questiona as heranças, as continuidades e as rupturas, os projetos de vida, os múltiplos recursos relacionados às aquisições experiências, etc. Esse trabalho de reflexão a partir do uso das narrativas na autoformação (pensando, se sensibilizando, imaginando, se emocionando, apreciando, amando) permite fazer um balanço das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e colocá-las em relação com a evolução dos contextos da vida social e profissional (2004, p. 60).

Conforme as palavras da autora, busco neste sentido eufemizar minhas narrativas através da personagem Xoroca, uma forma de representar teatralmente a história de vida, e tendo num olhar sensível, oportunizar momentos de reflexão sobre nossas experiências de vida. Deste modo, ao abordar e compartilhar nossas histórias, foi possível perceber



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

que ainda há espaço para dialogarmos, observar o outro, olhar para o outro, e se sensibilizar com cada história contada.



Figura 1 – Xoroca (2016)  
Fonte: Arquivo da autora



Figura 2 – Xoroca (2016)  
Fonte: Arquivo da autora

As imagens que aqui trago, mostra os momentos em que a personagem entra em sala. Em cena, Xoroca vai contando a sua história e o caminho percorrido até a universidade. Nas imagens, é possível observar a interação dos alunos, colegas, que participam e interagem, compartilhando, e trocando experiências. Narrando lindas histórias de vida em formação.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

Esses momentos nos fez identificar, e enxergar no outro nossa própria história, e perceber que no âmbito do universo acadêmico, ainda há a espaço para levantarmos questões sobre esse sujeito que nos tornamos.



Figura 3 – Xoroca (2016)  
Fonte: Arquivo da autora



Figura 4 – Xoroca (2016)  
Fonte: Arquivo da autora

O experimento com a personagem nas disciplinas resultou em uma troca de saberes e experiências de vida. Ao final da representação com a personagem, foi feita uma atividade, onde os alunos escreveram pequenos trechos de suas narrativas em um papel, descrevendo e destacando o que marcou a sua infância durante a escola. Logo, as narrativas foram colocadas no cesto de Xoroca, no qual ela retirava aleatoriamente os papéis, dando para cada aluno, que em roda iam lendo as diferentes histórias de cada colega.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

A imagem abaixo retrata o momento em que a personagem Xoroca compartilhou a sua história, apresentando para os colegas do curso de Mestrado em Educação durante a disciplina de S.A Investigação Formação no segundo semestre de 2016, que logo após, também interagiram com suas histórias de vida.



Figura 5 – Xoroca (2016)  
Fonte: Arquivo da autora

### Conclusão

Das experiências que vivenciei em sala de aula, nas disciplinas de S.A. Investigação Formação, e Práticas Educativas I, foi perceptível a interação dos alunos junto a personagem. Com as interlocuções de Xoroca, estimularam-se em compartilhar suas histórias de vida em formação desde a infância até a universidade. Pois, ao refletir sobre o exercício de nossas narrativas, vamos apontando os caminhos percorridos que nos levaram até a universidade.

Desta forma, ao representar teatralmente minha história com Xoroca, pude perceber o quanto a personagem colaborou para esse processo de desenvolvimento em aula com as narrativas. Em sala, partilhamos saberes, aprendendo ouvir com as experiências de cada um, e, é nesse sentido que vamos identificando-nos com as histórias contadas de cada ser, no qual os elementos que vão emergindo de cada narrativa convergem com as histórias do outro.

Acredito que o exercício de compartilhar nossas narrativas de formação na educação, vem a serem momentos fundamentais para as trocas de conhecimento sobre nosso percurso. Partindo da história de cada um, passamos a observar mais, refletir, e se

emocionar a partir de cada olhar sensível que nos leva a escutar e a enxergar o outro. Ao narrar nossas histórias oralmente, ou no papel, vamos observando que somos os personagens principais de nossas próprias escolhas, e que vem refletindo em nossas profissões hoje.

No entanto, o imaginário veio como peça principal para nos apoiar nesse exercício, que nos fazem revirar os nossos guardados, e trazer a tona as nossas lembranças. De posse dos elementos que foram emergindo na narrativa escrita e oral, revelam-se os fatos que nos levaram nos caminhos acadêmicos. Esses questionamentos me fazem pensar ainda mais em querer buscar em minhas memórias o sujeito que me tornei, e o quanto minha personagem Xoroca tem para colaborar em minhas pesquisas.

A universidade nos abre tantas portas para se debater sobre a nossa formação. Cabe a nós, alunos, colegas, e educadores, abrir espaço, e permitir dar visibilidade para as tantas histórias que fazem de nós, sujeitos formadores no mundo.

## **Referências**

- JOSSO, Marie – Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Cortez Editora: 2004.
- \_\_\_\_\_. As dimensões do sensível: o corpo, a literatura, o lúdico e a pesquisa (auto)biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (orgs.) **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo II – Porto Alegre: EDIPUCRS: Salvador: EDUNEB, 312 p. 2012.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. O imaginário como matéria sutil e fluida fermentadora do viver humano. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luiz. (orgs.) **Essas coisas do Imaginário...diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2009.
- SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- \_\_\_\_\_. Diferença e descobrimento. O que é o imaginário? Hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

## DESAFIO DE PENSAR IDENTIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: O HAITI À ERA DA OCUPAÇÃO AMERICANA

### *CHALLENGE OF THINKING CONTEMPORARYITY IDENTITY: HAITI IN THE CONTEXT OF AMERICAN OCCUPATION*

Frantz Rousseau Déus,  
Mestrando pela Universidade Federal de São Paulo Unifesp  
frantzrousseau@yahoofr

#### RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre o desafio de pensar a construção da identidade haitiana na contemporaneidade, refletindo sobre a situação do Haiti no contexto da ocupação Estadunidense. Admitimos como hipótese que conflitos internos durante e depois da ocupação estadunidense (1915-1934) e a dominação pelos países hegemônicos dificultaram a possibilidade de construir uma identidade haitiana. Partimos de uma análise de obras produzidas por alguns intelectuais do movimento *indigéniste haïtien* surgido contra a Ocupação Estadunidense, e consideramos que toda afirmação de uma identidade pressupõe uma negação de outra, isto é, a identidade contrastiva (Oliveira, 1975; Hall, 2013). Nesse viés, Price-Mars (1928), porta-voz do *indigénisme*, coloca como lema do movimento "*soyons nous même le plus complètement possible*". Trata-se de uma contraposição ao que ele chama de *bovarisme collectif* que é configurado como sentimento de desprezo pela sua própria cultura, sua cor de pele, seus valores em favor de outra cultura provinda dos países ocidentais hegemônicos. Foi nesse sentido que autores do movimento *indigéniste* chamaram a atenção da elite: "ser haitiano" não é ser *um français coloré* (Francês colorido) como muitos acreditavam. Tentando superar o *bovarisme collectif* o dualismo negro *versus* mulato, os *indigénistes* propuseram a valorização da cultura local de matriz africana para construir uma identidade haitiana contemporânea.

**Palavras-chave:** identidade na contemporaneidade; indigénisme haïtien; ocupação estadunidense, cultura.

#### ABSTRACT

The present article aims to reflect on the challenge of thinking about the construction of Haitian identity in contemporary times, reflecting on the situation of Haiti in the context of the American occupation. We admit as hypothesis that internal conflicts during and after the American Occupation (1915-1934) and domination by the hegemonic countries made it difficult to construct a Haitian identity. We start from an analysis of works produced by some intellectuals of the indigenist movement Haitian against the American Occupation, and we consider that every affirmation of one identity presupposes a denial of another, that is, the contrastive identity. In this bias, Price-Mars (1928), spokesperson for indigenism, puts as motto of the movement "*soyons nous même le plus complètement possible*". It is a counterpoint to what he calls the "*bovarisme collectif*", which is configured as a sense of contempt for his own culture, his skin color, and his values in favor of another culture from the hegemonic western countries. It was in the sense that the authors of the indigenist movement drew the attention of the elite: "being Haitian" is not being a *français coloré* (colorful French) as many believed. Trying to overcome the *bovarisme collectif* and the black versus mulatto dualism, the indigenist propose the valorization of the local culture of African matrix to construct a contemporary Haitian identity.

**Keywords:** identity in contemporaneity; indigenisme haïtien; American occupation, culture.



### **A questão da identidade**

O debate em torno da questão identidade é antigo. Embora seja um conceito muito discutido, sobretudo nas áreas de Ciências Sociais, ele continua até hoje a suscitar muitos debates de várias naturezas principalmente na Antropologia, onde é usado para explicar o posicionamento e a afirmação dos indivíduos como sujeitos sociopolíticos e culturais nas estruturas sociais nas quais se inserem. Nesse viés, o presente artigo objetiva refletir sobre o desafio de pensar a construção de identidade na contemporaneidade, considerando o Haiti como caso de estudo. Focalizamos a análise no movimento *indigéniste haïtien* surgido contra a Ocupação Estadunidense (1915-1934).

A inexistência de um espaço onde os diálogos entre dominado e dominante podem ser colocados de uma maneira igual silencia um dos lados - os dominados. Esse silenciamento é um ato violento, que faz com que o dominado apareça nesse processo como se não tivesse voz, nem história. Essa violência afeta significativamente a construção de qualquer identidade da parte do dominado. Nessa perspectiva, a colocação de Hall (2013, p.22) é muito relevante, quando salienta que a “identidade negra”, nunca esteve à nossa disposição. Ela sempre foi uma identidade instável no plano político, cultural e psíquico. Portanto, ela é uma narrativa, uma história; algo construído, enunciado, não é algo encontrado pronto num determinado lugar.

A noção de identidade, segundo Oliveira possui duas dimensões: a pessoal ou individual e a social ou coletiva. Postulando que o reconhecimento é fundamental para a construção da identidade, o autor ressalta que “se entre uma ocasião e outra um indivíduo não pode ser reconhecido como uma mesma pessoa, nenhuma identidade social poderia ser construída” (MCCALL & SIMMONS, 1966 *apud* OLIVEIRA, 1975, p.5). As duas dimensões da identidade possuem um conteúdo marcadamente reflexivo ou comunicativo, posto que supõem relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento dessas relações. Por exemplo, no âmbito das relações interétnicas, em que este código tende a se exprimir como um sistema de “oposições” ou contraste. Trata-se de uma identidade contrastiva. Nessa linha o autor ressalta:

A identidade contrastiva parece se construir na essência da identidade étnica, i.e; à base da qual esta se define. Implica a afirmação de nós diante dos outros. Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como



meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada [...] (OLIVEIRA, 1975, p.5-6).

Partindo deste contraste existente na construção da identidade, analisamos algumas obras produzidas por intelectual do movimento *indigéniste haïtien*<sup>66</sup>, procurando expor a complexidade e os desafios para construir uma identidade haitiana na contemporaneidade. Pois, esse movimento apresenta contradições interna e externa que explicitam essa complexidade. Para isso, o restante do artigo se estrutura a base desses pontos: II- Justificativa do movimento; III- A problemática da construção da identidade haitiana no movimento *indigéniste haïtien*; IV- Considerações finais.

### **Justificativa do movimento**

Percebendo os riscos que poderiam ocorrer diante da marginalização do povo haitiano pelos estadunidenses; do desprezo da cultura local haitiana pelos estadunidenses e pela elite haitiana, as obras produzidas durante e um pouco depois da Ocupação Americana de (1915 a 1934) pelos intelectuais do movimento *Indigéniste Haïtien* se debruçam sobre a necessidade de construir uma identidade haitiana; com base na valorização da cultura local; dos valores do povo haitiano de raízes africanas; e por meio de uma educação social.

Como Hall (2013) permite apreender, a identidade não é algo disponível, mas exige esforço para ser construída, e está sempre em disputa. Seguindo essa lógica, considera-se a história do Haiti como um caso emblemático que pode contribuir para o esclarecimento das contradições existentes na construção de uma identidade.

---

<sup>66</sup>O movimento *Indigeniste haïtien*, tendo como principais representantes teóricos Jean Price-Mars, Dantès Bellegarde, se iniciou durante a Ocupação Americana no Haiti em (1915-1934).

Antes de tudo, vale ressaltar que o Haiti se tornou independente em 1804 a partir de uma revolta feita pela união de homens livres (mulatos) e pelos escravizados (negros), (HECTOR E HURBOM, 2009). Estes últimos eram mais numerosos e tinham mais influências nessa luta. Após a independência os mulatos reivindicaram as riquezas dos antigos colonizadores como herança, pelo fato de se considerarem filhos destes últimos, ao mesmo tempo em que o país passou a ser governado por um antigo escravizado, Jean Jacques Dessalines<sup>67</sup>, um autêntico representante das massas populares. Porém, os mulatos não se conformavam diante de tal situação pela principal razão de se considerarem superiores, tomando como justificativa a questão da cor da pele (LABELLE, 1987). Essa situação conduziu ao assassinato do primeiro governador da nação haitiana, Jean Jacques Dessalines, em 17 de outubro de 1806.

Conseqüentemente de 1806 a 1821, o país foi dividido em duas partes: o Norte governado por Henry Christophe (1767-1820), conhecido como Rei Henry, representante da facção dos negros, e o Sul por Alexandre Pétion (1770-1818) representante da facção mulata (LABELLE, 1987). Desde então a questão da cor da pele se tornou um marcador operativo da classificação social no Haiti; isto é, a cor da pele tornou-se um código essencial para categorizar os indivíduos e um indicativo da natureza dos conflitos.

Esse passado histórico se mostra cada vez mais presente, na medida em que os legados da escravidão dinamizam as relações sociais no Haiti. Pois, eles deixam o país num conflito permanente, que serve à marginalização da maioria da população haitiana e reforça os estereótipos negativos (contra suas crenças, e outras práticas culturais de origem africana). Esse aspecto também dificulta a possibilidade de construir uma identidade haitiana que consiga superar o dualismo negro *versus* mulato; moradores urbanos *versus* moradores rurais, crentes da religião católica e crentes da religião vodu.

Porém, é importante salientar que certos intelectuais haitianos nunca abriram mão da defesa da cor de pele negra diante dos preconceitos existentes e buscaram contribuir para a construção de uma identidade haitiana, valorizando a cultura local. Nesse sentido,

---

<sup>67</sup>Jean-Jacques Dessalines (1758-1806), ex-escravizado, foi um dos principais líderes da Revolução haitiana. Ele foi o proclamador da independência e foi o primeiro governador do país. Em 1805, seguindo os passos de Napoleão Bonaparte na França, Dessalines proclamou-se imperador com o nome de Jacques primeiro (Jacques I), (Fardin, 2009). Em 17 de outubro de 1806, ele foi assassinado em Pont-Rouge, ao norte do Capital do país; e segundo as narrativas, o assassinato foi atribuído à facção mulata.

o estudo do *Indigénisme haïtien* nos encaminha para uma reflexão das representações sociais ao nível da intelectualidade. Dentre os pensadores haitianos pioneiros na discussão desse tema, Anténor Firmin<sup>68</sup> (1885) e Hannibal Price<sup>69</sup> (1898) podem ser considerados dois dos principais, pois desde o final do século XIX posicionaram-se por uma imagem positiva do negro; também na segunda década do século XX, com a Ocupação Americana no Haiti (1915-1934), Jean Price-Mars (1919; 1928); Dantès Louis Bellegarde (1929; 1937) e outros representantes do movimento *Indigéniste haïtien* atuaram fortemente não só para construir uma imagem positiva do negro, mas também em prol da afirmação de uma identidade que postulava a superação do dualismo interno negro/mulato e também contra a imposição cultural estadunidense.

Apresentar um esboço histórico dos acontecimentos políticos e sociais que ocorreram neste país torna-se importante para o entendimento das lutas dos pensadores haitianos em defesa da raça negra, na construção da identidade do negro/haitiano. Primeiro, devemos salientar que desde o final do século XVIII, mais precisamente no ano de 1791, período em que o Haiti lançou as bases de sua independência – que não foi imediatamente reconhecida pelas grandes potências mundiais naquela época – a situação do país tanto no plano político como no plano econômico se tornava cada vez mais instável e precária. Assim, foi em uma situação de vigilância e de isolamento, diplomático e econômico, que os homens da nova República viveram até o reconhecimento da independência pela França em 1825, uma situação diplomática complexa, pois exigiu que o governo haitiano pagasse uma indenização<sup>70</sup> ao país, e aos Estados Unidos em 1860 (SEGUY, 2014).

---

<sup>68</sup>Joseph Anténor Firmin nasceu no Cabo do Haiti em 1850 e faleceu em 1911, ele foi antropólogo, jornalista e político haitiano. Também foi membro da Société d'Anthropologie de Paris. Ele escreve várias obras importantes dentre as quais “*De l'Égalité des races Humaines*” - Da Igualdade das raças Humanas publicada em 1885.

<sup>69</sup>Philippe Hannibal Price nasceu no Cabo do Haiti em julho de 1875 e faleceu em 1 de dezembro de 1946 em Baltimore, Maryland, EUA. Ele escreveu vários livros dentre eles, *De la réhabilitation de la race noire par la République D'Haiti*.

<sup>70</sup>Em 1825 o Haiti teve que assinar e pagar uma “dívida” não contratada de 150 milhões de francos-ouro para que a França reconhecesse a independência e permitisse o alívio do embargo mundial que estrangulava o Haiti como punição à proclamação da independência. O pagamento desta dívida – avaliada em mais de 21 bilhões de acordo com atualizações feitas em 2003 – deixou no meio ambiente haitiano, marcas iguais às da colonização dos séculos anteriores, pois as classes possuidoras e dominantes haitianas não contribuíram nem com um centavo o pagamento dessa dívida imposta (SÉGUY, 2014).

Além do isolamento político, diplomático, econômico, houve crises políticas internas que persistiram até o século XX. Assim, durante o início deste século, houve conflitos entre os mulatos e negros pelo poder político, interesses particulares, para valorizar e promover a supremacia da cor de pele. Como mencionado anteriormente, essas lutas já haviam começado logo depois da independência, levando ao assassinato de Dessalines. Então, pode-se salientar que foram essas lutas pelo poder, essa supervalorização da cor de pele, que ocasionaram no país, durante o início daquele século, uma situação caótica.

Segundo Fardin (2009), no início do século XX, o país vivia uma crise de instabilidade política crônica. De 1911 a 1915, seis presidentes se sucederam na direção do país, sendo quatro nomes da sucessão presidencial somente no ano 1915. A situação política interna, sempre frágil, estimulou várias tentativas de ocupação pelas potências imperialistas.

Em 1915, beneficiado pela situação política interna instabilizada pela guerra civil e atuação dos movimentos populares, o governo estadunidense investiu no Haiti militarmente, ocupando-o na tarde do dia 27 de julho de 1915 – ocupação essa que durou dezenove (19) anos. Na visão dos haitianos, essa ocupação foi o período mais doloroso e vergonhoso na sua história enquanto nação, na medida em que fazia do Haiti uma verdadeira colônia dos Estados Unidos; também ela buscou tirar dos haitianos a sua cultura, seus valores, ou seja, tudo o que dava sentido à sua existência humana (BELLEGARDE, 1929;1937).

Então, foi a partir desse contexto que surgiu o movimento *Indigeniste haïtien*. Como os Estados Unidos naquela época fizeram do Haiti a sua colônia, (desprezando o povo haitiano, ignorando a constituição haitiana etc.); os membros desse movimento lutaram contra a imposição político-cultural dos Estados Unidos e para construir uma identidade haitiana fundamentada na cultura popular, nos valores locais e na religião de matriz africana (vodu). A respeito do movimento *Indigeniste*, Charles salienta que:

O *Indigénisme* pode designar o que é profundamente haitiano, o *idigénisme* se torna então o sinônimo de haitianismo, refletindo em literatura, seu modo de pensar e de sentir próprio aos haitianos, seus costumes, seus valores, suas crenças, sua vida cultural, brevemente tudo que é intrínseco a eles (CHARLES, 1984, p.7, tradução nossa).

Charles (1984), a nosso ver, expressa a essência do movimento *Indigéniste haïtien*. Já que Jean Price-Mars, o principal teórico desse movimento no plano teórico, coloca como lema do movimento “*soyons nous même le plus complètement possible*” (Sejamos nós mesmos o mais completamente possível). O lema desse movimento é uma contraposição ao que Price-Mars chama de *bovarisme colléctif*<sup>71</sup> que é configurado como sentimento de desprezo pela sua própria cultura, seus próprios valores em favor de outra cultura provinda do centro (países ocidentais hegemônicos). Consequentemente pesquisadores como Price-Mars (1957), Mezilas (2008), Fardin (2009), por listar alguns nomes, definem o *Indigenisme Haïtien* como sendo a busca da identidade surgida do nacionalismo anti-imperialista face à ocupação estadunidense.

Assim, o Indigénisme haïtien, sobretudo, com o lançamento das obras: *La Vocation de l'Élite* (1919); *Ainsi Parla L'oncle: Esssaie d'ethnographie* (1928) de Jean Price-Mars abriu caminhos para discutir os problemas que o Haiti estava enfrentando durante a Ocupação Estadunidense. Nessas obras, Price-Mars apresenta a necessidade de recorrer à cultura popular haitiana não só para resistir às imposições estadunidenses, mas também para construir uma identidade haitiana. Pontuando a necessidade de valorizar a religião *Vaudou*, mitos de origem africana. Também, Price-Mars expõe as responsabilidades e os deveres da elite diante dos problemas confrontados o Haiti durante aquele período.

### **A problemática da construção da identidade haitiana no *indigénisme haïtien***

Price-Mars está sendo considerado no pensamento haitiano como a figura de proa do Indigénisme haïtien. Os seus trabalhos apontam principalmente críticas ao comportamento da elite haitiana (como um dos maiores representantes do movimento *indigenisme haïtien*, critica o comportamento da elite haitiana), evidenciando o problema grave (problema de identidade) que a sociedade haitiana estava confrontando, e chama atenção da elite haitiana da sua missão, que seria esclarecer e conduzir a população haitiana na dignidade de espírito.

---

<sup>71</sup> Bovarysme colléctif, conceito tirado da metafísica de Gaultier, que é a faculdade que se atribui a uma sociedade de se conceber de uma maneira diferente do que ela é (PRICE-MARS, *op. cit.*; p. 10).

Esse problema se expressa na forma como os haitianos se concebiam na sociedade haitiana naquela época. Price-Mars chamou a atenção da elite de que “ser haitianos” não é ser *um français coloré* (Francês colorido) como muitos deles acreditavam. Trata-se de ser haitianos “*tout court*”. Isto é, homens nascidos em condições históricas peculiares, que internalizam em suas almas, como todos outros agrupamentos humanos, um complexo psicológico que atribui à comunidade uma fisionomia específica e um modo de ser peculiar.

Além disso, Price-Mars lamentou que, tudo que foi autenticamente *indigène*<sup>72</sup> (linguagem, religião, costumes, sentimentos, crenças) acabou por se tornar suspeito, sendo visto com maus olhos por parte da elite haitiana, que se enamorou de uma nostalgia de pátria perdida. Ele salienta que a palavra *nègre*, geralmente se empregou com uma conotação pejorativa. Também, a palavra *africain* no Haiti se tornou uma das mais humilhantes que se pudesse atribuir a um haitiano. De tal modo o desejo dos haitianos seria ter a semelhança de um esquimó, não de um africano (PRICE-MARS, 1928, p.10).

Para desmistificar esses *prejugés*, Price-Mars estuda de uma maneira minuciosa a cultura, as crenças e a religião popular haitiana, comparando as do africano em busca das suas origens. Investigando as raízes do haitiano, Price-Mars salienta:

Estudar as crenças africanas é nos colocar na altura de apreender a expressão mais aparente dessa imponderável que é a alma negra, além disso, seguir as modalidades de suas trans-formações eventuais, suas sobrevivências inconscientes nesta colossal trans-plantação étnica que foi a escravidão negra nas Américas (PRICE-MARS, 1928, p. 92 tradução nossa).

O esforço de Price-Mars teve vários objetivos, dentre os quais podemos citar: buscar entender as raízes do povo haitiano; chamar a atenção dos haitianos para o fato de que estes não são franceses coloridos; desmistificar a visão preconceituosa sobre a massa popular, sobre suas crenças; chamar a atenção dos haitianos para a necessidade de valorizar a cultura e as crenças de matrizes africanas; chamar a atenção da elite em particular para lembrar-lhe da sua vocação<sup>73</sup>, seu papel. O alvo principal desses esforços era elevar a moral do povo haitiano por meio de um nacionalismo cultural e uma educação social, criando uma identidade haitiana que supera os dualismos internos (negro versus

---

<sup>72</sup>Indigène se emprega como valores autenticamente haitianos, que têm sua origem na cultura africana nascida no território haitiano (CHARLES, 1984).

<sup>73</sup>Em 1919, Jean Price-Mars publicou a primeira edição de um livro intitulado *La vocation de L'Élite - A Vocação da Elite*.



mulatos, elite versus massa; camponeses versus elite urbana), (MAGLOIRE-DANTON, 2012).

A crença popular haitiana ocupa um lugar de destaque nas análises de Price-Mars. Na sua perspectiva, todas as crenças populares são concebidas como elemento que engloba os fenômenos psicológicos e sociais de um povo. Também se baseia em uma fé autêntica, que se manifesta numa religião.

Buscando elementos que constituem a identidade haitiana, Price-Mars analisou o *folk-lore* haitiano. William J. Thorns citado por Price-Mars aponta que a palavra *folk-lore*, *littéralement* se compõe em duas palavras; *folk*: povo, *lore*: saber, isto é: *the lore of the people* – saber do povo. Porém, Price-Mars (1928) evidencia que com o desenvolvimento da vida civilizada, maneiras antigas, costumes tradicionais, cerimônias foram rejeitadas pela classe dominante, e se tornam superstição quando foram conservadas pela classe popular. Nessa altura, ele aponta que o *folk-lore* engloba toda a “cultura” de um povo que não foi empregada na religião oficial ou na história da civilização. Na obra *Formation ethnique folk-lore et culture du peuple haïtien*, Price-Mars (1956, p.42) apresenta uma visão positiva de *folk-lore*, definindo-o como “a soma de crenças, superstições, lendas, histórias, canções, adivinhas, costumes sobre quais repousa a vida primitiva de um povo e constituem os alicerces da sua "cultura"”. Ciente da importância de *folk-lore* de um povo, Price-Mars não investiga apenas *folk-lore* haitiano, mas também os de alguns países do continente africano.

Percorrendo a história de alguns países da África tais como Sudão, antigo Dahomey, Congo, Price-Mars encontra elementos similares nos *folk-lore* africanos e o do Haiti. Particularmente na questão da religião, mitos, crenças etc. Salientando que existe em Dahomey um centro de representações espirituais chamado *Vodoun* e também que em outras partes da África existem crenças parecidas que têm a mesma base do *Vodou* do Haiti. Price-Mars (1928, p.56) enfatiza que “o *Vodou* haitiano é por excelência um sincretismo de crenças, um compromisso do animismo de Dahomey, do Congo, de Sudão e outros”.

Importante salientar que todos os preconceitos existentes contra a cultura haitiana de matriz africana, contra o negro haitiano, têm sua base nas representações vulgares, grotescas, discriminatórias feitas da África. Nesse sentido, Price-Mars critica

visões preconceituosas e arbitrárias que consideram a África negra como lugar de feitiçaria. Em contraste, ele aponta que o forte *préjugé* dificultava perceber outra coisa que não a superstição em todo o sentimento religioso do negro. E a manifestação de sua crença não foi vista como um ato de devoção cristã. Assim, se acusou os fiéis da religião *Vodou* de todos os males, por exemplo, da imolação de vítimas humanas<sup>74</sup> nas cerimônias de *Vodou*. Essa visão foi à base de todas as violências que sofreram os fiéis do *Vodou*. Contra essas discriminações Price-Mars se posiciona de maneira seguinte:

Certamente não sabemos nada mais trivial do que a crença que faz do vodou um culto de antropofagia. Pior ainda que se trate da crença haitiana quase generalizada para as doenças sobrenaturais. Essas predisposições de espírito levam fatalmente a considerar a morte como produto de feitiço, incitando assim indivíduos a acusar o vodouisant (membro da religião vodou) de feiteiro. Eis a potência que o pobre cérebro de pessoas desse país dispõe com honra aos vodouisant. Baseados nesse preconceito, não é surpreendente, jornalistas de mídias estrangeiras que desembarcam no país lançam nos seus jornais crônicas sensacionais sobre a barbárie haitiana a respeito de sacrifícios humanos que eles não viram em lugar nenhum, mas recolheram matéria para suas narrativas quão insensatas que inverossimilhanças apenas na crença ingênua do país. O que há de surpreendente, então, que fábulas extravagantes e absurdas se espalham em um lugar onde o senso crítico parece inexistente? Não faz um ano, talvez alguns meses, ouve-se contar detalhadamente uma história altamente estranha sobre pessoas mortas desde algum tempo e que foram encontradas vivas em tal ou tal lugar do país (Price-Mars, 1928, p.161, tradução nossa).

O autor chama a atenção para a representação grosseira e grotesca da qual a religião *Vodou* foi/é objeto. Essa representação se difundiu tanto na elite haitiana quanto nas massas populares, construindo um imaginário social negativo do país. Vale ressaltar que essa observação se enquadra no que o autor chama de *bovarysme collectif* que já foi introduzido inicialmente.

John P. Byron, no seu trabalho intitulado *Production du Savoir et Construction Sociale: L'ethnologie en Haïti*, enfatiza o grande mérito das obras de Price-Mars, particularmente *Ainsi Parla L'oncle: Eassai d'Éthnographie*. Pois, de acordo com Byron (2014), essa obra contribuiu para afastar pouco a pouco a noção de superstição atribuída

---

<sup>74</sup>Um texto publicado na revista francesa *Revue mensuelle religieuse et politique* (Paris) (1894 et 1896), intitulado *Documents sur la lutte de l'Église catholique contre le vaudou en Haïti au 19e siècle* apresenta a dimensão da repressão e da discriminação que a prática religiosa da maioria da população haitiana sofreu ao longo de século.

à religião *Vodou*, além de tentar defender a cultura haitiana e difundir uma imagem positiva do Haiti. E apresenta o *Vodou* como uma marca da identidade cultural haitiana.

Byron insiste que o projeto price-marsiano para construir uma identidade haitiana não tinha como objetivo defender uma cultura haitiana de uma maneira isolada, mas pautando um processo de integração política e cultural das categorias excluídas (classes populares, seu maior componente era camponês) da nação haitiana até então. Tal interpretação do pensamento price-marsiano é compartilhada por nós, pois apreendemos na teoria price-marsiana que a unidade nacional seria a única forma de combater a imposição político-cultural dos Estados Unidos durante a ocupação.

Desde o início da construção da nação haitiana, conflitos de interesses se mostraram cada vez mais frequentes e mais intensos. Depois da abolição da escravidão, a elite pós-colonial (mulata) se demonstrou cada vez mais hostil aos negros que foram/são a maior componente social do país. Analisando as obras dos autores, entendemos que projetos políticos desenvolvidos pela elite ao longo da história do país não tinham objetivos de promover inclusão social da massa. Se usarmos um conceito de Achille Mbembe (2006), podemos dizer que a elite política do país ao longo de séculos praticou e pratica uma forma de *Nécropolitique*. Essa forma de política objetiva criar condição para exterminar de uma maneira lenta, silenciosa, ou às vezes violenta aqueles considerados irrelevantes na sociedade. Assim, a elite haitiana não demonstrou interesse de promover e criar oportunidade para incluir a maioria de haitianos (camponeses negros), mas excluí-la, deixando-a morrer na miséria crônica. Como observou Jacque Roumain (1944), a maior parte da população viveu/vive numa condição miserável: crises permanentes, analfabetismo, falta de infraestrutura nos meios sociais em que vivem, problemas ecológicos, doenças, discriminação permanente etc.

A instabilidade sociopolítica marcada por conflitos de interesses de natureza diversa (étnico, econômico, cultural,) impossibilitou a construção de um projeto político que incluísse a massa desfavorecida, marginalizada, excluída. Desse modo, a ocupação estadunidense 1915-1934 foi o estopim que possibilitou aos haitianos de perceber a necessidade de (re)pensar seu agir no mundo, porque de acordo com Bellegarde (1937) todos haitianos foram humilhados, desprezados durante a ocupação estadunidense.

Tal momento de crise foi decisivo para conscientizar os intelectuais do *indigénisme* da necessidade de construir uma identidade haitiana a partir de um nacionalismo cultural e de uma educação social. Porém, a elite não foi/é disposta a abrir mão de seus privilégios. Pois, reiteramos que depois da escravidão essa elite tomou o lugar dos colonizadores tentando reproduzir a dominação anterior sob outra forma. Isto é, impossibilitando a massa ter uma condição de vida descente. Buscando superar esses problemas Price-Mars propõe uma educação social que é:

Uma disciplina que cada indivíduo deve se submeter e que seja apto a conduzi-lo na direção de seu semelhante com intuito de realizar em comum o ideal da paz e da razão, fora disso terá apenas violência e inércia de comando. Entendo por educação social, a vitória que devemos ter sobre a nossa repugnância de tratar com justiça e humanidade aqueles com os quais as relações de cada dia nos colocam em contato: domésticos, trabalhadores, camponeses. Por fim, a educação social é a disciplina que devemos nos impor; a obrigação que devemos engajar a nos mesmos de participar seja diretamente, seja indiretamente para a criação e manutenção de obras (obras pós-coloniais) visando atenuação da miséria material ou moral (PRICE-MARS, 1919, p. 36 tradução nossa).

As escritas, as propostas dos pensadores indigenistas, principalmente as de Price-Mars; Bellegardes nos permitem perceber as dificuldades de superar os legados do passado colonial. Pois a elite haitiana pós-colonial procura manter a qualquer custo a estrutura social, econômica e cultural com as mesmas características do passado. Apesar de que seus interesses estavam em jogo durante a ocupação estadunidense, não demonstrou abertura para conciliação com a massa popular.

### **Considerações finais**

A exposição feita nas páginas anteriores pode parecer longe do objetivo proposto nesse trabalho. Porém, a nosso ver, expor esses elementos conflituosos permite perceber as dificuldades de construir uma identidade haitiana contemporânea. No primeiro item deste artigo, apoiando-nos em Hall (2013) e Oliveira (1975) ressaltamos algumas dimensões da construção de identidade. Para o primeiro, a identidade é uma narrativa construída, sempre em disputa, ela não é algo que existe pronta na realidade. O segundo pontua a importância do “reconhecimento” na construção de uma identidade, chamando a atenção para duas dimensões da identidade, a individual e a social. Entendemos nessa visão que sem a dimensão social nenhuma identidade pode ser construída. Além disso,

ele apresenta a questão da identidade contrastiva. Essa última, segundo Oliveira, é mais visível no caso da identidade étnica. Ela é uma identidade que se constrói a base de negação. Isto é, o sujeito se afirma ao mesmo tempo em que nega.

Também nos trabalhos produzidos pelos intelectuais indigenistas, percebemos a dimensão de diversos conflitos internos (desprezo dos camponeses; trabalhadores; pessoas pobres pela elite) que impossibilitam a construção de uma identidade haitiana necessária para a harmonização das relações sociais entre elite pós-colonial haitiana e a camada popular. Salientamos que o *bovarisme colléctif* pontuado por Price-Mars é um elemento central que dificulta a construção de uma identidade haitiana. Pois, tudo que é tipicamente haitiano (religião *Vodou*, língua haitiana, até a cor da pele) e que deveria representar o orgulho do povo haitiano, foi marginalizado, desprezado, até negado.

Os autores do movimento *indigenisme haïtien* expõem para conhecimento elementos que permitem entender uma dimensão da complexidade de construir uma identidade haitiana pós-colonial. Porém, com base na nossa investigação, destacamos outras contradições que complexificam ainda mais essa construção identitária:

- a) O fato de que os intelectuais do movimento *indigéniste* tenham tentado colocar a cultura da massa excluída e discriminada como parte integrante para a construção da identidade haitiana é algo valioso, porém, as constantes repressões e discriminações sofridas pela camada popular negra leva a que esta acabe não se sentido mais representada nessa construção feita por esses intelectuais. Assim, o desejo da massa não é mais valorizar sua cultura, suas crenças, mas se tornar igual à elite mulata que a discrimina.
- b) As principais teorias produzidas pelos intelectuais do movimento *indigenisme haïtien* não foram escritas na língua indígena (o crioulo) haitiano, além disso não é acessível à massa popular, o que se mostra uma contradição no próprio movimento.
- c) De outro lado, a elite com sua mentalidade colonial, não quer abrir mão de seus privilégios, nem quer compartilhar os mesmos valores com as pessoas das camadas populares da sociedade haitiana. Mesmo com a imposição cultural dos Estados Unidos durante a ocupação 1915-1934, essa elite se mostrou ainda mais resistente à mudança.

A nosso ver, essas contradições estruturais são elementos chaves para pensar as dificuldades de construção da identidade no contexto contemporâneo, em que grupos internos estão resistindo à mudança, mesmo que esteja correndo perigo de perder seus privilégios. Durante a ocupação estadunidense, também a elite foi subjugada na sua totalidade pelos Estados Unidos, e mesmo assim permaneceu com a mesma tendência.

Analisando a questão da identidade no *indigénisme haïtien* a luz do conceito de liberdade de Oliveira (1975) e de Hall (2013), percebemos Price-Mars, na sua investigação do que seria o haitiano, visibiliza a dimensão histórica e narrativista existente na construção de uma identidade. Também, os conflitos internos expostos por ele nas suas obras possibilitam perceber a dimensão contrastiva apresentada por Oliveira.

## Referências

### Livros

BELLEGARDE, Dantès Louis. **La résistance haïtienne (L'occupation américaine d'Haïti)**: Récit d'histoire contemporaine, 1937.

\_\_\_\_\_. **L'occupation américaine d'haïti: ses conséquences morales et économiques**, 1929.

BYRON, J.P. **Production du savoir et construction sociale: l'ethnologie en Haïti**. Presses de l'Université Laval, 2014.

FARDIN, Dieudonné. **Hitoire de la littérature Haitienne**, tom.5, Epanouissement Du mouvement Indigenisme Haitien. Tom.5. Port-au-Prince: Fardin, 2009.

FIRMIN, Anternor. **De L'égalité des races humaines**. Paris: Librairie Cotillon, 1885.

HALL, Stuart. **Identités et cultures 2: Politiques des différences**. Éd. Amsterdam, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, Etnia, Estrutura Social**. São Paulo. Editora: Pioneira, 1975.

HECTOR, M; HURBON, L. **Genèse de l'État Haitien (1804-1859)**. La maison de science de l'homme: 2009.



LABELLE, Micheline. **Idéologie de Couleur et Classes Sociales en Haïti**. Montreal: Les Presse de l'Université de Montreal, 1987.

MEZILAS, Glodel. ¿Qué es El indigenismo haitiano? **Cuadernos Americanos**, núm. 126(2008),p.2952. Versãoonline. Disponível <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089342>. Acesso em: 20/07/2017.

PRICE, Hannibal. **De la Réhabilitation de la Race Noire par la République d'Haïti**. Les Editions Fardin, [1898] 2012

PRICE-MARS, Jean. **Ainsi Pala l'Oncle**: Essais d' Ethnographie. New-York: Parapsycology foundation, Inc; 1928.

\_\_\_\_\_. **La Vocation de L'Élite**. Port-au-Prince, Haïti, Imprimerie Edmodnu Chenet, 1919.

\_\_\_\_\_. **Formation ethnique folk-lore et culture du peuple haïtien**. Port-au-Prince, Haïti : Imprimerie N.A. Theodore, 1956.

\_\_\_\_\_. **De Saint-Domingue à Haiti**: Essai sur la Culture, les Arts et la Littérature. Saguenay Province de Québec-Canada: Édition numérique 2010. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/price\\_mars\\_jean/de\\_saint\\_domaingue\\_a\\_haiti/de\\_saint\\_domaingue\\_a\\_haiti.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/price_mars_jean/de_saint_domaingue_a_haiti/de_saint_domaingue_a_haiti.pdf). Acesso em 20/07/2015.

ROUMAIN, Jacques. **Gouverneur de la rosée: Roman**. La bibliothèque française, 1944.

#### Teses e Dissertações

CHARLES, Judithe. **L'Indigenisme dans le Roman Haitien**. Dissertação de Mestrado. Université McGill, 1984.

SEGUY, F. As raízes históricas do precário do haitiano. In: **Catástrofe de janeiro de 2010, a “internacional comunitária” e a recolonização do Haiti**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

#### Revistas ou periódicos

MAGLOIRE-DANTON, Géralde. **Biografia de Jean Price-Mars**: Classique des sciences sociale, 2012. Disponível em: [http://classiques.uqac.ca/classiques/price\\_mars\\_jean/price\\_mars\\_jean\\_photo/price\\_mars\\_jean\\_photo.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/price_mars_jean/price_mars_jean_photo/price_mars_jean_photo.html): acesso 26/05/2017.

MBEMBE, Achille. **Nécropolitique**. Raisons politiques, n. 1, p. 29-60, 2006.

**CARTOGRAFIAS DO LIMIAR: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE  
UM ARQUITETO E URBANISTA ERRANTE**

*CARTOGRAPHIES OF THE THRESHOLD: PROCESSES OF  
FORMATION OF A WANDERING ARCHITECT AND URBAN PLANNER*

Gustavo de Oliveira Nunes  
Mestrando / PPGE - UFPel  
gustavohnunes@msn.com

Carla Gonçalves Rodrigues  
Doutora / PPGE - UFPel  
cgrm@ufpel.edu.br

**RESUMO**

A pesquisa em questão trata do caminhar pela cidade. Tem por objetivo experimentar a errância (JACQUES, 2014) como um processo de formação do arquiteto e urbanista. Justifica-se pelo fato de que os atuais modos de constituição do sujeito estão, usualmente, presos às demandas do Estado e do capital, que prescrevem condutas para viver e atuar no meio urbano (FOUCAULT, 1979). Assim, questiona-se acerca das possibilidades de produção de um processo de subjetivação do referido profissional que fuja das necessidades apenas estatais e mercadológicas, a partir do caminhar pela cidade. Partindo de um percurso cartográfico, na perspectiva das Filosofias da diferença de Deleuze e Guattari (1995), caminhou-se pelas bordas do mapa de Pelotas junto a um grupo multidisciplinar de estudantes. Um diário foi escrito, sendo este um instrumento para coleta de dados. Ao mesmo tempo, estudou-se acerca do urbanismo e do caminhar enquanto um modo de apreensão do espaço urbano através da teoria de Francesco Careri (2013) e dos processos de subjetivação destacados por Deleuze (2005). Até agora, considera-se um corpo produzido pelos saberes da arquitetura e do urbanismo e a possibilidade de modos distintos de pensar e se relacionar com a cidade, sendo um deles o caminhar como uma prática estética. Facilitadora do encontro com o outro, permite apreender aquilo que foge à estrutura do projeto urbano.

**Palavras-chave:** Educação. Arquitetura e Urbanismo. Filosofias da Diferença. Caminhar.

**ABSTRACT**

The research here presented is about walking through the city. Its purpose is to experiment the wandering (JACQUES, 2014) as a process of formation for the architect and urbanist. It is justified by the fact that the present modes of constitution of the subject are usually attached to the demands of state and capital, which prescribe behaviors for living and acting in the urban environment (FOUCAULT, 1979). Thus, it questions about the possibilities for production of a process of subjectivation for this professional that flees from state and market needs only by walking through the city. Starting from a cartographic course in the philosophies of the difference perspective of Deleuze and Guattari (1995), we walked along the borders of the map of Pelotas next to a multidisciplinary group of students. A journal was written, being itself an instrument for collecting data. At the same time, we studied urbanism and walking as a way for apprehending urban space through the theory of Francesco Careri (2013) and the processes of subjectivation as highlighted by Deleuze (2005). Until now, it is considered a body produced by the knowledge of architecture and urbanism and the possibility of different ways for thinking and relating to the city, one of which is walking as an aesthetic practice. Facilitator of the encounter with the other, walking allows us to apprehend what flees from the urban project structure.

**Keywords/Palabras clave:** Education. Architecture and urbanism. Philosophies of Difference. Walk.



Figura 1: Um território. Fonte: Gustavo Nunes

Caminhávamos. O perímetro urbano ficava para trás. A vegetação crescia ao redor dos trilhos, demonstrando sua força de expansão. Passado um tempo, percebemos, por detrás da mata, uma movimentação. O que se passou? Descemos, então, o pequeno declive que separava os trilhos de sua borda. Havia outros indivíduos por lá. Uma menina nos contou que, junto ao pai e o companheiro, ocupavam uma área de terra. Ali seria sua casa. Percebemos três lotes divididos por cordas. Num deles achava-se uma barraca improvisada de lona preta. Noutro, uma casa feita de retalhos de madeira, placas metálicas, venezianas e telhas. O terceiro ainda estava sendo preparado. De repente, ela disse que chamaria o prefeito, seu pai, que gostaria de conversar conosco.

Andamos até ele, encontrando no percurso uma escultura do Buda sobre um tronco de árvore no centro do terreno, com algumas moedas depositadas sob sua postura meditativa, posicionado de frente para os trilhos, como que cuidando do lugar. Quando topamos com o prefeito, fomos recebidos com entusiasmo. Ele limpava o terceiro terreno com um facão, livrando-se do mato e da erva daninha. Disse-nos que estava surpreso, pois havia pessoas olhando para ele. Geralmente ninguém o olhava. As pessoas tinham desenvolvido o mau olhado, ou seja, tinham perdido a capacidade de olhar para as coisas. Além disso, o ressentimento crescia no mundo, porque as pessoas não estavam conforme.

[Silêncio]

Perguntávamos o que era estar conforme. Ele continuou, dizendo que os seres humanos queriam sempre mais e mais, por isso, não estavam conforme. Não respeitavam o tempo das coisas, porém isso não era um problema exclusivo dos humanos, mas dos terráqueos. Contou-nos que ocupava a área porque as pessoas de sua antiga cidade haviam-no expulsado. A filha, que morava em Pelotas, pagava caro pelo aluguel, o que era insustentável para eles. Enfim, decidiram pela mudança e encontraram aquele local. Sentia, apesar de tudo, que durante a sua vida pedaços da alma sempre haviam ficado pelo caminho, desprendendo-se pelo chão. Entretanto, era assim mesmo que as coisas aconteciam, sangue sempre fora derramado para que tudo se equilibrasse. Era a partir das guerras e batalhas que a história fora contada. Batalharia, agora, por um pedaço de chão neste mundo.

**[Outro breve silêncio]**

Olha para o grupo de pessoas com quem compartilhava um espaço e tempo singulares. Diz que conhecia cada rosto que via ali naquele momento. Éramos jovens, ele constata. Descobriríamos, com o tempo, que não há um segredo para a felicidade. Ele, por exemplo, capinando as terras que ocuparia, por alguns momentos dava fartas gargalhadas. Isso era coisa do psiquismo. Quando se está bem, todo resto estará também. E, se nós ainda quiséssemos saber como era a sociedade, estávamos olhando para ela. Faz um gesto, de forma teatral, apontando para si mesmo e diz: Eis aqui a sociedade! Nesse momento, ressurgiu a filha desse prefeito. Afirmou que dali ninguém os tiraria. Perguntamos quem éramos, num tom de preocupação. Dissemos que poderia ficar calma, éramos estudantes aprendendo a ver o mundo e a caminhar por ele. Não iríamos denunciar ninguém, nem nada disso. Ela ficou tranquila. Subimos o declive topográfico que nos levava aos trilhos e fomos embora.

**[Novo silêncio toma o grupo]**

Uma caminhante, então, expõe os riscos que eles corriam, afinal terras em bordas de trilhos pertenciam à Associação Ferroviária. Seria impossível, inclusive, o Usucapião, trâmite jurídico que permite que ocupantes ganhem a posse de um território, após determinado tempo utilizando o solo. Voltávamos a pensar como arquitetos e urbanistas, mesmo que tal território tenha sido abalado com a força do encontro, no percurso da caminhada, com a menina, seus barracos e o prefeito de três lotes só.

### **Uma abertura textual: tentativa de introduzir uma ideia**

O acontecimento que dá início a esse texto foi presenciado durante uma caminhada ocorrida na disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar. Tal caminhada compõe o corpo empírico do trabalho de Dissertação de Mestrado em Educação, que trata dos processos de singularização de um arquiteto e urbanista errante, problematizando a estrutura hegemônica de produção da subjetividade profissional, presa às normas técnicas e às demandas do mercado capitalista. Para isso, utiliza-se o método da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014), possibilitando a produção de subjetividade a partir dos encontros que o corpo faz, no vazamento da referida molaridade.

Seguindo as pistas acerca dos modos de experimentar a cidade, lançadas por Careri (2013), percorre-se, com um grupo multidisciplinar de alunos, as bordas do mapa da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. As caminhadas atravessam lugares que estão além do desenho urbano cartesiano, ou seja, fora do território delimitado pelo encontro no ponto zero de um eixo horizontal com outro vertical, em zonas limítrofes ou limiáres. Limiáres porque, para o autor, seriam nesses lugares que surgiriam novas maneiras de habitar e viver, diferentes daquelas controladas por um aparelho de Estado, que traça planos urbanos e age por decretos, produzindo assujeitamentos que o conservam. Tal afirmação, de que o espaço produz subjetividade, está em consonância com aquilo que Guattari aponta,

Os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciadoras. Elas produzem uma subjetividade parcial que se aglomera com outros agenciamentos de subjetivação. Um bairro pobre ou uma favela fornecem-nos um outro discurso e manipulam em nós outros impulsos cognitivos e afetivos (GUATTARI, 2012, p. 140)

Ora, mas o que tais zonas limítrofes têm a ensinar para um arquiteto e urbanista em formação? Que signos são aí emitidos, durante a errância, que movimentam o pensamento para pensar diferente? Tais zonas, vistas como caóticas, são geralmente as que planejadores tentam conter, organizar, embelezar, tornando-as aceitáveis para fazer parte do tecido urbano dominante. Além disso, utilizam do espaço enquanto uma oportunidade para movimentar o capital e produzir lucro.

Outras vezes, opta-se por escondê-las ou pacificá-las, acabando com os dissensos e diferenças que nelas acontecem (JACQUES, 2014). Dessa maneira, percebe-se a necessidade de um tipo de arquiteto e urbanista que se constrói com e na cidade, não



apenas a partir de aulas e textos acadêmicos, mas apto a acolher a diferença sem julgá-la, abrindo o corpo aos signos emitidos pelo outro. Tal abertura possibilita o contato com o mundo, criando um corpo sensível às forças que perpassam aquele que caminha, neste caso, pela cidade.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo aproximar as teorias e práticas acerca do caminhar dos processos de subjetivação disparados por uma cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; ROLNIK; 2014). Utilizada enquanto um método de pesquisa, opera num regime processual, atentando-se aos processos de constituição e desfazimento dos territórios existenciais (ROLNIK, 2014).

### **Uma cartografia dos encontros**

Tratando-se da produção de subjetividade em meio à cidade através do caminhar como uma prática estética (CARERI, 2013), recortando da realidade molar a figura do arquiteto e urbanista, retorna-se as questões: O que tal ação tem a ensinar para um profissional em formação? Que signos emergem a partir da prática da errância pela cidade não cartesiana e como isso produz subjetivação?

Para responder tais perguntas, primeiro necessita-se desenvolver o conceito de errância. Entendida como uma prática, nela olha-se a cidade enquanto um terreno de experiências, explorando-a através da caminhada. Diferentemente de um caminhar migratório, que têm por objetivo o deslocamento de um ponto ao outro, o errante está atento a todo o percurso, justamente porque não há um início e um fim. Permanece-se sempre num meio, em que o corpo abre-se para os encontros que podem ocorrer no trajeto.

Para Jacques (2014), são experiências de apreensão e investigação do espaço urbano pelo corpo, contadas a partir de narrativas errantes. Diferentemente das grandes narrativas, geralmente históricas, esse outro modo de contar acerca da experiência prioriza o ínfimo, as sensações que passam no corpo em contato com o outro. Para que essa troca seja possível, as caminhadas erráticas não são planejadas objetivamente, como os percursos de deslocamento, que levam o corpo de um lugar ao outro, porém partem de uma intencionalidade e uma vontade de experimentação. Assim, a experiência errática pode ser definida como uma “busca de uma condição de estranhamento, em busca da



alteridade radical. O errante vai de encontro à alteridade na cidade, ao Outro, aos vários outros, à diferença” (JACQUES, 2014, p. 31).

Os estudos acerca do caminhar como prática estética, sendo a errância um desses modos, emergem a partir das ideias apresentados por Careri (2013). Voltado para o campo da arte e seus movimentos de ruptura, o caminhar é traduzido por ele como uma ferramenta de intervenção na paisagem contemporânea. Experimentado pelos dadaístas, no início do século XX, tinha a intenção de deslocar a obra de arte das galerias tradicionais e inseri-la no meio urbano, em busca dos lugares banais da cidade. Tais locais fugiam à crescente espetacularização do espaço público pelo capitalismo eferescente. Voltavam-se contra a arte, num movimento chamado de Antiarte, destituindo-a do campo da representação e aproximando-a da experimentação (CARERI, 2013).

Tais experimentos ficaram conhecidos como ready-made urbano, herdando o nome que o artista francês Marcel Duchamp, inicialmente um futurista que se aproximou do dadaísmo, deu a alguns elementos de sua obra. Os artistas surrealistas, muitas vezes liderados por André Breton, transformaram as pequenas visitas do grupo anterior em longas viagens, escolhendo ao acaso uma cidade no mapa e perseguindo-a. Influenciados pela nascente psicanálise, queriam explorar os limites entre a vida consciente e a vida de sonho, podendo expressar o real funcionamento do pensamento (CARERI, 2013). Nessas viagens, havia a saída da cidade e a entrada em zonas vazias, rurais, plantações, bosques e campos. Acerca disso, Breton escreve:

Todos estávamos de acordo, então, em considerar que há uma grande aventura a ser realizada. Abandonem tudo [...] Partam para as ruas: era o motivo das minhas exortações naquele período... Mas por quais ruas partir? Pelas ruas materiais era pouco provável; pelas ruas espirituais, nós pouco as víamos. Restava o fato de nos ter vindo a ideia de combinarmos esses dois tipos de ruas (BRETON apud CARERI, 2013, p. 79)

Nota-se, nas palavras de Breton, uma tentativa do exercício cartográfico à maneira que Deleuze e Guattari (1995) ensinam. A partir das explorações dos meios (a rua material) busca-se acessar as intensidades, as forças, os afectos, que são sempre inconscientes e por isso invisíveis (a rua espiritual). Estar atento ao que se passa no corpo enquanto se caminha pode ser uma tentativa de mapear devires, ou seja, entender as modificações que se passam no sensível e, conseqüentemente, no pensamento, produzindo sentido às sensações afim de sustentar outros territórios existenciais.

A cartografia é este incessante acompanhamento de processos vivos, constituídos num plano extensivo e visível e num plano intensivo e invisível (DELEUZE, 1997). O primeiro diz dos territórios consolidados e o segundo das relações de força que podem desfazer tais territórios e construir outros. Aproximando o caminhar na arte e na filosofia, ambas produtoras de outras formas de ver e sentir, pensa-se os percursos de um arquiteto e urbanista por trajetos desconhecidos e pouco percorridos como uma resistência ao discurso hegemônico do urbanismo. A partir de encontros com outros modos de existência, que vazam a organização da cidade que o Estado e o capital instituem, é possível a invenção de modos singulares de existir enquanto arquiteto e urbanista.

O encontro com o prefeito de três lotes só, apresentado no início do trabalho, atesta por maneiras de habitar que fogem ao padrão instituído, e nem por isso deixam de sustentar um território existencial. Além disso, abre-se o corpo, também o pensamento, para uma infinidade de signos que proliferam no contato com o diferente. Este, muitas vezes, foge à linguagem hegemônica, em que mau olhado expressa, por exemplo, a incapacidade do homem atual de olhar para as coisas. Tais signos convocam o pensamento à uma criação de outros sentidos para dar corpo e língua à experiência, ou seja, poder pensá-la e narrá-la.

Trata-se então de um aprender a partir das diferenças nos linguajares que proliferam na cidade, mais especificamente em zonas que rompem o desenho da cidade planejada. Para Deleuze “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença” (2010, p. 4). Nessa direção, só se torna um arquiteto e urbanista errante quem se torna sensível aos signos daqueles que “erram” no meio urbano, inventando formas de habitar, ocupar e viver que fogem à estrutura dominante.

De forma imanente, ou seja, presa ao presente, percebe-se no “eis aqui a sociedade”, expresso pelo prefeito, como tem se dado a produção dos territórios existenciais daqueles que não cabem no tecido estratificado e hierarquizado da cidade. Porém, fazem parte do meio social, coexistindo com as representações molares, mesmo que sejam inapreensíveis a determinados tipos de sensibilidade. Talvez, por isso, o personagem citado anteriormente tenha ficado surpreso que pessoas olhavam para ele.

Ao mesmo tempo, esses modos de vida invisíveis e marginais atestam certa liberdade, pois não estão regulamentados num plano urbano que os legitime. É no encontro com esse outro, muitas vezes ignorado pelo plano técnico do arquiteto e urbanista, que processos de subjetivação são desencadeados no próprio profissional, modificando seu pensamento acerca da cidade. A noção de subjetividade trabalhada aqui é definida por Guattari (2012) como:

O conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posições de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva (GUATTARI, 2012, p. 19)

Desse modo, pergunta-se: Como o caminhar produz a possibilidade para que novas instâncias individuais e/ou coletivas possam emergir como território existencial, sendo tal prática não um fim, mas um meio, parte de um mesmo processo? Parece que ir ao encontro da diferença no desenho não cartesiano da cidade, lá onde Careri (2013) afirma que outros modos de viver e sentir são possíveis, pode ser uma resposta. São nas margens da cidade consolidada que as transformações adquirem velocidade. Essas zonas foram chamadas pelos surrealistas de inconsciente da cidade, pois o meio urbano provocaria pulsões nos afetos do pedestre (CARERI, 2013).

Aponta-se nas práticas cartográficas em meio à cidade uma potência formativa em três dimensões: ética, estética e política (ROLNIK, 1993). Ética à medida que envolve modos de constituição enquanto arquiteto e urbanista a partir das práticas, dos encontros e da abertura do corpo, de forma intencional, aos signos do percurso. Estética ao passo que tais signos desestabilizam velhas maneiras de viver e pensar, abrindo um campo de possibilidades para outras formas de expressão para aquilo que perpassa o corpo, dando forma a novos territórios existenciais. Política, então, enquanto resistência ao discurso hegemônico acerca dos modos tecnicistas de ser profissional hoje, preso a um ensino de Estado com fins capitalísticos. Assim, força-se à co-existência de uma micropolítica dos afetos nos modos de se fazer e pensar a cidade, bem como nas maneiras de ser um arquiteto e urbanista no presente.

### **Notas de um aprendizado errante**

A experiência que inicia este trabalho tem sido um desses momentos de encontro com aquilo que foge à disciplina do espaço. Dá-se a partir do caminhar de forma errática

e cria um lugar onde o contato com o outro é possível. A errância tem viabilizado a criação de uma visão aproximada do mundo, ao contrário de uma visão distanciada, usual ao arquiteto e urbanista. Nas palavras do prefeito de três lotes só, o contrário de um mau olhado, que é mau porque desaprendeu a olhar. E sim um outro olhar, que envolve o corpo em sua abertura aos signos que o perpassam.

Tais encontros agem como máquinas que acionam o pensamento para a criação de novos sentidos que acolham esse contato com a diferença do meio urbano. Esculpem, assim, outro corpo e uma outra consciência, ou antes uma consciência do corpo no mundo (GIL, 2014). Para o autor, tal estado de consciência acontece quando há a abertura do corpo ao outro, às forças movimentadas no encontro, que impregnam o inconsciente que, por sua vez, faz-se sentir no corpo. Assim, além de uma abordagem racional da cidade, presa aos dados quantitativos, à morfologia do traçado, aos planos urbanos, tem-se uma abordagem sensível, em que “ocorre a impregnação da consciência pelo corpo, [...] o próprio corpo se torna consciência, capaz de captar os mais ínfimos, invisíveis e inconscientes movimentos dos outros corpos” (GIL, 2004, p. 3).

Desse modo, o corpo capta as forças, as pequenas percepções, as linhas de fuga que apontam que um território está em vias de diferir. O prefeito de três lotes só e sua família encontram, na ocupação dita irregular, na borda dos trilhos, outra possibilidade de habitar. Aqui, não se faz uma apologia a tudo o que é marginal e precário, mas também não se criam julgamentos acerca daquilo que é certo ou errado. Tais noções estão presas às oposições binárias de pensamento, que o impedem de pensar e acessar as forças que possibilitam que determinado acontecimento seja possível.

Entende-se, aos poucos, a necessidade da afirmação desse outro urbano, que vem sendo tratado neste texto. Isso porque habitar um espaço vai além de uma ocupação molar, apenas geográfica, mas também sensível. O indivíduo estabelece uma relação de forças com o lugar, que é produzido por ele e que também o produz. Trazendo o aprendizado, novamente, do prefeito, afirma-se: é coisa de psiquismo, e por isso merece ser tratado com cuidado e rigor ético, estético e político.

Experimenta-se um nomadismo de corpo e pensamento, aberto às intensidades, produzindo outras formas de ser e estar arquiteto e urbanista neste tempo, atento às cartografias da vida que reverberam na cidade. Pode-se afirmar que a cidade, sua organização, seu desenho, ou seja, sua segmentaridade, é produtora de territórios

existenciais. Os limites espaciais, os espaços abertos, as diferenças sociais de um lugar, criam subjetividades assujeitadas aos modos de produção capitalística. Porém, há ainda outras formas de viver que inventam estratégias de sobrevivência e combate, mas que são invisíveis aos modos de produção da subjetividade capitalística.

Assim, estar aberto às diferenças da cidade e, de forma errática, ir ao encontro do outro, captar seus signos e produzir sentido a eles permite a afirmação de uma ética, uma estética e uma política para a vida. Pensam-se, e experimentam-se, outros modos de ser arquiteto e urbanista hoje, em proximidade com o outro e com o mundo. O caminhar de forma errática, enquanto uma experimentação em grupo, viabilizado pela disciplina Explor-Ações Urbanas – Errar no Limiar, tem possibilitado que diferentes sujeitos constituam vínculos e relações de alteridade entre si, com a cidade e aqueles que a habitam, seja de forma sedentária ou nômade.

Tais momentos de caminhada são potência para a construção de um outro espaço de formação, que abraça o pensamento e a sensibilidade. Nas palavras de Deleuze e Guattari (2012) cria-se, então, um espaço liso, um deserto pronto para ser povoado por novas experimentações, que incluem outras formas de habitar e de construir territórios. Inventa-se um outro aprender, que se dá com e no corpo.

Mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como nômade, ou troglodita. Às vezes, bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para criar um espaço liso. Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 228)

## **Referências**

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: G.Gilli, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. v.5. São Paulo: Editora 34, 2012.

FARINA, Cynthia. **Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual**. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambú/MG, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf> . Acesso em: 17 de dezembro de 2016.

GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Orgs.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JACQUES, Paola B. **Elogio aos Errantes**. Salvador: EDUFBA, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; editora da UFRGS, 2014.

\_\_\_\_\_. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: **Cadernos de Subjetividade** / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. v.1, n.2, p. 241-251. São Paulo: PUC/SP, 1993.



**ENTRE PERMANECER E SAIR: UM ESTUDO COM JOVENS  
RURAI DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE  
CANGUÇU/RS**

*BETWEEN EXIT AND STAY: A STUDY WITH YOUNG PEOPLE OF  
BASIC EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CANGUÇU/RS*

Henrique Müller Priebbernow  
Licenciado em Geografia - UFPel  
henriquempo@hotmail.com

Maria Regina Caetano Costa  
Doutora em Agronomia - UFPel  
reginna7@yahoo.com.br

**RESUMO**

Este trabalho nasce a partir de algumas reflexões enquadradas no contexto da juventude rural, surgidas através do contato e da aproximação com jovens em processo básico de escolarização. Tem como o objetivo analisar as perspectivas dos jovens estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro, localizada na Florida, zona rural do município de Canguçu/RS, quanto à possibilidade de permanência ou abandono do campo após a conclusão do Ensino Fundamental. Para a sua elaboração foi necessária a construção de um referencial teórico acerca do processo de constituição da Educação do Campo no Brasil, as discussões sobre os projetos de Educação do Campo e Educação Rural e suas acentuadas distinções, bem como do paradigma da juventude no contexto rural do país. Posteriormente, recorreu-se a uma pesquisa empírica, onde foi aplicado um questionário estruturado com 11 jovens estudantes. Por fim, o estudo mostrou que as pretensões dos jovens rurais acabam por revelar que todos eles, depois da conclusão do Ensino Fundamental, desejam seguir vivendo no campo. Ainda que se possa observar, mais detalhadamente, que os anseios desses jovens caminham por dois lados díspares, a saber: em um grupo estão aqueles que pretendem concluir o fundamental e seguir auxiliando as suas famílias no trabalho agrícola e, no outro, os jovens que, mesmo continuando no campo, ajudando os pais na pequena propriedade, querem dar continuidade aos estudos, ora no meio rural, ora no meio urbano.

**Palavras-chave:** Juventude Rural. Ensino Fundamental. Educação do Campo.

**ABSTRACT**

This work is born from some reflections framed in the context of the rural youth, arising through the contact and the approach with young people in basic process of schooling. It aims to analyze the perspectives of the young students of the Heitor Soares Ribeiro Municipal School of Primary Education, located in Florida, rural area of the municipality of Canguçu / RS, regarding the possibility of permanence or abandonment of the field after completion of Elementary School. For its elaboration, it was necessary to construct a theoretical reference about the process of constitution of the Field Education in Brazil, the discussions about the Rural Education and Field Education projects and their accentuated distinctions, as well as the paradigm of youth in the rural context from the country. Subsequently, an empirical research was used, where a structured questionnaire was applied with 11 young students. Finally, the study showed that the pretensions of the rural youths ultimately reveal that all of them, upon completion of Elementary School, wish to continue living in the countryside. Although it can be observed in more detail that the anxieties of these young people walk on two digressive sides, namely: in a group are those who want to complete the fundamental and continue assisting their families in agricultural work and, on the other, young people who, even if they continue in the field, helping their parents in the small property, they want to continue their studies, sometimes in rural areas, sometimes in urban areas.

**Keywords:** Rural Youth. Elementary School. Field Education.

## **Introdução**

Este trabalho parte de algumas inquietações enquadradas no contexto da juventude rural, surgidas pela aproximação e o contato com jovens estudantes que, neste espaço, vivem e desenham os seus modos de vida enquanto sujeitos que produzem História. Assim, partindo da premissa de que estudos vinculados à área da Educação, sobretudo, da Educação do Campo, precisam, ainda, ser amplamente aprofundados e encarados com o devido rigor, por se tratar de um campo recente e em pleno processo de estruturação e construção teórico-metodológica, funda-se a intencionalidade de contribuir e dar cabo e visibilidade a uma educação que, pouco a pouco, inscreve-se na agenda dos interesses da sociedade civil organizada.

Deste modo, a pesquisa aqui apresentada tem como objetivo analisar as perspectivas dos jovens estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro, localizada na Florida, zona rural do município de Canguçu/RS, quanto à possibilidade de permanência ou abandono do campo, após a conclusão do Ensino Fundamental. A sua importância está centrada frente à reprodução dos modos de vida e trabalho no campo e, no foco da juventude rural em processo de escolarização, porque são esses os sujeitos que, brevemente, realizarão, ou não, a sucessão da terra no lugar em que vivem.

A metodologia empregada para a sua construção pautou-se, inicialmente, em uma revisão bibliográfica, entendida como o instrumento que “[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.” (BOCCATO, 2006, p. 266). Bem como, em uma pesquisa empírica, que foi realizada com a aplicação de questionários, respondidos por quatro públicos-alvo distintos. Entre eles, 11 jovens<sup>75</sup>, 8 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o diretor da referida escola e com a coordenadora da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE).

---

<sup>75</sup> A seleção dos jovens, como sujeitos de pesquisa, justificou-se por serem classificados como jovens de, até, 16 anos de idade, estudantes do último ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro e filhos e filhas de pequenos agricultores familiares camponeses.

## Desenvolvimento

### O contexto empírico da pesquisa: o município de Canguçu

O município de Canguçu, localizado na Serra dos Tapes, forma, junto com a Serra do Herval e a Encosta do Sudeste, a região fisiográfica denominada Serra do Sudeste (SILVA, 2015), situada na porção sul do Estado do Rio Grande do Sul, conforme pode ser observado na Figura 1.

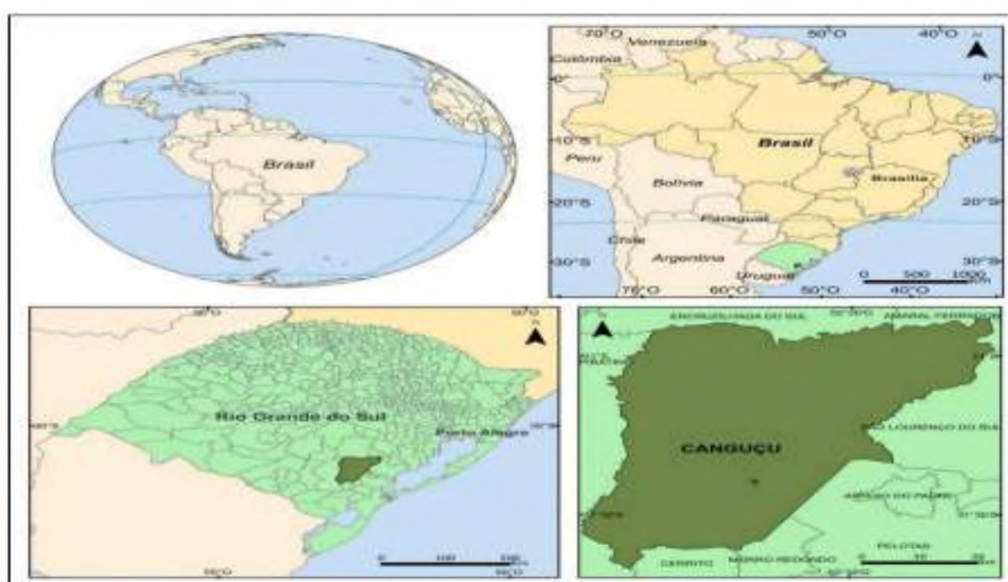


Figura 01 – Localização do município de Canguçu/RS. Fonte: Malha municipal – IBGE, 2010.

Este, por sua vez, possui uma área de 3.525, 293 km<sup>2</sup>, que confere ao município, neste aspecto, estar entre aqueles que apresentam as maiores áreas político-administrativas do Estado do Rio Grande do Sul. Situa-se, geograficamente, nas coordenadas 31° 23' 32" Latitude Sul e 52° 40' 32" Longitude Oeste, "estando a uma altitude de 386 metros em relação ao nível do mar." (SILVA, 2015, p. 58).

Segundo o Censo Demográfico do IBGE<sup>76</sup> (2010), a população absoluta do município de Canguçu é de 53.259 habitantes, sendo que, deste total, 33.565 residem na área rural<sup>77</sup> e, 19.694, na área urbana. Desta forma, pelo fato de o município em questão

<sup>76</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

<sup>77</sup> É preciso chamar a atenção para o fato de que "o rural não é um resquício do passado, tampouco está estagnado frente ao urbano; ele é dinâmico. Essa dinamização não deve ser apreendida como um processo

possuir a maior parte de sua população habitando o meio rural (63%), afirma-se que o mesmo é, majoritariamente, agrícola. Ainda que a distribuição populacional entre o rural e o urbano vem, ano após ano, sendo transformada (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

No âmbito da composição étnica da população canguçuense, é possível dizer que ela não foge da heterogeneidade populacional que encontramos pelo território brasileiro, marcado, sobretudo, pela miscelânea e fusão de diferentes grupos étnicos. Logo, “a formação étnica do município compõe-se de descendentes de portugueses, germânicos, italianos, africanos e indígenas” (BIERHALS, 2013, p. 61).

E, no que diz respeito ao aspecto econômico, o município de Canguçu tem o mesmo fundado no setor primário, onde ganha destaque o cultivo e a produção da batata, do milho, do feijão, da cebola, da mandioca, do pêssego, da soja e do fumo, mesclando-se, assim, a policultura com a monocultura. Já, na pecuária, o que ganha maior destaque é a bacia leiteira.

Neste cenário, cabe ressaltar, ainda, que é justamente o setor agrícola e o da pecuária aqueles que movimentam o comércio na cidade, “[...] destacando-se a renda oriunda da comercialização do fumo, responsável pela maior concentração de capital em determinados períodos do ano, o que possibilita um maior dinamismo econômico na sede do município” (SILVA, 2015, p. 61).

### **A constituição de uma Educação do campo no país**

Ao tratar da educação específica da população camponesa do Brasil, é preciso sublinhar que as forças reivindicatórias para que a mesma pudesse ganhar voz, floresce do impulso dado pelos movimentos sociais<sup>78</sup> do campo, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O que fica claro nas palavras de Caldart (2009, p. 41), quando esta diz que:

---

isolado, interno, mas a partir das relações que se estabelecem entre as variáveis endógenas (a organização da família) e exógenas (as interferências econômicas e políticas) em suas diferentes escalas – regional, nacional e internacional.” (HESPANHOL e SANTOS, 2013, p. 84).

<sup>78</sup> Segundo Maria da Glória Gohn (2007, p. 13), movimentos sociais são “[...] ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores ‘pobres do campo’, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o ‘estado da coisa’, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Esta educação que se denomina de ‘Educação do Campo’, conforme mencionado, nasceu recentemente, a partir das exigências dos povos camponeses por uma educação, sobretudo, pública e de qualidade, com vistas a (re) conhecer com o devido pudor os indivíduos resistentes ao processo de espoliação capitalista a que foram colocados em seus territórios de origem. Assim, a título de complementação, o nascimento da educação do campo, no Brasil, está, também, “[...] no cenário das amplas lutas do Movimento Docente [...] que culminou (para o bem e para o mal) em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 133-4).

Traçando um marco histórico, é possível afirmar que o divisor de águas para a Educação do Campo, no país, foi “[...] o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), ocorrido em Brasília, em julho de 1997, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB)” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 133). É um divisor de águas, porque, através do referido Encontro, foi construído o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, onde estão expostas as ideias basilares do propósito<sup>79</sup> de Educação do Campo.

Por fim, salienta-se que a constituição da Educação do Campo, no Brasil, nos moldes que a tornam peculiar, traz à tona as bandeiras levantadas pelos movimentos sociais do campo, bem como por todos aqueles e aquelas que reforçam a heterogeneidade que esse lugar apresenta, para, a partir daí, questionar a realidade em que estão inseridos e o modelo de educação que, historicamente, tiveram. E não é somente isso, pois ao dizer não a essa condição de opressão em que se encontraram até então, o movimento que luta para a institucionalização desta educação acaba revelando a sua autenticidade e, por consequência, ganha espaço no conjunto da sociedade brasileira.

---

<sup>79</sup> O propósito basilar de uma Educação do e no Campo, em nosso país, está ancorado na “[...] identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (CALDART, 2003, p. 81).



### **Educação Rural x Educação do Campo: dois projetos distintos**

Trazer à luz do campo reflexivo a distinção e, conseqüentemente, o rompimento conceitual em que a dicotomia Educação Rural e Educação do Campo está inserida, acaba sendo propositivo a fim de enfatizar, cada vez mais, as bandeiras por uma Educação no<sup>80</sup> e do<sup>81</sup> campo. Ambas as concepções indicam interesses antagônicos, díspares, pois cada uma delas vincula-se a um pressuposto esquemático de realidade distinto no âmbito de Educação.

Neste contexto, Lucas (2008, p. 118) destaca que,

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

É, contudo, por ser um modelo reprodutor da lógica latifundiária, este que insiste na concentração da propriedade da terra nas mãos de poucos e que alija os camponeses dos frutos produzidos pelo trabalho e manejo com a própria terra, que a educação rural precisa ser combatida e superada. Combatida para, primeiramente, abolir a ideia de que o campo é um espaço secundário e, por assim ser, o que é bom para a cidade, também o é para o rural. E superada, para que as famílias camponesas e suas gerações possam conviver com uma educação que contemple os saberes intrínsecos aos seus contextos de vivência, e valorizadora do seu arcabouço sociocultural.

No cenário de emergências e de intensa disputa para romper com o estado de coisas, surge, em contraposição ao ideário de Educação Rural, outra maneira de pensar e, sobretudo, praticar uma educação verdadeiramente coerente com os interesses dos povos camponeses. É por e para isso que se afirma, com cada vez mais força, que é a Educação do Campo<sup>82</sup> que se quer para os trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro, sendo

---

<sup>80</sup> No campo, porque “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

<sup>81</sup> Do campo, porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26).

<sup>82</sup> “O surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão



ela, pois, a única via possível de fazer valer o direito de constituir a existência dessas pessoas como construtores de suas próprias vivências.

Entende-se por Educação do Campo, aquela voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que ali habitam e trabalham, e que atende, dessa forma, às suas diferenças históricas e culturais. Ela pensa o campo e sua gente; seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico; suas festas e seus conflitos; suas diferenças históricas e culturais. Essas são as condições fundamentais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra os movimentos de expulsão e expropriação (LUCAS, 2008, p. 119).

Porque a Educação do Campo vincula-se aos propósitos da classe trabalhadora do campo, é que se justifica a atuação dos movimentos sociais e territoriais, das instituições de pesquisas e dos órgãos ligados aos interesses dos camponeses, na luta para a completa efetivação desta pauta. Então, entender a constituição e execução prática da Educação que se deseja, é garantir o direito das populações do campo de seguir vivendo em seus espaços de origem, enraizados em suas manifestações culturais, sociais e políticas.

A partir do momento em que é trazida à tona a importante necessidade de mudar o paradigma educacional que está posto, hoje, no campo brasileiro, acaba-se por reconhecer esse espaço como ele verdadeiramente é. Ou seja, reconhecer que

O campo é espaço de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas (FERNANDES, 2011, p. 137).

Entendendo, desta maneira, o campo, o espaço em que se mesclam diferentes formas de organização social, de trabalho e expressividades culturais, rompe-se com a leitura hegemônica veiculada pelos interesses do capital de que o mesmo é apenas lugar para produção de riquezas e extração de lucros. Esta concepção de campo, por conseguinte, precisa ser empregada e compreendida por aqueles que têm como responsabilidade pensar, planejar, gestar e executar as políticas públicas para, finalmente, consolidar uma educação no e do campo.

---

posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (CALDART, 2012, p. 257-8).

## **O paradigma da juventude rural**

É através da gama de homens e mulheres que vivem no rural brasileiro, que se busca dar relevo aos jovens inseridos neste lugar. Uma vez que a parcela da juventude rural traz consigo variadas formas de perceber o meio em que circundam e, inerentemente a isto, a preocupação, em determinados casos, com o futuro da reprodução social, cultural e econômica, sobremaneira, no âmbito da chamada agricultura familiar camponesa<sup>83</sup>.

Assim, ao ser referida a juventude<sup>84</sup> de um contexto bastante específico, como, no caso, a rural brasileira, é necessário delimitar quem são, de fato, essa parcela da sociedade. Para tal, dentro das diversas formas utilizadas para entender e situar a condição de juventude, entende-se que,

Atualmente, o recorte utilizado pelo poder público e por organismos internacionais é o de 15 a 29 anos. No entanto, devem-se observar os limites destas definições e questionar a naturalização da associação entre juventude e uma faixa etária específica (CASTRO, 2012, p. 438).

O fato de os jovens rurais crescerem acompanhando o trabalho com a terra, realizado pela sua família em geral e, tendo em vista as decisões, muitas delas de caráter extremamente complexos, pois dizem respeito ao futuro da propriedade rural, que precisam ser tomadas, acaba levando os mesmos a se questionarem sobre aquilo que querem para o futuro. Logo, mais cedo ou mais tarde, entra em cena o dilema relacionado ao permanecer ou sair do espaço de origem.

No aspecto decisório, que leva em conta a continuidade de reprodução dos modos de vida do campo e a saída, parcial ou total, desse espaço, estão, de um lado, as atratividades propiciadas pelo meio rural e, de outro, os problemas relacionados ao trabalho agrícola e à vivência camponesa (CARVALHO, *et al.*, 2009). Nesta lógica, de acordo com Brumer (2007, p. 03):

---

<sup>83</sup> “Camponês e agricultor familiar são termos utilizados neste trabalho de forma similar e indissociável, a fim de enfatizar a existência de um campesinato na contemporaneidade da sociedade brasileira. Nesse sentido, a categoria analítica adotada – agricultura familiar camponesa - expressa o reconhecimento da permanência de ‘lógicas camponesas’ que estão combinadas a uma diversidade de estratégias socioprodutivas de caráter familiar na agricultura. Lógicas de resistência e estratégias de reprodução social que combinam produção mercantil com produção para o autoconsumo, e cujos resultados estão voltados para a construção/reprodução do patrimônio familiar” (RIBEIRO; SALAMONI, 2011, p. 215).

<sup>84</sup> “Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder” (CASTRO, 2012, p. 439).

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

Apesar do peso dos fatores estruturais, as decisões sobre a migração são tomadas por indivíduos, que variam na avaliação de fatores de atração ou de expulsão. Ademais, na decisão de migrar, provavelmente os fatores de expulsão são anteriores aos de atração, na medida em que os indivíduos fazem um balanço entre a situação vivida e a expectativa sobre a nova situação. Dependendo de como se examina a questão, os estudos sobre a migração de jovens focalizam ora os atrativos no novo ambiente ora os aspectos vistos como negativos no local de origem.

Torna-se necessário levantar outra questão intimamente ligada ao “sair” ou “permanecer” no meio rural, a qual gira em torno da chamada sucessão familiar. Deste modo, no processo sucessório da propriedade da terra, as decisões tomadas pelo pai acabam, geralmente, sendo bastante injustas, o que poderá incidir na desvinculação de parte dos filhos com o meio rural. Destarte,

A sucessão e a transferência da propriedade da terra, herança patrimonial da família, segue padrões como o minorato ou a primogenitura (o filho mais novo ou o mais velho é o herdeiro preferencial), dentre outras formas, como estratégias para manter a pequena propriedade indivisível e evitar que se pulverize. Nesse processo, seria comum que “jovens” filhos de camponeses migrassem para a cidade, contando, em alguns casos, com pequenas compensações (bens ou capital) por abdicarem da parte da propriedade que lhes caberia como herança (CASTRO, 2012, p. 439).

Acaba sendo entendido, desta maneira, tudo aquilo que o jovem, no âmbito da ruralidade brasileira, tenderá de se preocupar ou enfrentar em um determinado momento de sua vida. O que a literatura aponta, em vários estudos envolvendo a complexidade da juventude e a vida no campo, é que essa categoria vem, com o passar do tempo, encontrando diferentes obstáculos que não dão mais a sustentação necessária para a continuidade da vida e do trabalho no meio rural. É aí, então, que entra o papel das políticas públicas, que devem operar especificamente para que essa parcela de nossa população possa viver e trabalhar, com dignidade, em seus lugares de origem.

### Resultados e discussões:

#### Atuação dos professores com a realidade dos jovens rurais:

<b>PROFESSOR A:</b>	Não.
<b>PROFESSOR B:</b>	Por vezes sim, pois temos planos de estudo que seguimos e também nem todos nossos alunos irão ficar na zona rural, alguns tem sonhos de ingressarem em outras carreiras.
<b>PROFESSOR C:</b>	Sim. Problemas matemáticos sobre a realidade em que vivem como assuntos que lhe são de maior interesse. * Produtos da

	localidade. * Criação de animais. * Comércio local. Por meio de gráficos e tabelas.
<b>PROFESSOR D:</b>	Com certeza, precisamos e devemos valorizar a realidade do jovem do campo, porque aproximadamente 50% dos alunos de nossa escola tem o objetivo de continuar no meio rural, por isso sempre que possível procuro abordar assuntos que serão de grande importância para sua vida. Também procuro orientá-los com palestras e pesquisas para sua vida e para um futuro melhor.
<b>PROFESSOR E:</b>	As vezes sim, só que temos um plano de estudo e temos que cumprir.
<b>PROFESSOR F:</b>	Não.
<b>PROFESSOR G:</b>	Sim, conversando, dialogando, passando a eles a importância da permanência do jovem no campo, incentivando que continua estudando pois precisamos de jovens para trabalhar no campo, pois as tecnologias estão muito avançadas.
<b>PROFESSOR H:</b>	Infelizmente não é possível dar essa prioridade, pois nossa grade curricular não nos permite, mas quando trabalho questões de meio ambiente sempre tento mostrar a realidade da localidade onde a escola está inserida.

Tabela 01: Preparo das aulas e a relação com os aspectos teórico-metodológicos contextualizados frente à realidade dos alunos do campo. Fonte: Autoral.

Nos relatos dos professores B e E, fica evidente que, no preparo de suas aulas, os mesmos priorizam por metodologias que realçam e reconhecem a realidade do jovem rural e o seu contexto de vivência, mas sinalizam para o fato de existir um plano de estudo que precisa ser atingido até o final do ano letivo. Posto isto, é possível entender, junto ao que o professor H reitera na resposta dada, que o plano de estudo, onde estão as habilidades e as competências que os alunos precisam desenvolver nos anos finais do ensino fundamental, não tem a centralidade nas questões envolvendo a cotidianidade da juventude rural e as relações atinentes a esse espaço.

Observa-se, também, que os professores C, D e G admitem a priorização pelas técnicas e pelos procedimentos metodológicos que venham a dialogar com a realidade dos jovens. A professora C revela trabalhar, nas aulas de Matemática, através de gráficos e tabelas, assuntos de interesse dos alunos, como, por exemplo, aqueles ligados à criação de animais e ao comércio e produção locais. Os professores D e G mencionam, respectivamente, orientar os alunos por meio de pesquisas e palestras para as suas vidas, bem como dialogar, mostrando-lhes a importância da permanência no campo, já que serão eles os que trabalharão, futuramente, nesse espaço.

Ainda, sobreleva-se a estimativa feita pelo professor D, na qual, segundo ele, 50% dos jovens, estudantes da escola, objetivam ficar no campo após a conclusão do Ensino Fundamental, o que permite refletir que, por este motivo, torna-se profícuo dar ênfase,

durante as aulas, à abordagens contextualizadas com a vida no campo. Também, o professor G, ao afirmar que as tecnologias se encontram num grande estágio de avanço, declara o incentivo dado aos jovens no sentido de continuarem os estudos, até porque é preciso mão de obra preparada para o labor com tais tecnologias.

### **Estratégias e ações valorizadoras do contexto escolar da juventude rural**

No intuito de buscar saber quais são as ações, os projetos ou as iniciativas, em curso, acerca da Educação do Campo, nas escolas municipais rurais, norteados a partir da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE) e se estas acabam sendo materializadas em todas as escolas, a coordenadora da Educação do Campo, da referida Secretaria, citou que existem

As formações de AAR (Agricultura e Administração Rural) e DE (Disciplina Específica); Formações do Escola da Terra; Processos de revisão do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola e da disciplina de DE através de pesquisa da realidade local, discussão referente a que projeto de educação e sociedade se está disposto a construir. Participação em feiras de Ciências, Feira das Sementes Crioulas; criação do grupo de guardiões de Sementes Crioulas; Participação em eventos referentes à Educação do Campo; incentivo à publicações; criação do grupo de estudos da EP do C<sup>85</sup>. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SMEE).

E, acresceu dizendo que

Nem todas as escolas participam de todas as atividades e proposições. Algumas escolas são mais abertas a reverem seu fazer pedagógico, no entanto todas estão envolvidas de uma forma ou outra no processo de conhecimento e construção de uma proposta de EP do C. A preocupação com a permanência da juventude no campo permeia as discussões e formações tanto por parte nossa, quanto dos professores e pais. (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SMEE).

Percebe-se, no relato dado, a existência de uma série de ações concretas voltadas para as escolas do meio rural, que buscam enfatizar a Educação do Campo. Entre elas, estão as formações de Agricultura e Administração Rural<sup>86</sup>, da Escola da Terra, a importante revisão do Projeto Político-Pedagógico e da Disciplina Específica das escolas rurais, por meio da pesquisa no local em que estão inseridas, passando pela participação

---

<sup>85</sup> Educação Popular do Campo.

<sup>86</sup> Disciplina ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais, que busca trabalhar com os procedimentos e as técnicas empregadas na propriedade rural e nas atividades agrícolas em geral, bem como com todas as particularidades e peculiaridades do espaço rural.



em eventos que tratam de questões relativas à cultura e à reprodução social no meio rural, até discussões e formações proporcionadas com profissionais de instituições vinculadas à agricultura. Contudo, nem todas as escolas rurais da rede municipal de ensino acabam sendo contempladas com as determinadas ações.

Já o diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro, quando questionado sobre a existência de ações, projetos ou iniciativas relativas às especificidades do campo, operantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Escola, esclareceu que:

Existem pequenas ações que deveriam ser mais amplas por que vejo que preparamos muito mais nosso aluno para ir para a cidade do que para permanecer no meio rural; um exemplo disto é a grade curricular dos anos finais do ensino fundamental que na maioria dos educandários tem apenas uma aula semanal da disciplina específica ao meio rural (DIRETOR DA ESCOLA).

Na fala do diretor, observa-se que são escassas as ações, os projetos e as iniciativas, no âmbito da escola, que focalizam o trabalho pedagógico com as especificidades que o campo apresenta. Cabendo, deste modo, salientar, que a grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental não possibilita trabalhar de forma efetiva com a realidade do meio rural, visto que existe, apenas, uma aula por semana da disciplina que enfatiza o contexto dos jovens rurais estudantes.

A partir disso, corroborando, também, com o que os professores B, E e H, em suas respostas expostas no Quadro 01, relatam, é possível assinalar que a grade curricular da escola, no tocante ao que deve ser desenvolvido durante o processo de ensino-aprendizagem com os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental, acaba não oportunizando, como deveria, a problematização da realidade do aluno do campo. Isto tudo incide mais no preparo dos educandos para a vida na cidade, do que a permanecer no campo. E também, que a maioria das ações que partem da Secretaria Municipal de Educação (SMEE), correspondentes à Educação do Campo, acaba não repercutindo na escola em estudo.



### **As perspectivas de vida dos alunos após concluírem o Ensino Fundamental**

<b>ALUNO A:</b>	Eu pretendia estudar mas pensei, e vou ficar no campo com meus pais, porque no campo eu tenho muito mais liberdade.
<b>ALUNO B:</b>	Eu pretendo seguir morando aqui na Florida, e ajudar meus pais.
<b>ALUNO C:</b>	Ingressar no ensino médio, mas continuar morando aqui, pois o transporte passa em minha localidade, mas após o concluir o ensino médio ainda estou em dúvida pois devido as dificuldades no campo, ele ainda é uma das minhas melhores opções mas vou ver ainda...
<b>ALUNO D:</b>	Pretendo seguir estudando aqui no campo fazendo o médio aqui.
<b>ALUNO E:</b>	Pretendo seguir estudando, mas também, seguir morando aqui no interior, por exemplo.
<b>ALUNO F:</b>	Trabalhar no campo.
<b>ALUNO G:</b>	Eu pretendo concluir o estudo aqui e fica no campo para ajudar a minha família.
<b>ALUNO H:</b>	Depois do Ensino Fundamental pretendo continuar aqui fora morando com minha família mas fazer o Ensino Médio na cidade.
<b>ALUNO I:</b>	Terminar o ensino fundamental e seguir na agricultura junto com os pais.
<b>ALUNO J:</b>	Morar no interior e continuar estudando.
<b>ALUNO K:</b>	Pretendo continuar morando aqui, além de que essa não seja a minha vontade, e fazer o ensino médio.

Tabela 02: Pretensões dos jovens rurais após concluir o Ensino Fundamental. Fonte: Autoral.

Por meio dos relatos dados pelos alunos, observa-se que, em nenhum momento, é mencionada a pretensão de sair do campo e ir morar na cidade depois da conclusão do Ensino Fundamental. Isso pode ser justificado, em tese, pela incipiente maturidade que os mesmos possuem no tocante à decisão do futuro de suas vidas, visto que esta é uma fase onde se encontram sob a responsabilidade dos pais ou de outra pessoa mais velha e, por isso, a palavra que acaba prevalecendo tende a ser ditada por aqueles a quem os jovens ainda se veem como dependentes.

Entretanto, mesmo sendo unânime a vontade de seguir no campo, nota-se que os anseios dos alunos acabam divergindo para dois caminhos, no mínimo, curiosos. De um lado, estão os alunos A, B, F, G e I afirmando que, posteriormente à conclusão do Ensino Fundamental, pretendem seguir no campo, auxiliando as famílias no trabalho agrícola em geral. E, de outro, os alunos C, D, E, H, J e K que, mesmo permanecendo no meio rural, ajudando os pais na propriedade, darão continuidade aos estudos, a fim de concluir o Ensino Médio, seja na cidade ou, mesmo, no próprio campo.

## **Conclusões**

Evidencia-se que nem todos os professores fazem uso, ao preparar as suas aulas, de aspectos teórico-metodológicos que buscam valorizar o espaço de inserção dos alunos. Isto acontece em decorrência do compromisso existente frente ao cumprimento dos planos de estudo, que não privilegiam às especificidades dos jovens do campo e, portanto, não atendem aos compromissos de uma verdadeira Educação do Campo.

No rol das ações valorizadoras do espaço rural e que buscam, sobretudo, garantir a permanência da juventude camponesa em processo básico de escolarização, constata-se que várias delas são norteadas pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes (SMEE). Não obstante, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Soares Ribeiro, o reflexo de tais ações, que deveria representar os interesses educacionais dos alunos do campo, focalizando e trabalhando com a realidade dos mesmos, acabam sendo bastante escassos.

E, no que tange às perspectivas dos jovens rurais, elas acabam por revelar que esta parcela social, após a conclusão do Ensino Fundamental, deseja seguir vivendo no campo. Ainda que se possa observar, mais detalhadamente, que os anseios desses jovens caminham por dois lados digressivos, a saber: em um grupo estão aqueles que pretendem concluir o fundamental e seguir auxiliando as suas famílias no trabalho agrícola e, no outro, os jovens que, mesmo continuando no campo, ajudando os pais na propriedade rural, querem dar continuidade aos estudos, ora no meio rural, ora no meio urbano.

## **Referências**

BIERHALS, Patrícia Rutz. **Gestão Democrática na Escola Pública na Perspectiva da Educação Popular do Campo: um estudo de caso na E.M.E.F.Dr. Jaime de Faria.** Porto Alegre/RS, 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 35-51.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. **Competência**: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Saete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao%20MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)>. Acesso em: 11 Out. 2015.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, D. M.; FERRER, M. T.; JÚNIOR J. P. S.; SANTOS, A. B. **Perspectivas dos jovens rurais**: campo versus cidade. In: 47º Congresso Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2009. Disponível em: <<http://www.sober.org.br/palestra/13/881.pdf>>. Acesso em: 11 Nov. 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná de. *Juventude do Campo*. CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R. & CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo". In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, M. da G. (Org). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**: Antigos e Novos Atores Sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. **Educação do Campo**: primeiras aproximações. **Competência**: Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, 2009.

HESPAHOL, R. A. de M.; SANTOS, E. V. M. As múltiplas leituras do espaço rural. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, p. 81-101, 2013.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo. R.; CALDART, Roseli. S. (orgs). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº4).

LUCAS, R. E. A. **Educação formal/rural permeando as relações do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande, RS. Programa de Pós-Graduação em Agronomia/UFPEL, Pelotas, 2008. (Tese de Doutorado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE CANGUÇU. **Plano Municipal de Educação 2015/2025**. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. 2015.

RIBEIRO, Veridiana Soares; SALAMONI, Giancarla. A territorialização camponesa no Assentamento 24 de Novembro – Capão do Leão – RS. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 194-217, fev. 2011.

SILVA, Noemí Müller Iven da. **O comportamento sucessório na agricultura familiar de Canguçu/RS**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

**A FIGURAÇÃO DO SOCIOPOLÍTICO-CULTURAL EM *DONOS DO ORVALHO*, DE JACQUES ROUMAIN<sup>87</sup>**  
**THE FIGURATION OF THE SOCIOPOLITICAL-CULTURAL IN *DONOS DO ORVALHO*, OF THE JACQUES ROUMAIN**

Dieumettre Jean  
Mestrando em Letras/Universidade  
Federal de São Paulo – UNIFESP  
[dieumettrejean@yahoo.fr](mailto:dieumettrejean@yahoo.fr)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva analisar o romance *Donos do Orvalho* (1944), do haitiano Jacques Roumain (1907-1944), à luz da hipótese de que o estudo de obras literárias (poemas, romances, contos, textos dramáticos) pode trazer grandes contribuições à compreensão de aspectos históricos, sociológicos, políticos, culturais de um determinado povo. Também, apoiado em autores como Genette (1991), Candido (1993), Alexis (2001), este trabalho objetiva demonstrar que a obra literária não pode ser pensada como algo desvinculado ao seu meio ou seu contexto de produção, tampouco como um documentário histórico, sociológico, mas é, ao mesmo tempo, construção de objetos autônomos com estrutura e significado, através dela manifestam-se emoções e visões de mundo, de indivíduos ou de grupos. O romance *Donos do orvalho* retrata a condição de miséria em que vivia uma comunidade rural haitiana, cuja principal atividade era a agricultura e a pecuária. O protagonista da narrativa, Manuel, com seu projeto político-social transformou a situação de miséria do povo da comunidade. A análise do romance revelou que o romance enquanto gênero literário pode ser considerado como o laço que une o imaginário e o real de um povo e pode servir como aparato do nosso tempo, capaz de apreender o homem em suas realidades movimentadas, de explicá-las e de contribuir para sua transformação.

**Palavras Chave:** Literatura haitiana. Obras literárias. Figuração do sociopolítico-cultural. *Donos do orvalho*.

**ABSTRACT**

This work aims to analyze the novel *Donos do Orvalho* (1944), of the Haitian Jacques Roumain (1907-1944), in the light of the hypothesis that the study of literary works (poems, novels, stories, dramatic texts) can bring great contributions to the understanding of historical, sociological, political, and cultural aspects of a given people. Also based in Genette (1991), Candido (1993), Alexis (2001), this work aims to demonstrate that the literary work cannot be thought as something unrelated to its environment or its context of production, nor as a historical, sociological documentary, but it is, at the same time, construction of autonomous objects with structure and meaning, through which emotions and visions of the world, of individuals or of groups are manifested. The novel *Donos do orvalho* portrays the condition of misery in which a rural Haitian community lived, whose main activity was agriculture and livestock. The protagonist of the narrative, Manuel, with his political-social project transformed the misery situation of the people of the community. The analysis of the novel revealed that novel as a literary genre can be considered as the link between the imaginary and the real of a people and can serve as an apparatus of our time capable of apprehending man in his motion realities, of explaining them and to contribute to its transformation.

**Keywords.** Haitian Literature. Literary works. Figuration of the sociopolitical-cultural. *Donos do orvalho*.

---

<sup>87</sup> O romance *Donos do Orvalho*, analisado neste trabalho, foi o objeto de estudo da minha monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito para a obtenção de título de Licenciado em Letras-Português. Nesta monografia intitulada *Donos do Orvalho: Um projeto social para o Haiti pós-terremoto*, desenvolvi a tese de que esse romance alegou uma necessidade de inculcar nos cidadão conhecimentos abstratos racionais para seus futuros. O trabalho é disponibilizado em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=74310&opt=1>. Consultado em 20/07/2017



### A voz literária

– Para nós, os infelizes, a vida é uma caminhada sem perdão pela miséria. É assim meu irmão. Não se tem consolo. – Na verdade a gente tem um consolo. Eu explico: é a terra, é teu pedaço de terra, feita para a coragem de teus braços, com tuas árvores frutíferas em roda, teus animais no pasto, todas as tuas necessidades ao alcance da sua mão e sua liberdade, que só depende da estação, boa ou má, da chuva ou da seca (ROUMAIN, 1954, p.30-31).

Essa conversa, conforme a epígrafe, é tirada na obra *Donos do Orvalho*, de Jacques Roumain (1907-1944), na qual o autor retrata uma história, cujas personagens, lugares e eventos são simplesmente invenções. Isto é, a epígrafe que dá início a este texto é um extrato de uma conversa de dois seres “de papéis”, que imitam ou representam seres humanos. Segue-se, portanto, que a mesma poderia ser um extrato de uma conversa entre seres humanos. Esse raciocínio nos conduz diretamente ao texto *Fiction et Diction*, de Gérard Genette, no qual o autor formula o conceito de “atos de ficção”<sup>88</sup> para analisar o discurso da obra ficcional. Para Genette, os “atos de ficção” são enunciados de ficção narrativa considerados como atos da linguagem, que têm um estatuto *illocutaire* [ilocutório]. Quer dizer, os “atos de ficção” são discursos assumidos (ou atribuídos) por personagens fictícias, cuja ficcionalidade é tacitamente colocada por contexto de representação real ou imaginária, e cujo estatuto pragmático, no interior da diegese assim construída, é o de qualquer conversa ordinária entre seres humanos (GENETTE, 1991, p.41-42, grifos meus). Nessa linha de pensamento, em *Literatura e Personagem*, Rosenfeld (1976, p.45) deixa a entender que a grande obra de arte literária (ficcional) se dá pelo lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida, transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplares (exemplar também no sentido negativo). Segundo o autor, como seres humanos encontram-se, na narrativa ficcional, personagens integradas num denso tecido de valores de ordem cognitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores. Então, na análise de uma determinada obra fictícia a noção do realismo se torna incontestável.

Nesse ponto, para parafrasear Antonio Candido (1993, p.123), se considerarmos realismo as modalidades modernas, que se definiram no século XIX e vieram até nós,

---

<sup>88</sup> No texto *Fiction et Diction* Genette distingue a literatura em geral da ficção narrativa e da simples ficção. Ou seja, na percepção do autor todas as produções literárias não são da ficção narrativa, e nem toda ficção é narrativa. Exemplifica com a ficção dramática, isto é ficção dramática não é ficção narrativa. O autor dedica um capítulo inteiro (aliás, o capítulo mais longo do livro) à problemática de “atos de ficção” narrativa. Neste capítulo nomeado *Les actes de fiction*, o autor dialoga principalmente com John Searle que, a partir de atos de ficção, nega o estatuto *illocutoire* [ilocutório] no seu em um artigo *Le statut Logique du discours de la fiction*, publicado em 1975.



veremos que elas tendem a uma fidelidade documentária que privilegia a representação objetiva do momento presente da narrativa. No entanto, conforme argumenta Candido, mesmo dentro do realismo, os textos de maior alcance procuram algo mais geral, que pode ser a razão oculta sob a aparência dos fatos narrados ou das coisas descritas, e pode ser a lei destes fatos na sequência do tempo. Porém, reconhece que esse raciocínio leva a uma conclusão paradoxal: que talvez a realidade se encontre mais em elementos que transcendem a aparência dos fatos e coisas descritas do que neles mesmo. Então, o realismo concebido, estritamente como representação mimética do mundo pode não ser o melhor condutor da realidade; é justamente por esse motivo que as obras literárias não podem ser pensadas ou estudadas como documentários históricos, políticos sociológicos, mas sim como obras autônomas, com estruturas e significados próprios.

A essa altura, ao referirmo-nos ao gênero romanesco, como aponta Jaques-Stephen Alexis (1957, p.3), este gênero conduz-nos diante de problemas comuns a toda criação artística: problema da dialética do sujeito e da forma, da tradição e da invenção, da realidade e da ficção, problema da gratuidade e do humanismo. Nessa linha de pensamento, a obra romanesca mesmo que seja pura ficção carrega ou representa vozes de pessoas, vozes da humanidade; pois, enquanto expressão da sociedade<sup>89</sup> ela carrega nas suas estruturas elementos históricos, sociológicos, antropológicos, culturais de um determinado povo. Essas linhas apenas tocam a famosa tese de Alexis (*op. cit.*) segundo a qual o gênero romanesco pode ser considerado como o laço que une o imaginário e o real de um povo, também pode servir como aparato do nosso tempo, capaz de apreender o homem em suas realidades movimentadas, de explicá-las e de contribuir para sua transformação. Com base nessas observações preliminares, permitam que nas linhas que se seguem seja apresentada a análise do romance *Donos do Orvalho* (1944), à luz de elementos sócio-político-cultural cristalizados na narrativa. Para tanto, estas linhas são estruturadas em três secções. A primeira faz uma breve apresentação do romance-alvo, busca inseri-lo dentro do tempo, seu espaço ou seu contexto histórico de produção. A segunda secção dedica-se à análise do romance sobre a luz da figuração de aspectos sócio-políticos e, na última, retrataremos alguns aspectos culturais presentes no romance.

---

<sup>89</sup> Contrapondo a tese que concebe a ficção como pólo oposto à realidade, o crítico alemão Wolfgang Iser postula a tese segundo a qual a ficção nos comunica algo sobre a realidade. O autor situa a relação entre ficção e realidade na esfera da comunicação. Para ele, enquanto estrutura comunicativa, a ficção conecta à realidade um sujeito que, por meio da ficção, se relaciona a uma realidade. Prossegue sua argumentação para esclarecer que se a ficção não é a realidade não é porque careça de atributos reais, mais sim porque é capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável (ISER, 1996, p.102).

### ***Donos do Orvalho: entre narração e descrição do passado***

A obra *Donos do Orvalho* (1944) foi escrita num contexto em que uma parte da inteligência haitiana apoiou ideias nacionalistas e marxistas<sup>90</sup>. Uma panóplia de escritores defende idéias nacionalistas Jean-Price-Mars (1876-1969), outros como Jacques Roumain (1907-1944), um pouco mais, Jacques-Stéphen Alexis, (1922-1961), René Despestre (1926) apoiavam ideias marxistas queriam uma sociedade nova, e, tal sociedade, acreditam eles, não poderia vir sem o advento do socialismo (FRANÇOIS, 2006, grifos meus). De ponto de vista artístico-literário, o século XX haitiano foi marcado por esforços dos intelectuais haitianos para defender a cultura popular, propondo um retorno à cultura autóctone<sup>91</sup>. Faz-se necessário acrescentar nesse ponto, a retomada, em 1912, mais tarde em 1939 e 1945, de campanhas antisupersticiosas<sup>92</sup> no país que se trava de umas persecuções religioso-culturais lançadas, sobretudo contra o vodu e o folclore nacional.

O livro *Ainsi parla l'oncle*, de Price-Mars, publicado em 1928 é considerado como um apelo à valorização do vodu e da cultura popular, surgiu-se daí um início de uma produção literária voltada à realidade social e ao imaginário dos camponeses haitianos. Desde então, muitos dos romances que vem sendo produzidos de 1930 por volta de 1950 são etiquetados de romance *paysan* [camponês], pois expõem a vida espiritual e moral, e a miséria material e as causas da extrema pobreza do povo. Em outras palavras, o romance *paysan* toma como quadro o campo haitiano, com seus problemas. Representa ordinariamente a vida do homem do campo, desenvolve uma crítica social de extrema ousada. Enfim, foi em um período em que parte da inteligência haitiana partiu da ideologia marxista para defender os oprimidos: a cultura camponesa (o vodu) que tem

---

<sup>90</sup> Desde no final do século XIX, enquanto o Haiti estava se preparando para celebração em 1904 do centenário da sua independência, muitas vezes avisadas foram elevadas para alertar a elite dirigente do perigo por vir, caso não achasse um *consensus*, um *modus operandi* sobre os problemas nacionais. Mas, infelizmente, essas vozes não foram ouvidas, dissensos fratricídios continuaram acumulando até 1915, – ano fatídico para a nação haitiana, pois neste dia 27 de julho desse ano, o povo haitiano assistiu imponentemente a invasão do seu território por tropas estadunidenses, impondo uma ocupação militar de dezenove anos (1915-1934).

<sup>91</sup> Foi em franca oposição à ocupação militar estadunidense que surgiu o chamado “Indigenismo Haitiano”, configurado como a vontade dos escritores de defender a cultura local, promovendo um retorno à África.

<sup>92</sup> As campanhas anti-supersticiosas originaram da Concordata assinada pelo Estado haitiano e a Igreja católica em 28 de março 1860, a qual fazia da igreja católica a religião oficial do país. Sob a liderança da Igreja católica em cúmplice com o Estado e da elite do Haiti se lançaram umas campanhas antisupersticiosas com pretexto quão falacioso “civilizar”, “moralizar” as massas haitianas. As campanhas mais destacadas aconteceram em 1912, em seguida, entre 1939 e 1946, estas custaram vidas de muitos haitianos (CLORMÉUS, 2012).

raízes na cultura africana e francesa de um lado, e lutando contra a má governança e o desperdício de recursos econômicos do outro, onde Jacques Roumain (fundador do primeiro partido Comunista haitiano) escreveu o romance *Gouverneurs de la Rosée—Donos do Orvalho*.

*Gouverneurs de la Rosée*, obra póstuma de Jacques Roumain<sup>93</sup> (1907-1944) e traduzida para o português brasileiro em 1954 por Emmo Duarte sob o nome de *Donos do Orvalho*<sup>94</sup>, retrata a condição de miséria em que vivia uma comunidade rural, Font-Rouge (comunidade imaginária), cujo principal atividade era a agricultura e a pecuária. Essa comunidade imaginária, cujo espaço é o Haiti, foi atingida uma seca sem precedência que se transformou em um fenômeno devastador e provocador de miséria. É com um grito de desespero, a personagem Délira Délivrance abre o enredo do romance: “nós morremos todos, as plantas, os bichos, os seres humanos” que traduz o sentimento de um povo em agonia. Além da situação de miséria, Delira lamentava junto a seu marido, Bien-aimé Jean-Joseph, seu filho (Manuel), de quem não têm informações há quinze anos. No momento em que eles lamentavam, um menino apareceu, o herói lamentado, Manuel, volta depois de quinze anos de Cuba, onde esteve trabalhando (iniciou-se na solidariedade trabalhadora e na luta sindical por meio da plantação de cana-de-açúcar explorada para as companhias americanas). Quando chegou à sua cidade natal, Manuel constatou apenas desolação: cidade devastada pela seca e pelo desmatamento e os habitantes divididos em dois clãs hostis à base em compartilhamento de terras. Para remediar essa situação, o herói concebeu um projeto sócio-político, o qual custara sua vida.

### **A figuração do sócio-político no romance**

Chegado, o herói constatou e diagnosticou a situação de miséria na qual vivem seus compatriotas, e, além da falta de água, se deu conta que essa situação é devida principalmente ao comportamento do Homem diante a natureza: *a terra está toda nua*

---

<sup>93</sup> Jacques Roumain (1907-1944) é poeta, romancista, etnólogo, líder político, haitiano. Apesar de que ele veio da burguesia, Roumain rompeu com essa mesma, para tomar a defesa da classe proletária. Escreveu livros e artigos científicos e publicou 22 poemas em um período de dois anos entre 1927 a 1929. Como romances, ele publicou: *Proie e l'Ombre* (1930), *Fantoches* (1931), *Montagne Ensorcelée* (1931), *Gouverneurs de la Rosée* (1944). Este traduzido em português com o nome de *Donos do Orvalho* foi publicado quatro meses após a sua morte, obra-prima que ia consagrar o seu renome internacional (HOFFMAN, 1995; JEAN, 2009).

<sup>94</sup> A edição analisada neste trabalho é edição traduzida de Emmo Duarte, sob a direção de Jorge Amado, publicado em 1954 na coleção “Romance do Povo”; todas as citações do romance serão feitas por essa edição, indicando-se entre parênteses, no corpo do texto, as páginas de onde foram retiradas.

*sem proteção. Digo com consciência: é o homem que abandona a terra e recebe seu castigo: a seca, a miséria, o desconsolo* (ROUMAIN *op. cit.* p. 39). Com base nesse diagnóstico, o herói começa a trabalhar, empreendendo um projeto sócio-político que facilitara a irrigação no povoado. Mas, para que isso aconteça é necessário descobrir uma fonte de água, em seguida, fazer a educação política dos seus compatriotas. O seguinte trecho já dá uma ideia sobre a tarefa do herói:

Eu conheço meus compatriotas – eles têm cabeça dura e teimosa [...]. Mas quando um homem não pensa pela cabeça, pensa pelo estomago, ainda mais quando ele está vazio. É por aí que eu pego essa gente: o interesse é o fraco deles. Chego e falo a cada um. De grão em grão é que a galinha enche o papo (ROUMAIN, *idem*, p.146).

É importante observar nessa passagem que o ponto fraco evocado pelo herói é, ao mesmo tempo, o ponto forte noutra perspectiva na medida em que tal é o ponto que precisa ser trabalhado mais para chegar ao êxito do projeto. Como os moradores eram divididos em dois clãs inimigos, o protagonista decidiu se relacionar com Annaïse, uma jovem da facção inimiga (com quem vivera um grande amor), para que isso pudesse servir de exemplo para esses clãs, “afirmando-se sua subjetividade e autonomia” (JEAN, *op. cit.*). Uma vez achou uma fonte de água, o herói buscou ajuda a fim de trazê-la à comunidade, e para isso começou sua peripécia de conscientizar, sensibilizar os habitantes a juntarem-se para escavar o canal, o qual traria a água salvadora à cidade. Eis a sua principal metodologia: o auto-estimo, o culto da sagacidade, a pregação de união, de reconciliação, de (com)fraternização entre os habitantes:

Procurar os outros. Dei com uma fonte que pode regar todas as roças da baixada, mais para trazer a água até aqui é preciso a ajuda de todo mundo, um mutirão geral, isso é o que necessário. O que uma mão não pode, duas mãos fazem. Minha proposta é paz e entendimento. Que vantagem a gente tem a ser inimigos? Se vocês não sabem a resposta, basta olhar seus filhos, suas roças: a morta está em cima deles, a miséria e a desolação [...]. Só tem um meio de salvação, só um, não temos dois: é refazer a amizade de boa família de vizinhos, a união dos trabalhadores da terra, de irmão a irmão (ROUMAIN, *op. cit.* p.143-144).

Além da sua mulher, Annaïse, ele conseguiu o acordo de Laurivoire, que decidiu se engajar na educação política dos habitantes. No entanto, apesar de todos os habitantes saberem da necessidade da água, o herói encontrou enorme resistência por parte tanto do seu pai, Bienaimé, do seu rival, Gervilien quanto do oficial da Polícia Rural, Hilarion. Se Bienaimé acolheu a ideia da água com braços abertos, ele ficou oposto categoricamente à intenção de distribuí-la a todos os moradores; e quando Manuel lhe disse: “*a gente só nunca que termina esse trabalho: os mourões que temos que cotar, carregar, fincar; um*

*carnal bem largo. E, além disso, a água não é uma propriedade, não se mede, não se registra em cartório, é um bem comum, é a benção da terra. Que direito a gente tinha”...* (ROUMAIN, *op. cit.*, p.143). Nem deixou o seu filho concluir, interrompendo-lhe para dizer: “*o direito de que foste tu quem a achou – gritou – o direito de que os inimigos não tem direito*”. Enquanto, o herói persiste sobre a necessidade da coletividade, Bienaimé o ameaça: “*não quero ouvir nada. E, se tu continuares, eu te escorcharei a pauladas*”. Ainda, com as autoridades governamentais, o herói teve que enfrentar obstáculos mais ameaçadores; como vemos no trecho a seguir, em que o narrador descreve a psicologia destas autoridades:

[...] naturalmente, todo esse assunto de água e de encontro com o povo chegara aos ouvidos de Hilarion; e não lhe agradara, nem um pouco. Se os lavadores conseguissem irrigar suas terras, recusar-se-iam a entregá-las em pagamento de dívida e de empréstimo a juros de usurário [...]. Em seguida, deixaria os camponeses secar de esperar e quando tivessem perdido todo o ânimo e toda experiência, ele Hilarion, tomaria suas roças e se converteria em proprietário de umas boas quadras de terra bem irrigadas. O mal teria que reparti-las com o tenente e o juiz de paz. O primeiro passo era cuidar de Manuel. De qualquer maneira era um mau elemento, um homem perigoso que espalhava palavra de revolta entre os moradores. Era preciso meter Manuel na cadeia de povoado (ROUMAIN, *Op. cit.*, p.164-165).

Nessa passagem, é observável que o chefe da polícia rural, Hilarion, simboliza modelos de políticos corruptos, egoístas excessivos, que privilegiam apenas seus interesses pessoais. Pois, apesar de que eles sabiam a relevância do projeto, mas por interesse pessoais, eles se opuseram. Aliás, o herói estava passando perto da casa do Hilarion, quando o último lhe chamou e disse: “*Manuel! [...] Parece que tu andas falando demais. Pois bem, as autoridades não estão gostando do que andas espalhando. São palavras de revolta. Depois tu não vás dizer que não te preveni*” (ROUMAIN, *op.cit.*, p.187). Tais práticas de corrupções, de abusos, de cada um por si, eram (e continuam a sê-las) muitos comuns na sociedade haitiana – políticos ou autoridades estatais se opõem a projetos de benefícios coletivos em favor de interesses individuais ou particulares.

Em seguida, Manuel enfrentou o seu principal rival, Gervilien, já que o pai desse último foi morto num conflito que o opôs à família do herói. Quando o herói disse que temos um jeito de sair dessa miséria: é acabar com o desacordo; o Gervilien gritou: “*coisa de sangue não acaba nunca, o sangue de Dorisca que correu, era o meu pai*” – assim não queria ouvir essa questão da reconciliação, da união para trazer a água na cidade. Além de ameaçar o herói, ele critica os habitantes que, segundo ele, vendem sua consciência por uma gota de água. Mas, apesar de tantos obstáculos, Manuel se mostra determinado



a superá-los –, continuando seu trabalho de conscientização como se nada tivesse acontecido com as personagens que opuseram ao projeto. Sendo assim, não cessa de (re)afirmar-se como sujeito autônomo – característica essencial da subjetividade de um bom líder político. A afirmação da autonomia tanto por parte do Manuel herói do romance, quanto por parte da sua mãe, Délira, da sua mulher, Annaíse fazem com que aspectos históricos e sócio-políticos ganham cada vez mais espaço na estrutura da narrativa.

Apesar de muitos obstáculos Manuel chegou a reconciliar o povo; pois no último encontro que aconteceu na casa de Larivoire, a maioria dos habitantes aceitou de juntarem-se para escavar o canal o qual traria a água na cidade. Gervilien deixou esse encontro com esmagado, e emboscado para assassinar o herói. Efetivamente, ele o assassinou. Após fugir sobre o pretexto de que o herói tinha morrido, em agonia, o herói conseguiu chegar à sua casa e contou a sua mãe o que se passou. Contudo, temendo a discórdia entre o povo, a despeito das insistências da sua mãe para saber o nome do assassino para avisar o chefe da polícia do distrito (Hilarion), ele a exorta a não revelar seu o nome à polícia:

[...] si tu avisares Hilarion, vai dar de novo a mesma historia de dois clãs inimigos, de Sauveur e Dorisca. O ódio, a vingança entre os vizinhos. Vai-se perder a água. Vocês fizeram sacrificios aos *loas*, ofereceram sangue de cabrito de galinhas para chover, não adiantou nada. O que vale é sacrificio de homem. Procura Larivoire conta a ele qual a vontade de sangue que correu: a reconciliação - a reconciliação para que a vida recomece. Para que o dia possa nascer sobre o orvalho. E cantem no meu enterro, um canto de mutirão (ROUMAIN, *op, cit.*, p.186).

Logo após essa fala, o herói sucumbiu dos seus ferimentos. É possível enxergar nessa postura do protagonista para salvar a comunidade uma dimensão transcendental no romance que é, ao mesmo tempo, supra-humano e trágico (JEAN, *op. cit.*). No que foi exposto até aqui é notável que sejam os comportamentos ou as posturas políticos das personagens os responsáveis das tensões internas que se instalam ao longo da narrativa. Também essas observações exemplificam como o autor cristaliza práticas sociopolíticas na sua narrativa, e são essas práticas também que definem os caracteres, as atitudes e as relações das personagens que estão estreitamente ligados às circunstâncias da história política, social, econômica do Haiti da época. E, enfim, essas condições políticas, sociais econômicas da história estão enredadas na ação de uma forma tão exata e real que fazem críticos como Fernando Semedo (2005) destaca que o humanismo, o realismo e o romantismo revolucionário pelos quais imbuíam o romance permitem classificá-lo dentre



as grandes obras da literatura universal e fazem com que ela fosse traduzida em mais de vinte línguas nacionais e adaptado ao teatro<sup>95</sup>.

Resta-se a sintetizar que a figuração do sócio-político do Haiti da época em que o romance *Donos do Orvalho* foi produzido, se reside na própria modelagem ou na própria identidade das personagens da narrativa. Quer dizer, o perfil das personagens da narrativa reflete a estrutura sócio-política do Haiti do século XX. Enquanto na narrativa a estrutura social do país naquele século é representada o dualismo: cidade/campo; de um lado, encontrava-se uma burguesia mercantil, do outro lado, uma classe de camponeses, que organizam uma agricultura de sobrevivência nas montanhas. Então, viu-se a sociedade haitiana fundada sobre esta divisão: Cidade/Campos, Cidadino/Camponês (JEAN, *op. cit.*). Conforme argumenta Jean (*idem*), até o início da década 90 do século XX, no certidão de nascimento haitiano apreze essa divisão: cidadão para quem nasceu na cidade, *paysan* para quem nasceu no campo<sup>96</sup>.

Embora que as personagens do romance *Donos do Orvalho* sejam do campo, ou seja, embora o espaço do romance seja uma comunidade rural, a identidade sócio-política identidade das personagens permite-nos entender o atraso do Haiti diante dos países da região durante a época. A referência do narrador e do protagonista à estrutural social do Cuba em comparação à do Haiti permite entender o atraso do último. Nos discursos do narrador e do herói aspectos tanto sobre o sistema agrícola cubano quanto sobre o funcionamento do capitalismo são representação com perspicácia. Enquanto no Cuba havia um sistema agrícola baseada no trabalho assalariado, no Haiti havia um sistema baseado uma agricultura de subsistência tal que continua até hoje. Os trechos a seguir permitem-nos discorrer melhor sobre a identidade dos personagens:

No princípio, em Cuba, a gente estava à toa. Sem defesa, em resistência. Estávamos espalhados como grão de areia e os padrões pisavamem cima dessa areia. Mas, quando vimos que todos éramos iguais, nos unimos para a greve [...]. A greve é um NÃO de mil vozes todas juntas e se abate sobre a mesa do patrão, como uma rocha pesada. Não, é não. Nada de trabalho, não se corta nem uma folha de cana, se não pagares o valor do trabalho da gente. E o patrão

---

<sup>95</sup> Em seu estudo intitulado “*Gouverneurs de la rosée*” de Jacques Roumain (1980); Christiane Conturie resalta e comenta as adaptações teatrais do Senegalês Abdou Anta Ka, do Zairense Philippe Elebe-Lisembe e do Martinica Benjamin Jules-Rosette. Em 1964, o cineasta cubano Tomás Guitierrez Alia tirou do *Donos do Orvalho* uma interessante versão cinematográfica em espanhol, *Cumbite*. Também, o romance tem sido objeto, em 1975, de uma má adaptação em francês, para a televisão, de Maurice Failevic (HOFFMAN, 1995).

<sup>96</sup> A denominação *paysan* era discriminatória, prejudica muito aqueles que viviam em campo. Os camponeses estão sendo considerados como estrangeiros no seu próprio país, denominam os campos de “*pays en dehors*” “país de fora”.

chama a polícia, e diz pau nesses bandidos. Nós não somos bandidos, somos trabalhadores, proletários. Isso porque o patrão e a polícia são uma cambada que se unem como a pele e a camisa (ROUMAIN, *op. cit.*, p.99).

Com base nessa passagem é possível pensar a situação da classe trabalhadora cubana durante o século XX. Mas, essa imagem cubana podia servir para pensar a situação dessa mesma classe em vários países da região durante aquele século, onde embora eles [os proletariados] trabalhassem muito, eles ganhassem um salário de miséria – mais eles trabalhassem mais pobres eles ficassem; ou seja, mais eles trabalhassem mais desdém eles fossem objetos (JEAN, 2015). Essa passagem é apenas uma amostra dos recursos utilizados pelo herói para demonstrar aos habitantes como é necessário unirem-se para enfrentar a miséria, a injustiça social. Em outros termos, se na proposta do protagonista ficam claros que os camponeses não precisavam juntar para lutar contra um patrão, mas sim para lutar contra a miséria, é porque no Haiti do século XX não havia uma classe burguesia consolidada igual a dos países centrais industrializados, ainda menos uma classe de proletariado.

Conforme Jean (*op. cit.*) Roumain apresenta através do *Donos do Orvalho* a imagem social, político do Haiti do século XX, tal imagem, ao nosso ver, que permanece até hoje. E, em certas medidas, dado que *Donos do Orvalho* foi escrito na primeira metade do século XX e que o êxodo rural no país começou a partir da década setenta<sup>97</sup>, nos perguntamos até que ponto a situação dos camponeses haitianos de hoje não é mais vulneráveis do que apareceu no romance, visto que em 1940 a cobertura florestal do país foi estimada a trinta por cento (30%) e de 1940 a 2002 a cobertura florestal passou a um por cento (1%) (DAMUS, 2013).

### **A figuração do cultural no romance**

Abordar a figuração de elementos culturais no romance *Donos do Orvalho* impõe a necessidade de considerar principalmente a pertença dessa obra ao movimento indigenista<sup>98</sup>, cujo Jacques Roumain foi um dos iniciadores, e que é configurado como “a

---

<sup>97</sup> Observam-se no período de 1971-1996, os espaços rurais do Haiti sofreram um processo de êxodo rural muito acentuado: a cada ano, mais 35.000 camponeses deixaram o campo para migrar para os vários centros urbanos do país. Eles são em grande parte jovens que não possuem terras para cultivar. Essa situação provoca a degradação da condição da vida urbana em razão da falta de infraestrutura, e provoca também uma situação da pobreza no país, que perdura desde 1976 (LUNDAHL, 1992).

<sup>98</sup> O movimento indigenista surgiu com o aparecimento da *Revue Ingigène* com subtítulo *Les arts et La vie* fundada por um grupo de jovens escritores da então elite haitiana, cujo primeiro apareceu em julho 1927. Normile Sylvain (1900-1929) foi o diretor dessa Revista e assinou o primeiro número, sob a denominação

vontade dos artistas de se inspirarem (quanto aos temas e à forma de suas produções) nos costumes, nos valores (da música, religião e dança) que pertencem à vida, à cultura nacional (GAILLARD, 1993, p. 9).

No capítulo sete intitulado *Le Folk-lore et la Littérature* do seu livro *Ainsi parla l'oncle*, que está sendo considerado como “a bíblia” do movimento indigenista haitiano, Jean Price-Mars analisa várias obras artísticas e literárias à luz do conceito de folclore para salientar vantagens que o edifício artístico e literário pode tirar na exploração do folclore nacional. O conceito folclore foi proposto pelo bibliotecário do parlamento inglês William John Thoms em 1847 para designar a cultura tradicional dos camponeses. Apoiado em Paul Sébillot e em William John Thoms, Price-Mars formula que o conceito de *folk-lore* é composto de duas palavras anglo-saxões, «literalmente folk = povo, lore = saber», isto é: *the lore of the people*, o saber do povo, (PRICE-MARS, 1928, p.13), que englobe os costumes, os contos populares, as lendas, adivinhações, canções, provérbios, crenças de um determinado povo. É justamente nesse viés que o camponês ou a população rural está sendo considerado como depositador/conservador da “cultura nacional”. O que define o camponês, então, é a sua sensibilidade, apesar de suas condições precárias, pela beleza do mundo, pela luz do dia e das canções do homem. Essa consideração relaciona diretamente à definição price-marsiana do haitiano que: “*é um povo que canta e sofre, que dói e sorri, um povo que dança e se resigna. Do seu nascimento a sua morte, a canção é associada toda sua vida*”.

É dentro dessa perspectiva que se inscrevem os elementos culturais figurados no romance *Donos do orvalho*. As personagens do romance (salvo o herói) são todas crentes em seres supremos; e como consequência, do início ao desfecho do enredo da narrativa o que orienta os modos de agir das personagens é o sentimento religioso, é a fé. Estabelece-se uma relação estrita entre os elementos culturais figurados no romance e o sentimento religioso da massa popular, assim como as influências africanas. Eis como a personagem Délira Délivrance abre o enredo da narrativa: “*morremos todos: os bichos, os filhos de Deus. Ô Jesus, Maria, Virgem Santo [...]. Morremos todos...*”. Dessa fala o narrador que acrescenta:

E implora a Deus. Mas inutilmente, pois há tanta gente pobre invocando o bom Deus com tanta força, que gritaria grande e aborrecida se forma e chega aos ouvidos do bom Deus e o faz berrar: “que diabo de barulho é esse”, e tapar as

---

Chronique-Programme. Neste número apareceu toda uma descrição de objetivações da Revista e estas podem se resumem nesta afirmação: “fazer desta revista um quadro fiel e vivo das diversas manifestações da vida e do pensamento do Haiti contemporâneo” (ROUMER, 1927, p.9).

orelhas. Esta é verdade, pois o homem está abandonado (ROUMAIN, *op. cit.*, p.8).

É notável que o grito da personagem Délira não traduza apenas o sentimento de desespero de um povo em agonia, mas também sua fé em divindade. Na colocação do narrador, é observável uma constatação de abandono e de convite que anuncia, ao mesmo tempo, o fim e o início de uma era: “fim de uma era se dá na medida em que o Deus, a Providência entregou ao homem seu destino, e início de uma era na medida em que o homem torna-se o principal responsável de seu destino” (JEAN, *op. cit.*, p.36). Quer dizer, o narrador sugere ao homem de forjar seu próprio destino – portanto, é inútil implorar a um Deus – e cabe ao próprio homem de forjar o seu destino. Com base nessas observações, encontram-se instalada ao uma longo umas tensões, relacionado às duas visões do mundo que atravessem a narrativa: a fé no homem (visão do narrador visão e protagonista Manuel) e a fé em divindade (visão das demais personagens). Porém, se todos os empreendimentos do protagonista se baseiam em conhecimentos científicos, contestando as práticas religiosas para resolver problemas reais, o protagonista não se mostra anti-religioso, pelo contrário, ele se mostra aberto para (com)viver na diversidade religiosa e cultural e reconhece que todos qualquer sua religião são iguais.

A religião do vodu é responsável pala manifestação na narrativa de elementos culturais os mais diversos. Nesse parâmetro, precisamos salientar, de acordo com Price-Mars (*op. cit.*, p.41), que o vodu é uma religião que, através de lendas, de fábulas, se pode constituir um sistema de representação graça à qual, primitivamente, os ancestrais africanos do povo haitiano explicavam os fenômenos naturais e que jazem de maneira latente à base das crenças anárquicas nas quais se baseia o catolicismo híbrido da mass a haitiana. Nesse viés, faz-se necessário destacar alguns princípios do vodu que estão incorporados na narrativa. Por exemplo, no vodu haitiano é:

proibido de fazer qualquer coisa irreverentes perto de onde habitam os «Espíritos»; obrigatório o culto de respeito para os velhos depositadores das tradições, obrigatório participar de cerimônia cultural e religiosa para os “Espíritos”;obrigatória sacrificar um animal na cerimônia religiosa destinadas a “Espíritos” proibido aos pais de seguir o comboio de seus filhos mortos e de ficar de luto público sob a forma de roupas pretas; proibido de enterrar cadáveres sem ter lavado anteriormente com uma composição, cujo apenas o grande sacerdote sabe o segredo; (PRICE-MARS, *op. cit.*, p.47, *grifos meus*).

Esclarece-se que uma cerimônia de vodu é uma atividade de entretenimento, através dela se manifestam as suas principais tradições, costumes, canções/danças folclóricas, concepção do mundo. Esses apontamentos são observados na própria

cerimônia organizada pelas personagens Bien-aimé e Délira, pais do protagonista. A respeito dessa cerimônia o narrador destaca:

O sacrifício de *Leba* havia terminado; o Senhor dos caminhos voltará à sua Guiné natal pelas vias misteriosas por onde andam os “*loa*”<sup>99</sup>. Contudo, a festa continuava. Os camponeses esqueciam a sua miséria: a dança e o álcool os anestesiavam, arrastando-lhes e afogando-lhes a consciência submissa nessas regiões irreais e sombrias onde os espreitava a sem-razão inacessível dos deuses africanos (ROUMAIN, op. cit., p.75).

A essa visão do narrador se relaciona a seguinte consideração, do protagonista Manuel:

Tenho considerações com os usos antigos, mas o sangue de um galo ou de um cabrito não pode mudar a direção das nuvens e enchê-las de água. Na outra noite, na festa de *Leba* (cerimônia sacramental do vodu) dancei a vontade. Tenho origem africana e cai na festa como negro de verdade. Quando os tambores batem, eu sinto um vazio no estômago, e uma comichão na altura dos rins, e eletricidade nas pernas. Assim, preciso entrar na roda. É só isso, nada mais (ROUMAIN, 1954, p.96).

Nota-se que a cerimônia vodu se trata de um momento lazer, um convite para afastar de problemas ou para esquecer (embora seja parcialmente) os problemas. Nela, observam-se símbolos, ritmos, danças, canções, tradições ligadas ao folclore do povo haitiano. Contudo, nos empreendimentos do protagonista o que prevalece é o esforço para converter a concepção religiosa (imbuída na ingenuidade, na contemplação) das demais personagens em uma concepção que vê a religião como fenômeno cultural. Nesse aspecto, a luta lançada pelo herói contra as práticas religiosas que impedem uma tomada de consciência por parte das demais personagens não faz do romance uma narrativa anti-religiosa; apenas o herói contesta as práticas religiosas ingênuas, contemplativas, mostrando que a religião deve ser entendida como diversão, mas não como refúgio para nossos problemas reais, ainda menos como instrumento de resignação. Segue-se se o protagonista contesta, ao longo da narrativa, as práticas religiosas das demais personagens que as levaram a associar sua situação miserável à maldição divina, é porque ele sugere ao homem de comportar-se consciente e razoavelmente diante do meio ambiente. Motivo pelo qual diferentemente às outras personagens, o protagonista localizou as causas da miséria ao comportamento do homem, como vejamos:

---

<sup>99</sup>*Loa* ou *lwa* em haitiano é divindade da religião vodu no Haiti. Os *loas* são “*os espíritos*” que protegem, que avisam dos perigos, que indicam remédios e, finalmente ajudam nas dificuldades, o que implica, em contrapartida, a obrigação das oferendas regulares e sacrifícios, além de ritos e tabus. Se isso não é feito, o indivíduo será punido pelo *loa*, “ora o *loa* faz dele um palhaço, ora põe em perigo todos os seus negócios. [...] a suscetibilidade dos *loas* é tal que qualquer resistência a seu serviço é severamente punida (HURBON, 1988, p.123-124 apud JEAN, 2015, p.33).



“[...] a resignação é uma traidora; é a mesma coisa que o abandono. A gente fica braços quebrados, esperando os milagres e a Providência, de rosário na mão, sem fazer nada [...]. Mas, fiquem sabendo, a providência é o homem não aceitar a desgraça [...]. Não há outra Providência que o seu trabalho de lavrador sério, outro milagre que o fruto das suas mãos (Roumain, p.51-52).

Além de cerimônia de vodu, de trabalhos coletivos, a mutirão, as personagens da narrativa se envolvem em outras atividades socioculturais tais como: comemoração de noivos, velórios fúnebres, enterros. Inclusive os velórios funerários são momentos de entretenimento, onde as personagens se encontram para beber, jogar cartas, competir em contos, provérbios, enigmas. Esses elementos folclóricos elencados na narrativa são na realidade aspectos da cultura popular do povo haitiano; Roumain apenas os explora e os pinta com a pintura da ciência de ficção. Foi-se necessário o advento do chamado “*indigénisme* haitiano” para que estes elementos folclóricos, sobretudo o vodu, que estava sendo marginalizado, ganhassem mais espaço nas produções artístico-literárias do país. Então, inspirado no seu contexto de produção, Roumain trata na sua obra *Donos do Orvalho*, o vodu e outros elementos folclóricos marginalizados como elementos que definem o povo haitiano.

### **Considerações finais**

Resultou-se que a obra *Donos do Orvalho* foi escrita num Haiti do século XX marcado entre outros, por parcialidade de terra ou ausência de latifúndio, ausência de uma burguesia progressista, ausências de políticas sociais, todo isso provocava miséria, injustiça social, imigração de haitianos para vários países da América Latina, especialmente Cuba e Santo-Domingo e sucessivas campanhas anti-supersticiosas. Em 1942, enquanto estava acontecendo campanhas anti-supersticiosas, cujo objetivo tão falacioso (“civilizar” “moralizar” as massas haitianas), Roumain publicou um artigo intitulado *À propôs de la campagne anti-superstitieuse*, no qual demonstrou que o povo haitiano haitianos não é mais – nem menos supersticioso que outros povos, pondera que o que necessita o país não é campanhas anti-supersticiosas, mas sim campanhas anti-misérias. Viu-se, portanto, que são estes elementos que dão um forte telúrico e conteúdo social ao romance. Reconhecemos que, como qualquer obra artístico-literária, enquanto objetos autônomos com estrutura e significado, são muitos os modos de ler/interpretar/analisar o romance *Donos do Orvalho*. A nossa leitura-analítica teve como mote a figuração do sócio-político-cultural no romance, com intuito de demonstrar que o



estudo de obras literárias (mesmo que seja pura ficção) pode trazer contribuições à compreensão de aspectos históricos, sociológicos, políticos, culturais de um determinado povo; todavia, ela não deve/pode ser pensada como documentário histórico, sociológico propaganda política. Pois, a obra artístico-literária organiza elementos sócio-histórico-políticos nela contidos de tal maneira que estes não se reconhecem como pura realidade, mas sim algo que vai, além destes.

Pela leitura do romance observou-se que o autor recorre principalmente a experiências/conhecimento/empreendimentos do protagonista para questionar o sistema sócio-político-cultural vigente da época. Através da modelagem das suas personagens, Roumain elaborou uma sátira corolário do seu tempo, modelando, ao longo do livro, problemas sócio-políticos assim como problemas ligados à economia e ao meio ambiente. Eis como configura a espinha dorsal do romance: não basta implorar, mas enfrentar, trabalhar o seu poder imaginativo-criativo para criar um mundo no qual pode viver sócio-político, cultural e economicamente de maneira seguro. A figuração de aspectos sócio-político-culturais no romance ressaltou-se que o herói, Manuel não se mostra apenas um verdadeiro herói, mas igualmente um verdadeiro líder sócio-político, cujo mérito se reside no seu poder de imaginar, programar e executar programas de formação educativos, políticos e de desenvolvimento social, de proteção do meio ambiente.

## Referências

### Livros

CANDIDO, Antonio. **Recortes**. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. Direito à literatura In: CANDIDO, Antonio (org.). **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo, SP; Rio de Janeiro, RJ: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004b, p 235-263.

GENETTE, Gérard. **Fiction et diction**. Paris: Editions du Seuil, 1991.

HOFFMAN, Léon-François. **Literature d’Haïti**. Collection Universités francophones, EDICEF/AUPELP, 1995.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996-1999, v.2.

PRICE-MARS, Jean. **Ainsi Parla l’Oncle**: Essais d’Ethnographie. New-York: Parapsychology foundation, Inc., 1928.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e Personagem. In. CANDIDO, Antonio (org.). **Personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1976. PP.9-49.

ROUMAIN, Jacques. **Donos do orvalho**. Trad. Emmo Duarte. Rio de Janeiro: Vitória, 1954.

\_\_\_\_\_. A propos de la campagne antisuperstisieuse [1942]. In.

ROUMAIN, Jacques. **Les fantoches** (roman) suivis de Réplique et Réplique finale au Rev. Père Foisset. Port-au-Prince: Ed. Colection du bicentaire s/d.

Teses, Dissertações e Monografias

JEAN, Dieumette. **Donos do Orvalho: um projeto social para o Haiti pós-terremoto 2010**. 2015, 62f. Monografia (Licenciatura em Letras Português) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SEMEDO, José Arlindo Fernandes. **L’Homme et la Nature dans Gouverneurs de la Rosée de Jacques Roumain**. 2005, 60f. Dissertação (Mestrado em Letras).

Revistas ou Periódicos

DAMUS, Brillant. **Rapports entre l’Homme et l’environnement dans le récit de Jacques Roumain : «Gouverneurs de la rosée** », *Études caribéennes*, mis en ligne em 2013.

Disponível em: URL: <http://etudescaribeen.es.re.vues.org/6338>; DOI :10.4000/etudescaribeen.es.6338.

LEWIS, Ampidu Clorméus. À propos de la seconde campagne antisuperstitieuse en Haïti (1911-1912). Contribution à une historiographie », *Histoire, monde et cultures religieuses*, vol. 24, no. 4, 2012, pp. 105-130.

MEZILAS, Glodel. ¿Qué es El indigenismo haitiano? **Cuadernos Americanos**, núm. 126 (2008), p.29-52. Versão online. Disponível <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089342>. Consultado em: 20/07/2017.

## ENSINO DE SOCIOLOGIA E NARRATIVAS DE SI COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO

### TEACHING OF SOCIOLOGY AND NARRATIVES OF HIM AS A TRAINING DEVICE

Joana Elisa Röwer

Doutora em Educação/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab  
joanarower@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho resultante de tese de doutorado refere-se a didática da Sociologia no Ensino Médio. Trata-se de saber como a imaginação sociológica o estranhamento e a desnaturalização, postos como objetivos da Sociologia no Ensino Médio se aproximam das narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. Partiu-se da hipótese que narrar a própria experiência provoca estranhamentos e desnaturalizações, do saber do senso comum e possibilitam conscientizações, nas relações entre História, estrutura social e trajetórias individuais. Os objetivos foram: pôr em diálogo as orientações legais sobre as especificidades da Sociologia e as narrativas autobiográficas, vistas como dispositivos de formação; discutir a fundamentação epistemológica do trabalho com narrativas autorreferenciais nas aulas de Sociologia; defender que esse tipo de narrativa pode gerar estranhamentos/desnaturalizações e provocar (re)ordenação do mundo, atribuição de sentidos e conscientização de si mesmo. Assim, o trabalho aqui apresentado defende a abordagem biográfica como dispositivo de formação como uma possibilidade de construção de espaços/tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização através da relação com temas sociológicos. A relação entre histórias de vida e ensino de sociologia configura-se como uma possibilidade de suspensão de saberes e aprendizagens tanto de conteúdos, como aprendizagem do outro e de si em relação.

**Palavras-chave:** Primeira. Segunda. Terceira. Quarta. Quinta.

#### ABSTRACT/RESUMEN

This work resulting from a doctoral thesis refers to the didactics of Sociology in High School. It is a matter of knowing how the sociological imagination, strangeness and denaturalization, put as objectives of Sociology in High School, approach autobiographical narratives as training devices. It was based on the hypothesis that narrating one's own experience provokes strangeness and denaturation of common-sense knowledge and enables awareness in the relations between history, social structure and individual trajectories. The objectives were: to put into dialogue the legal guidelines on the specificities of Sociology and the autobiographical narratives, seen as training devices; discuss the epistemological basis of the work with self-referential narratives in Sociology classes; to argue that this kind of narrative can generate strangeness / denaturation and provoke (re) ordering of the world, attribution of senses and awareness of oneself. Thus, the work presented here defends the biographical approach as a training device as a possibility of building spaces / times of production of estrangement and denaturalization through the relation with sociological themes. The relationship between life histories and teaching sociology is a possibility of suspending knowledge and learning both of content, as learning of the other and of self in relation.

**Keywords/Palabras clave:** Teaching Sociology; Biographical (Auto) research in Education; Basic education

### **Construindo a pesquisa**

Jean Bouilloud (2009, p. 53) em texto intitulado *A autobiografia – um desafio epistemológico* expõe que “a prática autobiográfica do pesquisador pode ser apreendida, também, como um exercício emancipador em si mesmo, uma espécie de autoanálise”. Autoanálise que consiste na consciência da própria história, na objetivação de si, na reflexão sobre a prática e a pesquisa docente e na consciência desta ser uma relação social, como nos ensina Bourdieu (2008) e que por isso exerce seus efeitos não somente sobre os resultados, mas sobre o próprio desenvolvimento da pesquisa.

Estas reflexões servem de mola para descrever um percurso de prática e pesquisa docente com relatos de vida no ensino de Sociologia no ensino médio. Refletir sobre o Ensino de Sociologia na relação com as pesquisas (auto)biográficas como dispositivo de formação em Educação decorre, primeiramente, de uma necessidade experienciada como professora de Sociologia do Ensino Médio de criar possibilidades para que os educandos atribuam sentidos aos conteúdos da Sociologia ao compreenderem-se nos contextos sociais-culturais que estão inseridos. Ouve-se nos depoimentos dos jovens estudantes uma não atribuição de sentido a Sociologia na escola pelo fato das aulas, frequentemente, serem discussões opinativas ou como em uma questão posta por uma aluna do 3º ano do Ensino Médio quando do meu ingresso naquela classe escolar: “Professora, o que faz a sociologia?”. O que sentia também como professora é que os temas sociológicos serviam para um entendimento do outro e não de um eu na relação com esses outros. Contudo, como nos diria Bourdieu o efeito da sociologia é promover autoanálises no sentido de ver-se em meio a História e as estruturas sociais. Desse modo Oliveira (2011, p. 36) questiona: “Como nos utilizar do olhar da sociologia para pensar e refletir sobre uma realidade significativa para nossos alunos?”.

Meu percurso acadêmico esteve entre as Ciências Sociais/Sociologia e a Educação. Assim, a relação entre ensino de Sociologia e Pesquisas (auto)biográficas em Educação decorre também dessas vivências e da percepção que a metodologia das pesquisas (auto)biográficas como dispositivo de formação podem contribuir com o desenvolvimento das especificidades da Sociologia na educação escolar. Oliveira (2015) ao discorrer sobre as pesquisas sobre o ensino de Sociologia na relação entre os programas de pós-graduação em Sociologia e Educação escreve que

é necessário pensar sociologicamente o Ensino de Sociologia, mas também há que se manter uma constante reflexão sobre as questões pedagógicas que se colocam no âmbito da prática dos professores que atuam na Educação Básica. Sendo assim, penso que tanto as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação quanto das Ciências Sociais possuem relevância para o campo, que em verdade é elaborado na interface entre essas duas áreas. (OLIVEIRA, 2015, p.9-10).

A reintrodução da Sociologia no ensino médio (Lei.11.684/2008), imputou a pensar em relação as questões curriculares e construir propostas didático-metodológicas, não que didáticas, metodologias, métodos devem ser estáticos mas há necessidade de indicações que possibilitem caminhos fundamentados para a efetivação da própria especificidade da Sociologia no ensino médio. A procura pelas diretrizes, parâmetros e orientações curriculares revelou a escassez de indicações de como trabalhar sociologia no ensino médio, na perspectiva do desenvolvimento do olhar sociológico, do estranhamento, da desnaturalização na relação com os contextos culturais-sociais, mais do que isso, na relação com as biografias individuais. Contudo, os recentes processos de silenciamento dessa disciplina e seus possíveis efeitos na formação de jovens, com a reforma do ensino médio (Lei. 13.415/2017), não inibem a refletir sobre modos de construir espaços de reflexão na escola para tornar as relações sociais menos ambivalentes e mais transparentes, produzindo a conscientização da possibilidade de mudança social, como nos diz Bauman (2015).

Dessa forma, o trabalho aqui apresentado é a que a abordagem biográfica como dispositivo de formação aparece como uma possibilidade de construção de espaços/tempos de produção do estranhamento e da desnaturalização através da relação com temas sociológicos, aparece como uma possibilidade de suspensão de saberes e aprendizagens. Ademais proporciona fundamentação teórica e epistemológica para o trabalho com estudantes no espaço de sala de aula. Problematizar os efeitos de produção de relatos autobiográficos no espaço/tempo escolar significa buscar outros vieses que possam deter outras intervenções e produzir questionamentos. Uma propositiva para fomentar o processo ativo. Uma dinâmica interativa, participativa que questiona a educação na produção e produto de possíveis valores, padrões e comportamentos na história de vida dos sujeitos e nos discursos veiculados na sociedade. O que está em jogo não são apenas metodologias, mas concepções sempre presentes do que ensinar, como ensinar e o que ensinar. Assim, talvez, exercícios de abertura a si e ao outro como

encontrados na abordagem biográfica podem produzir suspensões e inventividades, pois se lida com o desconhecido do outro e de si.

O impacto social esperado centrou-se na fundamentação de propostas de trabalho no ensino médio que colaboram no desenvolvimento da autonomia do jovem estudante e da sua compreensão dos aspectos sociais e culturais como processos socializadores na construção individual.

Os impactos científicos referem-se a:

1. Fundamentação teórica e epistemológica das propostas de ensino da sociologia no cumprimento de suas especificidades de produção da imaginação sociológica, do estranhamento e da desnaturalização e de temas sociológicos;
2. Aproximação da abordagem biográfica como prática de formação com as teorias sobre o ensino de sociologia;
3. Formulação de proposta de utilização da abordagem biográfica como prática de formação para o ensino médio, dentro do tempo/espço de sala de aula.

E assim Bouilloud (2009, p.56), corrobora esta prática docente e de pesquisa ao afirmar que “seria ilusório imaginar que o pesquisador, na sua prática científica, ela mesma incluída na vida social, seja capaz de suspender sua subjetividade a ponto de poder dispensar totalmente um olhar reflexivo sobre os elos entre sua história e sua atividade” e ainda “a irredutível inscrição social do pesquisador, os estreitos elos que se esboçam entre vida intelectual e vida pessoal tornam mais impregnante as suas próprias análises”. E foi nessa dinâmica entre prática professoral e pesquisa acadêmica atravessada por subjetividades de si na relação com outros que incidem sobre percepções e compreensões de si e do outro, que saberes e fazeres foram transformados.

### **Experiências e reflexões sobre (auto)biografias como dispositivo de formação na sala de aula**

O estranhamento e a desnaturalização como princípios epistemológicos do ensino de sociologia que incide sobre si e o outro e que possibilita compreender e compreender-se de outro modo refere-se a possibilidade de “biografar-se de outro modo” como expõe Delory-Momberger (2014) e para substanciar a relação aqui defendida entre o campo da



Pesquisa (Auto)Biográfica em educação como dispositivo de formação e o ensino de sociologia na educação básica.

Se há possibilidade de diferentes formas de se trabalhar com narrativas de vida no espaço escolar há concepções sobre indivíduo, educação e o ensino de sociologia que embasam estas experiências, as quais podem ser citadas da seguinte forma:

1. A concepção de *indivíduo socializado*, na estrita relação das influências socializadoras e a constituição da individualidade;
2. A educação como uma experiência, que em Dewey (2010), de forma geral, envolve reflexão, dotada de significação, em que se percebem relações e continuidades antes não percebidas, em que a aquisição de novos conhecimentos é um resultado natural.
3. A relação do social com o individual na centralidade do ensino de ciências sociais/sociologia, por meio do desenvolvimento da *imaginação sociológica*, definida como a capacidade de compreensão da relação dos significados para a vida íntima e social da história e estrutura social (MILLS, 1975);
4. O estranhamento e a desnaturalização compreendidos como princípios epistemológicos que caracterizam a Sociologia como uma ciência compreensiva e explicativa (CARVALHO FILHO, 2014), como práticas para o desenvolvimento da criticidade em relação ao senso comum, a intolerância, ao preconceito, estereótipos e estigmas;
5. A relação entre conhecimento, sentido e construção de si, apontadas por Josso (2010); a reflexividade autobiográfica destacada por Passeggi (2011) que implica uma autonomia cognitiva e a conscientização de si em organizações dinâmicas de compreensão de si; e, a relação entre biografia e aprendizagem de Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) estão na centralidade da contribuição epistemológica do campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação para a construção de uma proposta de ensino. A relação entre biografia e aprendizagem em Delory-Momberger (2006, 2012, 2014) pode ser identificada nos seguintes aspectos: (1) que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam no modo como as pessoas investem e transitam nos espaços de aprendizagens formais e que tornar-se cômico destes saberes, torna possível ressignificar sentidos e projetos de vida em formação (DELORY-MOMBERGER, 2006); (2) que a compreensão dos significados das experiências de formação e aprendizagem de jovens e adultos

em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social torna-se constituidor (DELORY-MOMBERGER, 2012); e, (3) que a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda, “biografar-se de outro modo” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.136).

O diálogo entre a abordagem (auto)biográfica como dispositivo de formação e a Sociologia no ensino médio, na perspectiva da construção de espaços de possibilidade de estranhamentos, desnaturalizações e do desenvolvimento da imaginação sociológica e ainda na formação da consciência de si e do outro, da crítica e da autonomia, permitiu a elaboração de processos de ação – compreensão – emancipação. Na relação entre biografia e aprendizagem, na interligação entre compreensão de si e do social – aprendizagem – ação em si e no social, que rumo à emancipação, viabilizada pela capacidade de pôr-se em suspensão.

A relação entre o individual e o social, pela compreensão de indivíduo socializado, transpõem toda a reflexão e encontra na compreensão do desenvolvimento da imaginação sociológica (MILLS, 1975); da consciência sociológica (BERGER, 2011); da sócio-autoanálise (BOURDIEU, 2012); e também na defesa de Bauman (2008) que a sociologia em uma sociedade individualizada tem como tarefa a articulação das histórias de vida, o aporte necessário para pensar o uso de narrativas de si no ensino de sociologia no ensino médio. A sociologia disposicional de Lahire (2004) contribui de forma significativa para compreender a heterogeneidade, a pluralidade e a complexidade da constituição da individualidade em uma sociedade que se tornou biográfica decorrente dos processos sociais de individualização.

E assim, o campo da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação confere a uma proposta de auto-reflexão na relação com a compreensão das estruturas e dinâmicas dos contextos e dos condicionantes sociais, nas aulas de sociologia, pelas narrativas autorreferenciais, embasamento epistemológico e metodológico necessário para a realização de uma prática sustentada e refletida. A reflexividade autobiográfica (PASSEGGI, 2011), a relação entre conhecimento, sentido e construção de si (JOSSO, 2010), e entre biografia e aprendizagem (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2012, 2014),

somada a concepção de que história social e estrutura social estão entrelaçadas na vida individual e são reveladas nas histórias de vida (FERRAROTTI, 2010) e na compreensão da narração de si como uma experiência que possibilita a reconstrução e a reorganização de experiências (BONDIA, 2002) (DEWEY, 2010), constituem-se como princípios norteadores que possibilitam o diálogo entre o campo do Ensino de Sociologia e a Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

Estranhamento – desnaturalização – senso comum – imaginação sociológica – narrativas de si – auto-reflexão – ensino de Sociologia – reconstrução e reorganização da experiência – aprendizagens, formam um desenho na compreensão da relação indivíduo-sociedade, que poderia ser expresso da seguinte forma:



Figura 1: Representação do processo de aprendizagem da relação entre ensino de sociologia e narrativas de si. Fonte: Autoral

A imagem acima procura expressar concepções e processos de ensino de Sociologia que comporta elementos recursivos de uma possibilidade prática, que tem na centralidade o indivíduo-socializado. É possível refletir que estes elementos comportam outros como a possibilidade do estranhamento também por heterobiografias, no encontro com o outro. É possível e profícuo refletir sobre o ensino de sociologia com narrativas (auto)biográficas na formação da autonomia, da criticidade, do protagonismo juvenil

provocados pela capacidade de questionar, de estranhar a si, ao outro, ao contexto, as relações, as dinâmicas e estruturas sociais e culturais em continuidade.... Assim, também argumentamos que a autonomia e a criticidade ou ainda uma autonomia crítica, defendidas como efeitos e sentidos da educação escolar, de forma ampla, e também do ensino de sociologia encontra-se, sobretudo na capacidade de questionar, de por em suspensão e pôr-se em suspensão.

### **Considerações: repensando o uso de (auto)biografias no espaço escolar**

As experiências com as narrativas de vida na escola permite formular considerações que podem colaborar nas compreensões dos sentidos do ensino de sociologia e a potencialidade das escritas de si como dispositivo de formação no âmbito escolar. Isto porque as compreensões corroboram a tese de que a utilização de dispositivos de auto e heterobiografia nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais fomentam estranhamentos de si e do outro e a desnaturalização, podendo colaborar com a quebra de preconceitos. Embora no mesmo espaço formativo, outra relação eu-outro é vivenciada quando se atravessam elementos constituidores de si e do outro, histórias de vida antes não reveladas, antes não dadas a conhecer. A sociologia/ciências sociais ao desnaturalizar esses elementos constituidores do ser social, que é ao mesmo tempo individual, ao fazer compreender a historicidade, a igualdade e a diversidade humana através dos seus conceitos-temas-teorias, gera reflexões sobre si e sobre o outro, suspensões de saberes, novas compreensões e possibilidades do estabelecimento de outras relações.

Tais experiências indicaram: (1) A desnaturalização como condição da construção e reconstrução da experiência, identificadas pela literalidade das explicações, dos conceitos ou pela substancialidade; (2) Estranhamento de si pela reflexividade na escrita e estranhamento do outro pela leitura dos relatos de outros e pela dinâmica. Estranheza ao perceber a diferença, a igualdade, e a igualdade da possibilidade em ser diferente; (3) Importância de um tema que conduza a reflexão; (4) Reflexões sobre o preconceito como decorrência do estranhamento e da desnaturalização; (5) A consciência de si como um indivíduo que se constitui em meio às influências (conhecimento/reconhecimento) revelou-se como um elemento de disposição para a aprendizagem, para a reconstrução da

experiência. A percepção da influência familiar corrobora esta interpretação; e, (6) Percepção de autoconstrução de si individualizada e individualizante resultou em uma não disposição/abertura para outras reflexões e/ou possibilidades de outras percepções de si e do outro.

O conhecimento sociológico tem na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade. Perceber e considerar a auto-observação e auto-reflexão como meio de estranhar para então questionar, avaliar e compreender as estruturas, os processos, os condicionantes sociais, para entender conceitos e temas, pode ser um procedimento significativo, na medida em que faz o jovem compreender na sua própria trajetória a relação sociedade-indivíduo. Faz o jovem, na sua dinamicidade própria, colocar-se em suspensão de saberes para outras reorganizações. Entre os dizeres de que é difícil pensar sobre si mesmo e a resistência a escrita de si, entre mínimos dizeres e sucintos relatos, entre o estranhamento e a familiaridade em escrever-se, entre o revelado e o silenciado, a proposta aqui apresentada configura-se como uma possibilidade que visa a contribuir na compreensão do potencial das narrativas autorreferenciais nas aulas de Sociologia/Ciências Sociais, no potencial do ensino de Ciências Sociais/Sociologia para a formação humana.

Estas análises rumam para a compreensão da importância social de trabalhos auto-reflexivos no espaço escolar e da sociologia no sentido de que os projetos de formação nacional se referem a formação humana, a formação de indivíduos conscientes de si, críticos, reflexivos, autônomos e protagonistas de suas próprias vidas. Também é possível refletir sobre como os processos de socialização afetam as percepções de si e a disposição para estar em relação com outros e para aprender. Vale destacar novamente que uma educação plena concerne a uma educação de si, em que o *si* significa o eu refletido e que as Ciências Sociais, a Sociologia, pela sua própria especificidade enquanto ciência do social, enquanto compreensão do contexto presente, na relação entre indivíduo e sociedade tem importância indiscutível nessa tarefa educativa.

Como um trabalho que visa ou que produz suspensões, acreditamos que não foram dadas todas as repostas e muitos questionamentos surgiram no processo de teorização e de escrita. Muitas questões ou ainda muito está em suspenso. Assim, como também, dessas experiência de pesquisa e atuação escolar outros modos de desenvolver a auto-reflexividade e a narrativa de si nas aulas de sociologia no ensino médio e na escola são possíveis.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Pra que serve a sociologia?:** Diálogos com Michael Hviid Jacobsen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2015.
- BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas:** uma visão humanística. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2014. p. 20-28.
- BOUILOUND, J. P. A autobiografia – um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (Orgs.). **Reinvenções do sujeito social:** teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-60.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL Lei. 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008.** Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 05 jul. 2013.
- CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade.** v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 abr. 2014.
- DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. Revista **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 02 jun. 2014. p. 113-137.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação.** v. 17, n. 51, set-dez 2012a. Disponível em: [file:///C:/Users/Ciente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Ciente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- \_\_\_\_\_. **A condição biográfica:** ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada. Natal, RN: EDUFRN, 2012b.
- \_\_\_\_\_. **Biografia y educacion:** figuras del individuo-proyecto. Editorial de La Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.
- \_\_\_\_\_. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa.** v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>>. Acesso em: 20 jul. 2013. p. 359-371.



DEWEY, John. Textos selecionados. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205233](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=205233)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. **Revista Inter-legere**. n. 9. p. 25-39. jul-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/inter-legere.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Um balanço sobre o campo de ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n.2, pg. 06-16, ago-dez 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p6>>. Acesso em: 12 jan. 2015

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **ALTERidade**: o outro como problema. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

**ENSAIO SOBRE A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA:  
DIÁLOGO ENTRE AS PERSONAGENS DE LOBATO E  
ROUSSEAU**

*ESSAY ON BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: DIALOGUE  
BETWEEN THE CHARACTERS OF LOBATO AND ROUSSEAU*

Kátia Aparecida Poluca Proença  
Doutoranda / Universidade Federal de Pelotas  
katita.poluca@yahoo.com.br

Neiva Afonso Oliveira  
Doutora / Universidade Federal de Pelotas  
neivaafonsooliveira@gmail.com

**RESUMO:**

A proposta deste artigo é de apresentar algumas aproximações realizadas pela autora entre a literatura infantil brasileira de Monteiro Lobato e a proposta pedagógica e filosófica de Jean-Jacques Rousseau. Monteiro Lobato é considerado o pai da literatura infantil no Brasil, pois construiu em suas histórias um cenário que valorizava a cultura brasileira tanto nas descrições de suas histórias quanto das personagens, visto que muitas aventuras abordavam elementos do folclore e aspectos da constituição física dos habitantes do Brasil. Já Rousseau explorava em seu romance (*Júlia ou Nova Heloísa*) e na obra clássica *Emílio ou da Educação*, as questões pedagógicas de desenvolvimento da criança até sua vida adulta através da formação moral, ética e virtuosa de seus personagens. Assim, em uma primeira análise, procuramos elencar alguns pontos de aproximação entre os dois autores de vital importância em seus tempos (século XVIII e século XX) e contextos em seus respectivos países, França e Brasil.

**Palavras-Chaves:** Lobato, Rousseau, Personagens, Literatura Infantil Brasileira, Filosofia

**ABSTRACT**

The proposal of this article is to present some links made by the author between the Brazilian children's literature of Monteiro Lobato and the pedagogical and philosophical proposal of Jean-Jacques Rousseau. Monteiro Lobato is considered the father of children's literature in Brazil, because in his stories he has built in a scenario that valued Brazilian culture both through its descriptions characters, since many adventures had elements of folklore as well as physical features of the inhabitants of Brazil. Rousseau explored in his novel (*Julie, or the New Heloise*) and in the classic *Emile, or On Education* work, the pedagogical issues of child development until its adult life through the moral, ethical and virtuous formation of his characters. Thus, as a first analysis, we seek to list some points of approximation between the two authors of vital importance in their time (XVIII and XX centuries) and context in their respective countries, France and Brazil.

**Key-words:** Lobato, Rousseau, Characters, Brazilian Children's Literature, Philosophy

## **Introdução**

Quando pensamos na Literatura Infantil Brasileira, encontramos uma referência importantíssima no início do século XX, Monteiro Lobato, um autor que modificou o modo de escrita da literatura infantil para as crianças brasileira. Em sua escrita era evidenciado e valorizado aspectos relacionados a natureza, a moral, a ética, a educação. E tal abordagem era bem diferentes das produções de literatura infantil dentro e fora do Brasil.

Entretanto, é sabido que as ideias normalmente são na verdade interpretações diferentes de algo já existe, tendo isto em mente nos propusemos a revisar as obras infanto-juvenil de Monteiro Lobato com base na obra de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio ou da Educação*. Essa obra, é considerado uns dos maiores tratados educacionais já produzidos, pois Rousseau, escreve como deveria ser a educação de um menino até seus 25 anos, a partir dos conceitos da educação natural, a moral, a virtude, a honra, o patriotismo, entre outros elementos importante para constituição de um cidadão honroso e virtuoso para uma sociedade sem vícios.

Por isso, pretendemos aqui explicar algumas aproximações desse filósofo e pensador do século XVIII e suas propostas educacionais e Monteiro Lobato um autor de literatura infantil do século XX e sua escrita que encantou muitas gerações e modificou o modo de escrita da infanto-juvenil brasileira.

## **Monteiro Lobato – Literatura Infantil Brasileira**

José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, em 1882. Foi um homem de grande diversidade e talento, sendo considerado um gênio e pioneiro da literatura infanto-juvenil brasileira. Formou-se em advocacia por imposição do avô, o Visconde de Tremembé. Porém, sua vocação era mesmo as artes: pintura, fotografia e o mundo das letras.

Propôs-se através de seus contos infantis, ser um instrumento de luta contra o atraso cultural e a miséria do Brasil. Quando tornou-se editor da empresa Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, lançando as bases da indústria editorial no Brasil e dominou o mercado livreiro. Contudo, sem apoio governamental aliado à crise energética a editora veio à falência.

Monteiro Lobato prossegue em sua carreira de escritor, criando o Sítio do Pica Pau Amarelo, que o celebrizou. Em 1920 lança *A Narizinho Arrebitado*, leitura adotada nas escolas. Traz para a infância um rico universo de folclore, cultura popular e muita fantasia. Publica *Reinações de Narizinho*(1931), *Caçadas de Pedrinho*(1933) e *O Pica-pau Amarelo* (1939). Os *Trabalhos de Hércules* concluem uma saga de 39 histórias e quase um milhão de exemplares vendidos. Suas obras foram traduzidas para diversos idiomas, como francês, italiano, inglês, alemão, espanhol, japonês e árabe.

Lobato concorreu em 1926 a uma vaga na Academia Brasileira de Letras, não foi escolhido. Recentemente, surge uma polêmica sobre preconceito racial quando seu livro *O Presidente Negro*(1926), descreve um conflito racial, após a eleição de um negro para a presidência dos EUA e, também a personagem negra, Tia Nastácia, por causa de alguns caracterização nas histórias.

### **Rousseau – Emilio ou da Educação**

Jean-Jacques Rousseau foi um grande pensador do século XVIII, nasceu na cidade de Genebra, na Suíça, em junho de 1712. Filho de Issac Rousseau – um relojoeiro que precisou sair da cidade em razão de um desentendimento com o capitão da França – que deixa Rousseau em Bossey para aprender latim e ser educado como pensionista. Por volta de 1740, Rousseau, tornou-se o preceptor dos filhos do Senhor Mably, momento em que escreveu um *Projeto para a Educação do Sr. De Sainte-Marie*. Na obra, encontramos uma visão naturalista da educação e uma ampliação da visão de aprendizagem pela criança, diferente dos modelos educacionais da época.

A produção do Livro *Emílio ou da Educação* torna-se um tratado educacional de extrema importância, amplia o modo como a sociedade enxerga a criança, mas antes, também pode ter significado um tributo que Rousseau talvez quisesse prestar aos filhos os quais foi obrigado, pelas circunstâncias de vida, a abandonar.

*Emílio ou da Educação* e o *Contrato Social* foram publicados originalmente em 1762, entretanto, os dois livros foram censurados e condenados à fogueira, na França<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> Por essas razões, considerando o livro que tem por título Emílio, ou Da Educação, [...] nós condenamos o dito livro como contendo uma doutrina abominável, própria a derrubar a lei natural e a destruir os fundamentos da religião cristã; estabelecendo máximas contrárias à moral evangélica; tendendo a perturbar a paz dos Estados, a revoltar os súditos contra a autoridade de seu soberano; contendo um grande número

Além disso, foi expedido um mandado de prisão para Rousseau e o autor passou por alguns anos difíceis. Faleceu em Ermenonville, noroeste de Paris, na França, em 2 de julho de 1778, aos 66 anos. Além de todo um legado à Filosofia Política e outras áreas, Rousseau destacou-se, por desencadear, através de seu pensamento, grandes reformas políticas e educacionais.

A partir desta época (da caracterização do ensino de Emílio, o aluno imaginário), surge uma nova compreensão sobre a infância capitaneada por Rousseau em *Emílio ou da Educação*. Ou seja, a criança foi valorizada em suas especificidades e de acordo com sua fase de desenvolvimento. Rousseau vê na sociedade uma forma de corromper a índole da criança e busca tirá-la desse meio para, então, criar um adulto consciente de sua natureza moral.

A criança, para Rousseau, é um ser inocente, portanto, não pode ser considerada um adulto. A sociedade da época é despertada para pensar sobre as influências que as crianças sofrem e como isso pode afetar o futuro da sociedade. O autor caracteriza, em *Emílio ou da Educação*, a criança como um ser ingênuo, entretanto, postula que a criança tudo pode aprender e tudo deve aprender. Mas, tudo a seu tempo, sem ser submetido à corrupção pela sociedade. Com isso, aposta na educação como um meio que conduz as ações futuras desse novo homem autônomo e consciente de sua cultura. Assim, o modo de ser da criança é pensado de forma sistemática, surgindo uma reflexão sobre a infância, tema pouco enfatizado na época de Rousseau.

Rousseau dá ênfase aos princípios de liberdade e de natureza. Analisa a exacerbada evolução das ciências e da técnica anunciadoras da humanização como prejudiciais ao desenvolvimento da prática da virtude, pois não possibilitavam a ênfase às questões morais inerentes à condição humana.

Não posso encarar com instituição pública esses ridículos estabelecimentos chamados colégios. Tampouco considero a educação a sociedade, pois tendendo essa educação a dois fins contrários, não atinge nenhum dos dois; só serve para criar homens de duas faces, que sempre parecem atribuir tudo aos outros, e nunca atribuem nada senão a si mesmos. Ora, sendo comuns a todos, estas demonstrações não enganam ninguém. São preocupações vãs (ROUSSEAU, 2014, p.13).

---

de proposições respectivamente falsas, escandalosas, penas de ódio contra a Igreja e seus ministros, transgressoras do respeito devido à santa Escritura e à tradição da Igreja, errôneas, ímpias, blasfematórias e heréticas (MARQUES, 2005, p. 235 e 236).

Uma educação adequada, segundo Rousseau, é aquela que busca preservar no indivíduo as qualidades indispensáveis para ser um verdadeiro humano, conservando sua autenticidade e desenvolvendo suas inclinações naturais. Em *Emílio ou da Educação*, Rousseau desenvolve um planejamento educacional para o menino Emílio com vistas a educá-lo segundo os preceitos da natureza para tornar-se um cidadão ideal. O autor diferencia a educação do menino e da menina, apontando características diferentes que devem ser exploradas durante a educação de ambos. É sugerido que o menino deve ser entregue a um preceptor, que terá o dever de acompanhá-lo dos dois aos vinte e cinco anos respeitando suas fases de desenvolvimento. A educação pensada para Emílio é libertária, com vistas à formação da liberdade do cidadão.

Assim, a formação proposta a Emílio seria uma educação *na e da* liberdade. Uma vez desenvolvidas as características morais e as potencialidades inerentes à própria condição humana, estaria pronto para a inserção plena na vida social (GALVÃO, 2010, p. 20).

Quando Emílio torna-se homem, precisa casar-se e constituir uma família. Então, como há de ser a mulher ideal para Emílio, segundo Rousseau? No livro V, de *Emílio ou da Educação*, na parte intitulada *Sofia ou a mulher*, temos a descrição sobre como seria a mulher ideal e companheira de Emílio. Rousseau aponta que o relacionamento deve surgir do convívio, sendo ambos complementares, um ativo e forte e outro passivo e fraco. O entendimento da educação feminina em Rousseau acontece partindo de um referencial masculino e do ideário de uma educação através da natureza, concepção do ensino infantil para Rousseau. O autor afirma que as naturezas dos sexos feminino e masculino são essencialmente diferentes, com exigências específicas.

Uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação (ROUSSEAU, 2014, p.524).

Nesse sentido, qual a visão sobre a educação das meninas que Rousseau apresenta? Para ele, a natureza do sexo feminino deve compor-se das seguintes qualidades: a fidelidade, a modéstia, a obediência, a prudência, a discrição e a castidade. A educação da mulher precisa favorecer o cultivo do espírito e da razão para conduzir seu julgamento social. A educação da menina tem que estar ligada à sua condição de dependência e seus conhecimentos precisam contribuir para suas funções de mãe e esposa. O homem não pode fazer da mulher sua criada e ela não deve ser educada na ignorância, entretanto, não pode ter os mesmos conhecimentos que seu marido.



Seguindo as direções da natureza, devem agir de concerto, mas não devem fazer as mesmas coisas; o fim do trabalho é comum, mas os trabalhos são diferentes e, por conseguinte, os gostos que o dirigem. Depois de ter procurado formar o homem natural, vejamos como deve formar-se também a mulher que convém a esse homem (ROUSSEAU, 2014, p. 524).

Na sociedade, os papéis de homens e mulheres são distintos. As mulheres são práticas e os homens determinam os fins que devem ser buscados, ou seja, o homem estabelece os fins e a mulher executa as decisões do marido. As mulheres não devem generalizar conceitos, têm que colocar em prática as teorias dos homens. Devem fazer observações que levem o homem a chegar a seus conceitos. A educação da mulher precisa ser transmitida no lar, educação que abrange o ensinamento a respeito do amor ao ambiente doméstico, bem como noções de uma conduta de boa esposa e mãe. As diversas e adversas situações serão suportadas pela mulher de maneira amável e dócil, mesmo quando injustiçada por seus maridos. Em suma, a mulher cuida do lar que regenera a dor da alma masculina.

### **Sophie: a personagens feminina de Rousseau**

Na escrita da obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau dedica o Livro V para falar da vida adulta de seu aluno. Nesta fase, Emílio já é um homem e, portanto precisa casar-se, constituir uma família para ser um cidadão pleno na sociedade. Por isso, no Livro V, Rousseau descreve características da esposa (Sofia) ideal para Emílio, mencionando sua educação, bem como de seu comportamento desde a infância até a vida adulta ao lado de Emílio “[...] no pensamento do filósofo, a educação da mulher é relativa ou complementar à do homem.” (RODRIGUES, p. 147)

Rousseau ressalta que o homem e a mulher têm papéis distintos na sociedade e, por essa razão, sua formação deve valorizar suas potencialidades natas, bem como o fato de serem complementares, ou seja, homens e mulheres são seres que se completam em suas habilidades na sociedade e a sua união torna ambos apenas um ser completo.

Rousseau afirma que “Sofia deve ser mulher como Emílio é homem, isto é, deve ter tudo que convém à constituição de sua espécie e de seu sexo para ocupar o seu lugar na ordem física e moral” (ROUSSEAU, 2014, p.515). Com essa afirmação no início do texto, o autor provoca-nos a refletir sobre como a mulher deve ser educada para desempenhar seu papel na sociedade em que viverá junto a Emílio, ressaltando que o

homem e a mulher são idênticos quando se trata da espécie<sup>101</sup>. Com relação ao sexo, tudo é diferente. Sendo assim, é evidente que essas características terão influência sobre a moral e conseqüentemente, na educação de ambos, visto que a sociedade utiliza-se desta característica para funcionar em ordem.

Tais semelhanças e diferenças devem influir sobre o moral; essa conseqüência é sensível, conforme a experiência e revela a inutilidade das discussões sobre a preferência ou a igualdade dos sexos; como se cada um dos dois, indo aos fins da natureza segundo sua destinação particular, não fosse mais perfeito nisso do que se se assemelhasse mais ao outro! (ROUSSEAU, 2014, p. 516).

A natureza da mulher a coloca em situações que exigem utilizar-se dos seus encantos para conseguir agradar ao homem. A educação que a menina deve receber desde sua infância precisa enfatizar como tirar proveito desta situação. Sem provocá-lo com violência, ela deve descobrir sua força e usá-la através de seus encantos. “Emílio ama Sofia; quais são, porém, os primeiros encantos que o atraíram? A sensibilidade, a virtude, o amor pelas coisas honestas.” (ROUSSEAU, 2014, 638)

Quando refletimos sobre a escrita do autor, sobre os encantos femininos, percebemos a força que a mulher tem diante do homem. Ou seja, a mulher é capaz de conduzir um jogo de ataque e defesa com o homem através de seus encantos, fazendo com ele seja vitorioso pela conduta da mulher. Entretanto, esta força que ela tem é capaz de fazer aflorar seus temperamentos extintos, sendo verdadeiras tiranas prontas para os destruí-los, caso seja necessário.

O autor aponta que o fato de entendermos as naturezas tão diversas de homem e mulher torna evidente que suas educações devem seguir caminhos diferentes. Visto que suas ações em sociedade têm finalidades distintas, não há motivo para obterem a mesma formação educacional. Por isso, o autor caracteriza como deve ser a educação desta mulher para o homem natural. Tendo como base que a sua orientação deve ser exclusivamente da natureza, devem, a partir disso, ser respeitadas suas diretrizes.

Com este pensamento de que a mulher precisa receber uma educação natural para suas habilidades natas, Rousseau menciona que os defeitos que costumam surgir na índole das mulheres, na verdade são suas qualidades. Entretanto, adverte que a educação deve

---

<sup>101</sup> “Junto à descrição de Sofia, Rousseau insere a educação da mulher, que sem dúvida é o trecho que o colocou de maneira fácil na mira da crítica feminista. O argumento fundamental de Rousseau é que de uma diferença física entre os sexos, segue uma diferença moral” (JUNIOR, p. 94, 2012).

primar para que essas qualidades não as destruam. Aponta, que os encantamentos e sedução da mulher são o que a torna mais forte e mais controladora dos homens.

Rousseau previne que não podemos focar a educação da mulher na mesma perspectiva da educação do homem, mas, então, como será esta educação? A menina deve ser educada na ignorância das coisas do mundo e viver alienada no trabalho de casa? O que este homem fará desta mulher, uma serva ou companheira? Fará dela apenas um ser automatizado em seu mundo doméstico?

Não, sem dúvida, não foi isso que ditou a natureza, que dá às mulheres um espírito tão agradável e fino; pelo contrário, ela quer que as mulheres pensem, que julguem, que amem, que conheçam, que cultivem o espírito tanto quanto sua aparência; estas são as armas que ela lhes dá para suprir a força que lhes falta e para que governem a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas apenas aquelas que lhes convém saber (ROUSSEAU, 2014, p. 526).

À mulher cabe ser uma companhia para o homem de modo a conhecer suas jornadas públicas, para poder conversar com ele e ajudá-lo a conduzir suas ações no espaço público. Precisa cultivar seu espírito, sua inteligência tanto quanto sua beleza, pois essa é sua arma diante da sua impossibilidade de governar diretamente sua vida. Conduzir as ações do homem no intuito de atender às suas expectativas é tarefa feminina.

Rousseau afirma que o homem e a mulher foram concebidos um para o outro com mútua dependência. Ou seja, ele precisa ser pensante e ela um ser prático que supre as necessidades do homem. Nesse contexto, a educação da mulher deve diferir da educação pensada para o homem visto que “a opinião é o túmulo da virtude entre os homens, e seu trono entre as mulheres” (ROUSSEAU, 2014, p.527).

A educação da menina acontece no seio de sua família, onde ela aprende a gostar dos serviços domésticos, a cuidar de seus irmãos, costurar suas roupas, agradar aos homens de sua família, honrar seu pai. A educação é voltada para sempre auxiliar os homens em suas ações, provocando-os à reflexão sobre as suas atitudes e a cuidar destes quando sofrerem alguma frustração. Com estes preceitos sobre educação, ambos serão felizes sem que haja um sentimento de desigualdade, mas de complementaridade entre eles.

No período da infância, percebemos, através dos interesses que meninos e meninas têm por seus brinquedos, sua natureza e tal fato não impede que ambos compartilhem de brincadeiras juntos, porém ficam evidentes seus gostos neste momento de diversão:

As crianças de ambos os sexos têm muitas diversões comuns, e assim deve ser, o mesmo não acontece quando crescem? Têm também gostos próprios que as distinguem. Os meninos procuram o movimento e o barulho: tambor, piões, pequenas carruagens; as meninas preferem o que é vistoso e serve de enfeite: espelhos, joias, panos e principalmente boneca; a boneca é a diversão especial deste sexo; eis de modo bastante evidente seu gosto sendo determinado por sua destinação. O físico da arte de agradar está nos adereços; isto é tudo o que as crianças podem cultivar dessa arte (ROUSSEAU, 2014, p.531).

Rousseau comenta o modo de acontecer das brincadeiras entre as crianças. As meninas adquirem um desejo por enfeites e o ensino da costura torna-se natural à mulher, – pois elas gostam de enfeitar suas bonecas, fazendo roupas, adornos e maquiagem – e tais situações exprimem suas habilidades futuras, ou seja, necessárias para si. E esses ofícios são aprendidos por elas com prazer. Os meninos preferem o ruído, o movimento e têm atração pelo que é mobilização em prol do que apreciam fazer. Embora defensor de que a criança deve fazer o que lhe apraz, a defesa de um utilitarismo pedagógico se faz presente, a seguir:

Tais progressos voluntários estender-se-ão facilmente até o desenho, pois essa arte não é indiferente a quem se aplica a ela com gosto, mas eu não gostaria que fossem ocupadas compaisagens, e ainda menos com as figuras. Folhagens, frutas, flores, roupagens, tudo o que pode servir para dar um perfil elegante aos arranjos e para fazer por si mesma a figura de bordado quando não se encontrar uma que satisfaça, isso lhes basta. Em geral, se é importante para os homens limitar seus estudos a conhecimentos úteis, isso é mais importante ainda para as mulheres, porque a vida delas, embora menos laboriosa, sendo ou devendo ser mais assídua em seus trabalhos, e mais entrecortada de preocupações diferentes, não lhes permite entregarem-se livremente a nenhum talento à custa de seus deveres (ROUSSEAU, 2014, p. 532 – 533).

Rousseau afirma que a inteligência da menina é mais precoce que a do menino, em razão de a mesma ter que aprender a utilizar seus encantos para conseguir satisfazer seus desejos, sem impor sua opinião. Aponta também que deve ser ensinado o cálculo às meninas antes que aprendam a ler, pois a conta exige-nos processo de aprendizagem que pode conduzir ao erro, situação importante para a aprendizagem da menina.

Talvez devessem aprender antes de tudo a fazer contas, pois nada tem uma utilidade mais visível em qualquer tempo, exige um maior uso e dá tantas oportunidades ao erro do que as contas. Se a menina só obtivesse as cerejas de que gosta através de uma operação de aritmética, garanto-vos que cedo ela aprenderia a calcular (ROUSSEAU, 2014, p. 533).

Com mais um toque em relação a insinuar que aprendem quando são motivadas, todo o trabalho proposto às meninas necessita ser justificado, mesmo quando este trabalho for imposto. “O ócio e a indocilidade são os dois defeitos mais perigosos para elas, e os de cura mais difícil uma vez que os tenham adquirido. As meninas devem ser vigilantes e laboriosas; não é só isso: elas devem ser incomodadas cedo.” (ROUSSEAU, 2014, p.534)

Nesse sentido, o autor ressalta a importância de a mulher controlar seus desejos, suas vontades deixando transparecer seus aborrecimentos quando forem interrompidas em atividades que as encantam. A mulher tem que aprender a controlar seus defeitos para que então torne-se uma mulher de bem.

Não deixes que as meninas se aborream em suas ocupações e se entusiasmem com suas diversões, como sempre acontece nas educações vulgares, em que põem, como diz Fénelon, todo o aborrecimento de um lado e todo o prazer do outro (ROUSSEAU, 2014, p.535).

Com tal advertência, o autor ressalta que a menina, desde cedo, deve aprender a ser dissimulada disfarçando, sem corar, suas más intenções. A dependência é algo natural às meninas. Assim, durante suas atividades, a menina precisa ser sempre vigiada e interrompida para aprender a nunca ser rude quando as coisas não saem de seu agrado.

A menina, por ter pouco contato com as brincadeiras e exultação, para que os entusiasmos não a dominem, deve ser interrompida em suas brincadeiras, levada a outros afazeres sem reclamar. “Resulta desse constrangimento habitual uma docilidade de que as mulheres precisam durante toda a vida, pois nunca deixam de estar sujeitas quer a um homem, quer ao juízo dos homens, e nunca lhes é permitido colocarem-se acima desse juízo” (ROUSSEAU, 2014, p.536).

A mulher precisa cultivar sua arte de espírito para conduzir bem sua casa, sua família, apesar de não ter os mesmos atributos que o homem, consegue igualá-lo com sua destreza.

Ofereci sem escrúpulos uma educação de mulher às mulheres, fazei com que gostem dos trabalhos de seu sexo, com que tenham modéstia, saibam zelar por seu lar e cuidar da casa; o cuidado excessivo com a beleza desaparecerá por si mesmo e elas só se vestirão com um gosto melhor (ROUSSEAU, 2014, p.541).

As meninas aprendem que de nada adianta tanto adorno se não possuírem diferente graciosidade no falar e no agir, para então suprir sua falta de beleza. “Desde, então, já não se trata de agulha e de trabalho, novos talentos surgem e já revelam suas utilidades (ROUSSEAU, 2014, p.541).

Ao respeitar, em cada fase, as habilidades que a menina deve desenvolver, fica claro o quanto isso é importante para fortalecer as ações e condutas para ser uma grande mulher, capaz de conduzir seu marido, casa e filhos com doçura e graça, sem sentir-se prejudicada.

Quando o autor ressalta a natureza da mulher em ser prática, nos faz refletir que a educação precisa ter o mesmo objetivo, para que dessa forma a menina tenha um melhor

proveito de suas atividades e adquira o conhecimento necessário para tornar-se uma mulher forte e encantadora. “A mulher tem uma natureza prática, a qual faz com que elas encontrem muito habilmente os meios de alcançar um fim conhecido, mas que não as faz descobrir esse fim” (ROUSSEAU, 2014, p.547). Ele sempre exalta o fato da complementaridade que existe entre o homem e a mulher para o bom funcionamento da sociedade, evidenciando atributos de ambos em suas atividades e em sua educação.

Desta sociedade resulta uma pessoa moral cujo olho é a mulher cujo braço é o homem, mas com uma tal dependência entre um e outro que a mulher aprende o que deve ver e é com o homem que a mulher aprende o que deve fazer. Se a mulher pudesse tanto quanto o homem remontar aos princípios, e o homem tivesse tanto quanto ela o espírito dos pormenores, sempre independentes um do outro, viveriam numa discórdia eterna e sua união não poderia subsistir. Na harmonia que reina entre eles, porém, tudo tende ao fim comum; não se sabe qual contribui mais; cada um segue o impulso do outro; cada um obedece e ambos são os senhores (ROUSSEAU, 2014, p. 547).

Assim, com a análise sobre a escrita no Livro V da Obra de *Emílio ou da Educação*, é evidente a relevância que Rousseau dá à educação de Sofia, a esposa ideal para Emilio, e de como a fragilidade física da mulher não a torna fraca, pelo contrário, é seu triunfo para alcançar seus desejos. Pois é através de seus artifícios que a mulher conduz a ação do homem com doçura e encantamentos sem prejudicar suas características de fêmea e sem tampouco ofuscar a força de seu companheiro. Uma mulher educada segundo esses ensinamentos torna-se indispensável para que haja harmonia em sua casa e na sociedade.

### **Narizinho de Monteiro Lobato**

A obra infanto- juvenil *Reinações de Narizinho*, foi escrito em uma primeira versão para uso didático na sala de aula em 1921, depois como literatura em 1931 e tornou-se o precursor do livro *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Foram muitas as personagens criadas por Monteiro Lobato, que permeia suas obras e as quais são bem conhecidas no universo infantil: Emília - a boneca de pano falante; Pedrinho; Narizinho; o Visconde de Sabugosa - um sabugo de milho que é sábio; Dona Benta - a avó de Pedrinho e Narizinho; Tia Nastácia – empregada negra da família, o Marquês de Rabcó - um porco que também fala, dentre outros.



No livro há várias histórias curtas, como episódios, e não é uma história longa como em um romance. Dentre os enredos das histórias, há alguns completamente originais, e outros com junções de histórias infantis já conhecidas, ou com histórias baseadas no folclore brasileiro.

Além disso, as histórias perpassam a literatura infantil de La Fontaine, quando os meninos viajam para o Mundo das Maravilhas, através do efeito do pó de pirlimpimpim, oportunidade em que conhecem os fabulistas Esopo e La Fontaine, e acabam resgatando o Burro Falante e o levando para morar no Sítio do Pica Pau Amarelo.

O livro *Reinações de Narizinho* destacou-se na literatura infantil e ficou conhecido como o melhor da obra de Monteiro Lobato, consagrando-o como um dos mais importantes autores da literatura infantil brasileira. Além disso, mantinha forte relação com a linguagem, a realidade social e política da época. Hoje em dia é criticado pela abordagem “preconceituosa” em relação à negra “Tia Nastácia”, porém para o ano em que foi escrito, era completamente aceitável, visto que os pensamentos faziam parte da mentalidade da época. Ainda assim, este clássico da literatura infantil continua atual, pois transporta os leitores para um mundo de histórias maravilhosas.

Lucia, é uma menina de narizinho arrebitado que mora em um sítio junto com sua avó Dona Benta e uma empregada conhecida carinhosamente como Tia Nastácia. “Narizinho tem sete anos, é morena como jambo, gosto muito de pipoca e já se fazer uns bolinhos de polvilho bem gostosos (LOBATO, 2014, p. 11).”

Ao ser referenciada já nas primeiras páginas, *Narizinho*, tem como característica enaltecida o fato de apesar de sua pouca idade já saber cozinhar. Acentuo o fato de sua apresentação referir-se principalmente a suas habilidades na cozinha ser um traço marcante na educação da menina por ser compreendido como uma questão natural a sua constituição de futura esposa e mãe.

A obediência da menina as pessoas mais velhas é algo importante em sua educação. E a obediência acontece independente de suas atividades, mesmo em seu divertimento quando é anunciado que sua avó a chama instantaneamente a brincadeira parar e ela vai verificar sem reclamar o pedido de sua avó.

Não há peixe do rio que não a conheça; assim que ela aparece, todos acodem numa grande fome. Os mais miúdos chegam pertinho; os graúdos parece que desconfiam da boneca, pois ficam ressabiados, a espiar de longe. E nesse divertimento leva a menina horas, até que Tia Nastácia apareça no portão do pomar e grite na sua voz sossegada:

\_\_\_\_ Narizinho, vovó está chamando! ... (LOBATO, 2004, p. 12)

Circunscrevo tal passagem, para que possamos conversar com Rousseau e sua na proposta de educação voltada para a menina. “Acostumai-as a serem interrompidas no meio de suas brincadeiras e levadas a fazer outras coisas sem reclamar (ROUSSEAU, 2014, p. 536). Nessa educação naturalista mesmo quando interrompida de suas atividades de divertimento, a menina, não protesta contra as ordem recebidas pelos adultos mesmo se sentir-se prejudicada com a ordem recebida.

Vale lembrar, o fato de Lúcia morar no sítio, com a avó e a Tia Nastácia e não ter uma interação com as pessoas da cidade. Por isso, o seu primo Pedrinho que mora na cidade e vem ao sítio visitar a avó Benta e a prima Narizinho sempre surpreende-se com a esperteza da garota.

Pedrinho apeou-se, abraçou-a e não resistiu à tentação de ali mesmo abrir o pacote dos presente para tirar o dela.

\_\_\_\_ Adivinhe o que trouxe para você! - disse, escondendo atrás das costas um embrulho volumoso.

\_\_\_\_ Já sei – respondeu a menina incontinenti. \_\_\_\_ Uma boneca que chora e abre a boca e fecha os olhos.

Pedrinho ficou despontado, porque era justamente o que havia trazido.

\_\_\_\_ Como adivinhou, Narizinho?

A menina deu uma risada gostosa.

\_\_\_\_ Grande coisa! Adivinhei porque conheço você. Fique sabendo, seu bobo, que as meninas são muito mais espertas que os meninos... (LOBATO, 2004, p. 67).

Com o espanto de Pedrinho com a esperteza de sua prima, “[...] apesar de viver na roça, estava se tornando mais esperta do que todas as meninas da cidade (LOBATO, 2004, p. 68)”. Rousseau desejaria que os rapazes fossem educados sem colégios, pois a educação seria sensata e honesta, ressalta que a educação que a mãe pode fornecer às suas filhas é melhor do que a fornecida no colégio. Nesse viés de pensamento, a educação que Narizinho recebe no Sítio de sua avó Dona Benta e Tia Nastácia juntamente com a natureza, livre para tornar-se uma mulher sem medos e sem vícios da sociedade enquadra-se na educação pensada para Sofia em sua Obra *Emílio ou da Educação*.

A menina não tolera injustiça nem maldade com ninguém mesmo que tal situação a possa beneficiar. Quando ela está visitando o Príncipe Escamado, no Reino das Águas Claras, descobre um médico, o Doutor Caramujo, que possui pílulas milagrosas e Narizinho o procura para saber a possibilidade de curar a mudez de sua boneca de pano.

O doutor, tinha uma pílula falante, entretanto, ela sumiu na noite anterior a cirurgia da Emília, para tratar na boneca o doutor quer sacrificar um papagaio colocando suas cordas vocais na boneca. Lúcia, fica irritantíssima e não aceita que o papagaio deva morrer para seu desejo de ver sua boneca falar ser realizado, então, desiste e solta o papagaio para a natureza.

Mestre Caramujo explicou que, como não houvesse encontra suas pílulas, mandara pegar um papagaio muito falador que havia no reino. Tinha de mata-lo para extrair a falinha que ia pôr dentro da boneca.

Narizinho, que não admitia que se matasse nem formiga, revoltou-se contra a barbaridade.

\_\_\_ Então não quero! Prefiro que Emília fique muda toda a vida a sacrificar uma pobre ave que não tem culpa de coisa nenhuma.

Nem bem acabou de falar, e os ajudantes do doutor, uns caranguejos muito antipáticos, surgiram à porta, arrastando um pobre papagaio de bico amarrado. Bem que resistia ele, mas os caranguejos podiam mais e ram murros e mais murros.

Furiosa com a estupidez, Narizinho avançou de sopapos e pontapés conta os brutos.

\_\_\_ Não quero! Não admito que judiem dele! \_\_\_ berrou vermelhinha de cólera, desamarrando o bico do papagaio e jogando as cordas no nariz dos caranguejos.

O Doutor Caramujo desapontou, porque sem pílulas nem papagaios era impossível consertar a boneca. E deu ordem para que trouxessem o segundo paciente (LOBATO, 2004, p. 37/ 38).

Lucia, sempre ajuda a Tia Nastácia nas atividades doméstica, aprendendo desta forma as funções essências de uma futura dona de casa.

\_\_\_ Arre, menina! \_\_\_ gritou lá do rio Tia Nastácia, numa dessas vezes. \_\_\_ Não chegou quase ummês inteiro de tloc, tloc? Largue disso e venha me ajudar a estende esta roupa, que é o melhor.

Narizinho jogou a vara em cima do leitão, que fez coim!, e foi correndo para o rio, com Emília de cabeça para baixo no bolso do avental (LOBATO, 2004, p. 55).

Narizinho sabe exatamente o que quer e tem o dom para fazer tudo acontecer segundo seus desejos, um exemplo, é o casamento de Emília com o porquinho Rabicó. Foi criado uma encenação para o porquinho tornar-se Marquês e com esse atrativo Emília cedeu ao pedido de casamento e foi cortejado pelo “pai” de Rabicó, Visconde – o sabugo de milho.

Emília não se mostrava disposta a casar. Dizia sempre que não tinha gênio para atuar marido, além de que não via lá pelo sítio ninguém que a merecesse (LOBATO, 2004, p. 103).

\_\_\_ Vê, Emília? Além príncipe ele ainda é marquês. De modo que se você casar-se com ele começa já a ser marquesa e um dia virará princesa. Não pode haver futuro mais bonito para uma coitadinha que nasceu na roça e nem em

escola esteve. Você vai ser a Gata Borracheira das bonecas! ... (LOBATO, 2004, p. 105/106).

Outro ponto, importante de destacarmos nas primeiras páginas é que apesar da vivência de Narizinho ser constituída no sítio, a menina conhece quais devem ser sua conduta social, distinguindo-a de sua vida cotidiana. Sabendo, ser necessário fingir em alguns encontros sociais porque o homem social e o homem natural desempenham papeis diferentes na sociedade. Podemos observar tal situação quando Emília ao ser cortejada no seu noivado irritasse com um poeminha feito por seu amado e responde sem o tratamento social adequado a uma futura Marquesa e Narizinho a repreende explicando sua nova função social.

“Emília, porém, torceu o nariz e até ficou meio danadinha.

\_\_\_ O verso está todo errado! Vou casar-me com ele mas não “adoro” coisa nenhuma. Tinha graça eu “adorar” um leitão!

Narizinho bateu o pé e franziu a testa.

\_\_\_ Emília, tenha modos! Não é assim que se trata um poeta. Você vai ser marquesa, vai viver em salões e precisa saber fingir, ouviu?

Depois, voltando-se para o representante:

\_\_\_ Peço-lhe mil desculpas, Senhor Vidro Azul! Emília tem a mania de ser franca. Nunca viveu em sociedade e ainda não sabe mentir. Não é aqui como nosso Visconde de Sabugosa, que fala, fala e ninguém sabe nunca o que ele realmente está pensando, não é, Visconde? (LOBATO, 2004, p. 112).

## **Conclusões**

Nesse artigo, apresentei algumas aproximações entre as personagens clássicas Narizinho de Monteiro Lobato e Sophie de Jean-Jacques Rousseau, explorando os aspectos educacionais para a menina, visando à formação ética, moral, honrosa, virtuosa e valores nacionalistas para esta mulher que atuará em sociedade para a formação de cidadão virtuoso e consciente de seu papel social. Resguardando as questões do tempo histórico (século XVIII e século XX) de cada autor e os devidos cenários ( Francês e Brasileiro) suas obras são clássicas e fundamentais para pensar a educação no século XXI, pois a filosofia perpassa uma obra literária como uma ferramenta reflexiva importante enquanto formadora de novos cidadãos e construção de uma sociedade justa e igualitária.

**Referências**

GALVÃO, Andréia. **O ideal de Educação feminina para Jean-Jacques Rousseau**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFG/Jataí – Goiânia, 7ª Semana de Letras – Gênero Cultura e Poder, Jataí, 2010.

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. 7ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ed. Ática, 1982.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**/ Monteiro Lobato; Ilustrações Jean Gabriel Villin, J. U. Campos. – I edição. São Paulo: Globo, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**POÉTICA NA DOCÊNCIA [TERRITÓRIO]: UMA PROPOSIÇÃO  
REFLEXIVA PARA O ENSINO DA ARTE**

*POETICS IN TEACHING [TERRITORY]: REFLECTIVE PROPOSAL FOR  
THE TEACHING OF ART*

Lislaine Sirsi Cansi<sup>102</sup>  
Doutoranda em Educação/UFPeL  
Lislaine\_c@yahoo.com.br

Renata Azevedo Requião<sup>103</sup>  
Doutora em Letras (Literatura Comparada)/UFPeL  
Ar.renata@gmail.com

**RESUMO**

O presente texto apresenta uma proposta reflexiva para o Ensino da Arte, advinda de uma pesquisa concluída do curso de Mestrado em Artes Visuais (PPGAV – UFPeL), intitulada *Poética na docência [corpo e território]* (2016), de Lislaine Sirsi Cansi, sob a orientação da professora Renata Azevedo Requião. Trata-se de um sujeito que é artista e também é professor e que transita dentre esses dois territórios, o território dos processos de criação e poéticas do cotidiano e o território da educação estética e do ensino da Arte. Esse sujeito denominado artista-professor preocupado com formação, desenvolve uma poética, observa o cotidiano da vida contemporânea e propõe questões, considerando o pensamento da Arte, para o espaço escolar. Objetiva-se, portanto, problematizar a relação entre Arte e Ensino tendo como suporte uma categoria fundamentada no contexto espaço-temporal contemporâneo, o território. O aporte teórico basilar para o adensamento desse texto diz respeito a autores como Roland Barthes, Gilles Deleuze e Félix Guattari.

**Palavras-chave:** Artista-professor. Território. Espaço escolar.

**ABSTRACT**

The present text presents a reflexive proposal for Teaching of Art, coming from a completed research of the Master's Degree in Visual Arts, (PPGAV - UFPeL), entitled *Poetics in teaching [body and territory]* (2016), by Lislaine Sirsi Cansi, under the orientation Of Professor Renata Azevedo Requião. It is a subject that is an artist and also a teacher and that transits between these two territories, the territory of the processes of creation and poetics of everyday life and the territory of aesthetic education and the teaching of Art. This subject called artist-teacher concerned with formation, develops a poetic, observes the daily life of contemporary life and proposes questions, considering the thought of art, for the school space. It is therefore intended to problematize the relationship between Art and Teaching, having as support a category based on the contemporary space-time context, the territory. The basic theoretical contribution for the densification of this text concerns authors such as Roland Barthes, Gilles Deleuze and Felix Guattari.

**Keywords/Palabras clave:** Artist-teacher. Territory. School space.

---

<sup>102</sup> Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica: Artes Visuais (UFSM). Mestra em Artes Visuais (UFPeL). Doutoranda em Educação (PPGE/UFPeL).

<sup>103</sup> Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UFPeL. Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Letras/Literatura. Atua nos cursos de Artes, Antropologia, Arquitetura e Urbanismo, e Jornalismo.



No campo da Arte, o que é uma pesquisa? Como se faz pesquisa? Como se registra, como se escreve, sobre uma pesquisa nesta Área, na contemporaneidade, tão específica, tão sem limites, tão sem modelos? Partimos dessas provocações, como questões problematizadoras, para iniciar este texto, sem a intenção de buscar uma resposta para elas, e sim, para que possamos refletir a respeito de uma prática de Pesquisa em Arte, a qual desejamos expor, nos aproximando do propósito deste evento de Pesquisa em Ciências Humanas. Desejamos, portanto, enfrentar as nuances da Pesquisa em Arte, considerada a especificidade da área, e sua natural proximidade da área do evento, Ciências Humanas.

Para isso, nossa estratégia é apontarmos de imediato para o lugar que efetivamente ocupamos para fazer pesquisa. Conceitos, metodologia, discussões, resultados, abordagem textual, são aspectos da pesquisa que diferem e se relativizam dependendo do lugar no qual o pesquisador, de qualquer área, se posiciona para pesquisar sobre algo e para dizer dessa pesquisa. Em se tratando do campo das Ciências Humanas é possível pensarmos na diferença que há entre os sujeitos dos cursos de Bacharelado e aqueles dos cursos de Licenciatura. Parece-nos pertinente indagar a constituição do pensamento, os modos de pensar e de fazer pesquisa, de um geógrafo, por exemplo, face à abordagem de tema próximo por um professor de Geografia. Ou, como seria a abordagem de um historiador frente à abordagem de um professor de História. Tal questão abre-se para os mais diversos campos das humanidades, nos quais há uma formação voltada ao pensamento específico do campo do saber, e outro voltado ao ensino, à difusão, à informação leiga, dos saberes que aquele campo formula.

Nesse contexto, no que diz respeito ao campo da Arte, ou das Artes, mais especificamente, já que é campo plural, nesse lugar de expressão de um pensamento e de pesquisa, que é o campo das Artes, também existe certa diferença de formação entre os bacharéis em Arte e os licenciados em Arte. Essa possibilidade está posta em várias terminalidades, mas não em todas: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança... No caso desta abordagem, de Pesquisa em Arte (discutiremos mais tarde o apontamento feito para expressão *em* Arte; não se trata para nós de pesquisa *com* ou *sobre* Arte; tratamos de uma abordagem que é reflexiva, dependente de imersão e envolvimento), seu lugar institucional é o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPG – AV), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Assim, a ênfase será dada pelo campo das Artes Visuais, pautado pela “produção em arte contemporânea”, pelas “poéticas do cotidiano”,

pela “formação estética” (conceitos importantes na delimitação do que aqui pretendemos propor). Assim, estimuladas pela articulação do PPG em duas grandes Linhas de Pesquisa, decidimos pensar nos dois territórios de pesquisa envolvidos pelo Programa, o território do artista, concernente aos “processos de criação” e “poéticas do cotidiano”, e o território do professor, formador, articulador, curador, aquele profissional cuja formação está pautada por questões associadas à “educação estética” e ao “ensino da Arte”.

Para enfrentarmos nossa questão (nossas questões), e sermos capazes de validar o campo como um dos mais antecipatórios no discurso crítico na contemporaneidade, precisamos reconhecer que tal organização diz respeito a dois tipos de sujeitos. Dado o pouco tempo de que dispomos aqui, referimos a discussão implementada na dissertação de mestrado<sup>104</sup>, nos ocupando aqui da figura do sujeito que transita por entre esses dois territórios<sup>105</sup>, que os compreende como espaços que se complementam, que se sente autônomo em ambos os territórios. É do movimento por entre dois territórios em geral tão apartados (desde a formação conforme pretendemos ter apontado acima), que emerge surge um outro sujeito, frequentador das fronteiras de cada território estanque, ao qual denominamos “artista-professor”. Assim aceito, o “artista-professor” é aquele sujeito que busca naturalmente aproximar as experiências permitidas em cada um dos dois territórios. Ele aproxima campos de conhecimento, aproxima modos de pensar e de articular os discursos, incita práticas e comportamentos que dependem do encontro com os objetos disponíveis em cada um dos campos/territórios.

A partir da proposição “poética *na* docência”, desenvolvida pelo sujeito que é um “artista-professor”, pretendemos investir na potência<sup>106</sup> de ensino e de formação a partir da potência criativa que acompanha o artista. Destacamos também aqui o uso da preposição “na” antecedendo docência. Não se trata de encontrar uma poética “da” docência, naquela prática pessoal do professor que, em sala de aula, consegue desenvolver

---

<sup>104</sup> DISSERTAÇÃO Poética *na* docência [corpo e território], 2016, PPG-A V/UFPe1, de Lislaine Sirsi Cansi, sob orientação de Renata Azevedo Requião. Essa pesquisa foi financiada pela Fapergs.

<sup>105</sup> Os espaços de atuação do artista e do professor aqui considerados a partir da abordagem deleuze-guattariana sobre território, nos permite especificar o território do artista e o território do professor, e os deslocamentos entre eles.

<sup>106</sup> A potência aqui é compreendida como devir; como possibilidade futura, a partir dos mesmos autores e de sua leitura de Nietzsche.

uma atividade criativa, questão importantíssima e bastante discutida por outros pesquisadores.

Trata-se, para nós, de desencadear com os alunos, em sala de aula, processos criativos tais quais o artista, em seu ateliê, é capaz de desencadear. Trata-se de investir nos na inteligência criativa como movimento em prol dos saberes. Trata-se de validar a criação e o fazer artístico-poético, através do reconhecimento de seu processo (etapas, questões inerentes, enfrentamentos) como processo de pesquisa.

No caso aqui discutido, o “território” representa a categoria essencial para problematizar a relação entre a Arte e o Ensino da Arte. O “território” como categoria de pesquisa aqui compreendida como “espaços de apropriação”, conceito do filósofo Gilles Deleuze (DELEUZE in BOUTANG, 1988-1989), não consiste em demarcação geográfica, em espaços restritos por fronteiras, o “território” deleuzeano compreende vários espaços, sem divisas, cujas apropriações se dão via afetos, discussões, enfrentamentos, discursos, ideais. Parece-nos relativamente fácil aceitar que para o artista, em pleno processo de criação e de formulação de um pensamento, o território se confunde com a percepção num certo campo do saber.

Nesse texto, se pensa a prática propositiva em sala de aula a partir de um investimento no território do artista, em seu processo de criação, em sua própria e individual pesquisa poética. Assim, se objetiva pensar acerca da Pesquisa em Arte, a partir da ideia de prática poética, prática desenvolvida pelo artista contemporâneo, artista sem modelos prévios, prática diretamente associada a um certo ponto de vista: a poética como o enfrentamento de um pensamento (e por isso aproximada da pesquisa). Questiona-se: como se faz, se cria, uma obra (palavra em desuso, sabemos, mas aqui útil) de arte? Como se processa uma poética? Como, no desenvolvimento de uma poética, se faz Pesquisa em Arte?

Roland Barthes nos diz que é possível fazer um paralelo entre a ação de tecer um texto e a ação envolvida no processo criativo de um artista. *A priori*, são duas ações difíceis e complexas. Para preparar um romance é necessário que o escritor observe, olhe, perceba o mundo, percebendo a si mesmo enquanto percebe o mundo. Ao artista visual, em seu processo de criação, também cabe esse método: ele observa as suas “coisas-

objetos”<sup>107</sup> e as coisas do cotidiano, com olhar atento aos detalhes, percebe coisas que passam despercebidas por outros olhares, olhares com outros filtros.

O autor Erwin Panofsky (1991) sugere que esse processo de percepção implica em contemplação, em uma vida diária contemplativa. Estaria diretamente associado ao movimento perceptivo que começa com o “olhar” e segue para o “apontar” para alguma coisa qualquer. Tem nele implicado um processo comunicativo, ao apontar o outro pode ter acesso à coisa vista. Coisa que, assim retirada do todo do mundo pelo dedo que a aponta, e destaca, pode ser vista. Ao mesmo tempo, há nesse procedimento certo estabelecimento de vínculo: ao apontar tenho a coisa na ponta do meu dedo (e daí quem sabe na “ponta da língua”, num processo que implica em conhecimento de mundo). De certo modo, tal percepção pode ser aproximada das considerações sobre “língua em dêictica” feitas por Roland Barthes (1984). Às coisas percebidas se constrói sentido, as coisas que nos dizem respeito passam a ser, para cada um de nós, objetos de interesse e vínculo. As “coisas-objetos” passam a dar sentido ao mundo, passam por um processo de significação. Tal construção de sentido se instala em nossa vida cotidiana, tem portanto um caráter prático-conceitual, e se move, cognitivamente, por associação “rizomática” (DELEUZE; GUATTARI, 2011), podendo se direcionar, sempre que necessário, a um objeto de interesse ou de estudo específico. “O rizoma conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a mesma natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31). O “pensamento rizomático”, portanto, se caracteriza pela flexibilidade, pelo dinamismo, pela abertura a possibilidades, ao ainda imprevisível, ao ainda não conhecido, aos objetos sem nome que são os objetos da criação.

No processo de criação, processo *a posteriori*, a partir de uma intermitência entre o olhar e o coletar dados para sua criação poética, processo que em tudo se assemelha ao processo de pesquisa, o artista busca encontrar “técnicas” e “materiais” capazes de transformar seu pensamento em expressão e materialidade artística. Quando se depara com esse momento, o artista confirma sua intencionalidade criativa e sua responsabilidade ao dizer: “sim, eu posso” (AGAMBEN, 2015). O filósofo Giorgio

---

<sup>107</sup> Categoria desenvolvida no Curso *Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos*, ofertada pelo PPGAV – UFPel, sob a responsabilidade da professora Renata Azevedo Requião. Focada no processo de criação do artista contemporâneo, cujo campo de criação não tem limites, nem configurações, nem materialidades prévias; as “coisas” do mundo vão se transformando em “objetos”, úteis ao artista, a partir de um processo perceptivo que emerge no movimento de dar nomes ao que importa, ao longo da conscientização da própria poética.

Agamben (2015, p. 244) assegura que essa afirmação “coloca imediatamente o sujeito em face da experiência talvez mais exigente – e, no entanto, ineludível – com que ele uma vez se confrontou: a experiência da potência”. Essa potência é definida essencialmente pela possibilidade de seu “não exercício”, isto é, pela disponibilidade de uma privação. Como tentamos apontar antes, a potência é um devir, é sempre um devir.

Em *O ato de criação*, Deleuze discorre sobre a ocorrência de ideias no cinema. Deleuze afirma que “ter uma ideia é um acontecimento que ocorre raramente, é uma espécie de festa, pouco comum” (DELEUZE, in DUARTE, 2013, p. 288). Gostaríamos de afirmar o quanto, apesar de toda a acessibilidade a dados, de toda a malha de informações que a tecnologia permite, “ter uma ideia” se coloca como algo raro, comparável ao momento da criação. É uma experiência exigente, já que não ocorre de forma abrupta, fragmentada, nem distante dos demais acontecimentos da vida cotidiana.

Tentando fazer avançar a reflexão a respeito das possíveis privações do artista em sua pesquisa poética, numa experiência diretamente relacionada com a potência, é importante incluir a experiência no “tempo”. Na experiência de potência do pensamento, na criação, o artista percebe o tempo não cronologicamente. A experiência da criação implica num tempo singular, já que há uma demanda de envolvimento, comprometimento, disciplina, enfrentamento com técnicas e experimentações, não disciplinares, não previstas, não ajustadas ao relógio-ponto. Na criação, emerge um tempo particularmente individualizado, um tempo que permite ao pensamento a liberdade. Neste que é o lugar da Arte, no qual a produção se opõe ao modo de produção do capital, o artista se vê privado do tempo comum, ordinário, do tempo relógio, associado ao mundo do trabalho. A experiência com o tempo ali é a necessária a possibilitar que seu corpo possa executar/desenvolver/expressar aquilo que até então se encontra na dimensão do mental, da imaginação, do sonhado, do minimamente antevisto.

Fazer, criar, produzir poeticamente, investigar, fazer pesquisa em Arte é, sobretudo, reconhecer, desenvolver e afirmar um pensamento. É experimentar a potência de pensamento, do pensamento e do conhecimento para a criação. Sendo uma experiência individual é, ao mesmo tempo, diretamente demarcada por um pensamento político. É olhar, é perceber as coisas de si e do mundo, é identificar questões que viram novos conceitos, é se aproximar do mundo através da Arte, é se mostrar ao mundo através da Arte.



Piet Mondrian, no século XX, visava a busca pelo equilíbrio, por meio da composição geométrica abstrata, através de seus retângulos preenchidos por cores puras e pelo branco, separados por linhas pretas.

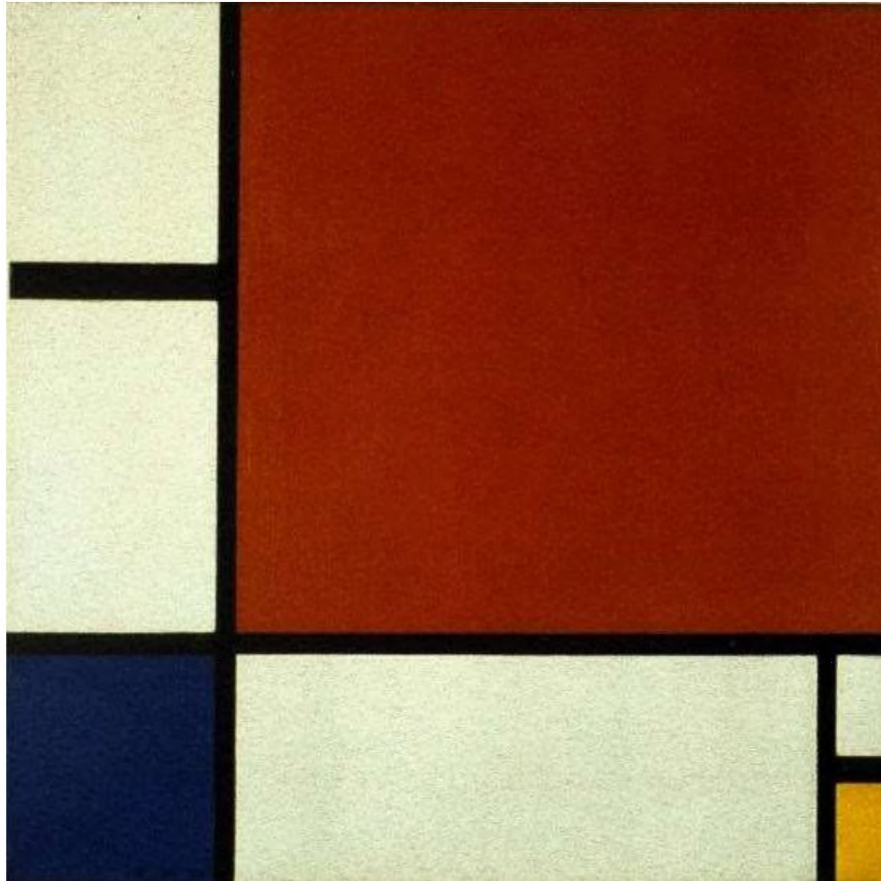


Figura 1: Piet Mondrian, *Composition II in Red, Blue, and Yellow*, 1930. Fonte: <http://www.piet-mondrian.org/composition-ii-in-red-blue-and-yellow.jsp>

Tarsila, na fase Pau-Brasil e na fase antropofágica, aproxima sua obra das questões da identidade nacional, no início do século XX.





Figura 2: Tarsila do Amaral, *O Mamoeiro*, 1925, Fase Pau-Brasil.  
Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/pau-brasil-1924-1928/>



Figura 3: Tarsila do Amaral, *Distância* (1928), Fase Antropofágica.  
Fonte: [www.tarsiladoamaral.com.br](http://www.tarsiladoamaral.com.br)

Hoje, Regina José Galindo, artista performática da Guatemala, em sua investigação artística sobre a mulher, busca lidar com terríveis questões presentes da

contemporaneidade (violência, agressão, submissão, injustiça social e política, os direitos da mulher).



Figura 4: Regina José Galindo, *Piedra*, 2013.

Fonte: [hemisphericinstitute.org/hemi/images/emisferica/10.2\\_images/10.2\\_piedra\\_lg\\_03.jpg](http://hemisphericinstitute.org/hemi/images/emisferica/10.2_images/10.2_piedra_lg_03.jpg)

Cada um deles, atuando na sua especificidade de linguagem, desenvolve, com sua Arte, uma potência de pensamento artístico, tentando dar conta de questões a cada época fundamentais.

Mais que ao tempo, é possível refletirmos, através desses artistas, acerca da pesquisa do bacharelado e da licenciatura em Artes Visuais. Tais artistas promovem, com

seu trabalho, avanços civilizatórios. A obra, compreendida como objeto final, implica em pesquisa, em um processo de pesquisa poética no qual o artista se utiliza de liberdade, de imprevisibilidade, de enfrentamento, de potência. O bacharelado, aqui compreendido como um lugar de expressão do pensamento do artista, munido de potência e de apontamentos, é um lugar, portanto, de expressão de um pensamento de pesquisa. Já, a licenciatura é entendida como um lugar que se ocupa do pensamento da Arte, do pensamento do artista, para fazer pesquisa. Diante disso, retomamos o sujeito artista-professor para enfatizarmos que a poética na docência implicaria em se utilizar dos modos da criação do artista na sala de aula do professor.

Em Arte, para finalizar, “ter uma ideia” é da ordem da contrainformação, como ato de resistência. Assim, a poética *na* docência assumiria o caráter de resistir à informação banal, resistir ao esvaziamento da disposição de pensar. Ao propor para a sala de aula escolar, para qualquer sala de aula, e para o Ensino da Arte em particular, práticas de pesquisa (que nos levam a “ter ideias”) associadas à poética do artista.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento: ensaios e conferência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A preparação do romance**. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOUTANG, Pierre-André. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevistas feitas com Gilles Deleuze por Claire Parnet e filmadas nos anos 1988-1989. Montpamasse, 1997. (vídeo). Online. Transcrição completa do vídeo disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.
- CANSI, Lislaine Sirsi. **Poética na docência [corpo e território]**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- DELEUZE, Gilles. O ato de criação. In: DUARTE, Rodrigo. (org.). **O belo autônomo: Textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica; Crisálida, 2013.
- \_\_\_\_\_; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1 / Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2 ed. São Paulo: Ed. 54, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

*Piedra*. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/enc13-performances/item/2015-enc13-rjgalindo-piedra>> Acesso em: 21 jan. 2016.

*Piedra* by Regina José Galindo. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-102/mengsha>> Acesso em: 21 jan. 2016.

Piet Mondrian. Disponível em: <<http://www.piet-mondrian.org>> Acesso em: 08 ago. 2017.

Tarsila do Amaral. Disponível em: <[www.tarsiladoamaral.com.br](http://www.tarsiladoamaral.com.br)> Acesso em: 08 ago. 2017.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Teles. Rio de Janeiro: S/E, 2004. Online. Disponível em: [Zourabichvili-O\\_vocabulário\\_de\\_Deleuze.pdf](#) Acesso em: 20 jan. 2015.



## EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS DE ALUNOS DE 5º ANO DE UMA ESCOLA NO CAMPO: INTERPRETAÇÕES E ESCOLHAS

### *LITERARY EXPERIENCES OF 5TH GRADE STUDENTS FROM A COUNTRYSIDE SCHOOL: INTERPRETATIONS AND CHOICES*

Lucas Gonçalves Soares  
Doutorando/UFPel  
[luks\\_gs21@hotmail.com](mailto:luks_gs21@hotmail.com)

Paulo Ailton Ferreira da Rosa Junior  
Mestrando/UFPel  
[juuniorferreira@yahoo.com.br](mailto:juuniorferreira@yahoo.com.br)

#### RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo é analisar experiências literárias de crianças que vivem e estudam no campo. Tais experiências foram vivenciadas em um projeto de leitura promovido por mim - professor/mediador/pesquisador - em duas turmas 5º ano do Ensino Fundamental (2014 e 2015), de uma escola localizada no campo, no município de Canguçu/RS. Nas práticas de leitura, os alunos vivenciaram situações como leitores, ledores (aquele que lê em voz alta usando o livro como suporte, sendo fiel à narrativa) e ouvintes, na escola e com suas famílias. O material produzido pelos participantes, a partir das suas experiências com as práticas de leitura literária se constituiu como corpus da pesquisa (fotografias, textos produzidos em diários e anotações pessoais do professor). Proponho aqui, uma discussão sobre as escolhas das obras pelos participantes no estudo, tento nela responder aos seguintes questionamentos: Quais foram os títulos escolhidos pelos alunos, daqueles que foram por mim disponibilizados? O que levava os alunos a optarem por um título ou por outro? O que motiva o leitor antes e durante a leitura? Dessa forma, discuto as motivações das escolhas e as interpretações do que foi lido, para tanto utilizo os textos produzidos pelos alunos e que ficaram registrados em Diários. A pesquisa está teoricamente ancorada em Petit (2008, 2009, 2013), Foucambert (1997); Chartier (1999; 2002), Bajour (2012), Lajolo (2001) entre outros.

**Palavras-chave:** práticas de leitura literária – experiências de leitores – ledores, leitores, ouvintes – escola no campo

#### ABSTRACT

This article presents a part of the results of a research whose objective is to analyze literary experiences of children living and studying in the countryside. These experiences took place in a reading project promoted by me - teacher / mediator / researcher - in two classes 5th grade of Elementary School (2014 and 2015), from a school located in the countryside, in Canguçu / RS. During the reading practices, the students experienced situations as readers, ledores (the one who reads at loud using the book as base, being faithful to the narrative), and listeners at school and with their families. The material produced by the participants, based on their experiences with literary reading practices, was constituted as a corpus of the research (photographs, texts produced in journals and personal notes by the teacher). I propose here a discussion about the choices of the works by participants, in the study, I try to answer the following questions: What were the titles chosen by the students, from those available by me? What led the students to one title or another? What motivates the reader before and during reading? In this way, I discuss the motivations of the choices and as interpretations of what was read, for that matter, I use the texts produced by the students and recorded in Diaries. The research is theoretically anchored in Petit (2008, 2009, 2013), Foucambert (1997); Chartier (1999, 2002), Bajour (2012), Lajolo (2001) and others.

**Keywords:** literary reading practices - readers' experiences – ledores, readers, listeners - school in the countryside

## **Introdução**

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa sobre práticas de leitura literária experienciada com alunos que vivem e estudam em uma escola no campo. Tais experiências constituíram-se no objeto de dissertação desenvolvida no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE/FaE/UFPel, sob a orientação da Professora Doutora Eliane Peres e co-orientação da Professora Doutora Vania Thies; as mesmas coordenam o grupo de pesquisa HISALES<sup>108</sup>, do qual também sou integrante. Os dados são provenientes de um projeto escolar denominado “práticas de leitura literária em uma escola no campo”, promovido em uma escola estadual situada no campo no município de Canguçu<sup>109</sup>, na região sul do Rio Grande do Sul, com turmas de 5º ano (2014 e 2015).

As perguntas que se impõe nesse recorte são: O que move os alunos a optarem por um título ou por outro? O que motiva o leitor antes e durante a leitura? Dessa forma, a partir dessa análise, procurarei discutir as escolhas dos alunos. Para tanto, serão apresentados alguns resultados da análise.

O projeto foi promovido por mim, professor/mediador de leitura/pesquisador, em duas turmas 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Alberto Wienke, localizada na zona rural do município de Canguçu/RS, na localidade do Herval, distante 24 quilômetros da sede do município. A análise, no caso desse trabalho, foi feita a partir de 274 textos produzidos pelos alunos e seus familiares, distribuídos em 13 diários de vivências de leitura literária<sup>110</sup> que fazem parte do *corpus* da pesquisa. Esses foram registrados no segundo semestre de 2014, com uma turma constituída de 16 alunos, e no primeiro semestre de 2015, com uma turma formada por 21 alunos.

Para elaboração e desenvolvimento de tal projeto, considerei que as práticas de leitura vão ao encontro da afirmativa de Castrillón (2011, p.65), ao defender que “[...] a

---

<sup>108</sup> Grupo de Pesquisa da História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares.

<sup>109</sup> A cidade de Canguçu, distante cerca de 274 km da capital do estado Porto Alegre, é conhecida como a Capital Nacional da Agricultura Familiar. A população concentra-se no meio rural, trabalhando na agricultura em propriedades que, na maioria, não ultrapassam 25 hectares. Atualmente são cerca de treze mil propriedades rurais e, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a estimativa é que a população tenha atingido, em 2015, a marca de 55.801 habitantes e que 63%, ou seja, 35.155 pessoas morem e trabalhe no campo.

<sup>110</sup> Diários, nos quais os alunos e seus familiares registravam a experiência de leitura vivenciada.



leitura, em especial a leitura literária, não é um meio de lazer passivo, ao contrário, tem profundo sentido e valor”. Com essa perspectiva é que tenho proposto práticas de leitura literária aos alunos. Dessa forma, apresento aqui resultados dessa investigação.

Para viabilização do desenvolvimento das práticas de leitura literária foi indispensável um acervo de livros de literatura infanto-juvenil, constituído para tal, e de extrema relevância para efetivação de todas as atividades implementadas. Entendendo que a leitura exerce papel fundamental na vida das pessoas que vivem em uma sociedade letrada, e que a democratização da leitura provém de políticas públicas. Dessa forma, parte dos livros que contituem o acervo do referido projeto foram recebidos pela escola através do PNBE (Plano Nacional Biblioteca na Escola) e outros foram provenientes do acervo particular do professor das turmas envolvidas, que vêm sendo adquiridos através de compras ou doações diversas, há alguns anos. Todos foram disponibilizados para utilização dos alunos que participam do projeto (2014 – 2015). Os livros ficavam em um armário na sala de aula, à disposição dos alunos. Havia cerca de 210 exemplares nesse conjunto de livros, com obras de temáticas e estilos variados. O leitor ficava livre para suas escolhas, usando seus critérios para isso. Assim, pergunto: daquilo que foi disponibilizado, quais foram as preferências desses 37 alunos nos anos de 2014 e 2015? Para tentar responder essa indagação apresento a seguir os procedimentos metodológicos, os dados de pesquisa, a análise dos mesmos e por fim, teço as considerações finais.

### **Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é de cunho qualitativo. Após coleta e organização dos dados procedi com uma análise e documental, que se constitui como uma técnica decisiva e indispensável para pesquisas acadêmicas na área das ciências humanas, pois a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base de um trabalho de investigação – o que não é diferente aqui. De acordo com Santos:

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (Santos, 2000, p.25).

Ludke complementa dizendo:

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa,

seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986, p.38).

Na análise documental as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199). Assim, por que não considerar que o *corpus* aqui apresentado pode expressar concepções, sentimentos, vivências, experiências com a leitura?

Semanalmente o professor mediava leituras pré-estabelecidas e, assim, algumas foram desenvolvidas repetidas vezes, com diferentes livros, oportunizando desta forma às crianças uma interação constante com variadas obras e estimulando a prática de ler, ouvir narrativas e produzir textos oportunizando experiências com várias formas de atuação, comportamento e postura diante de uma prática de leitura literária. Essas ações eram desenvolvidas em atividades diversificadas, para estimular os alunos no contato com os livros através de distintas propostas, tais como: Professor como leitor<sup>111</sup> para o grupo de alunos; Alunos como leitores; “Meu familiar vem ler para minha turma”, “Hora da leitura literária” e “Sacolas da Literatura”. Acho conveniente detalhar a última, “Sacolas da Literatura”, visto que dessa são provenientes a maioria dos dados analisados e apresentados neste artigo.

Nesta prática de leitura o aluno escolhia algumas obras (geralmente 3), colocava-as na “Sacola de Literatura” e levava para casa. Em casa deveria escolher um momento para realizar a leitura com sua família, na posição de leitor ou ouvinte. Após isso, em um diário, previamente preparado e também armazenado na sacola, registrava como foi a realização da atividade e como os familiares acolheram a mesma, alguns registros fotográficos foram realizados, com uma câmera cedida pelo professor/pesquisador. Tais fotografias apresentam ambientes variados, com diferentes membros do grupo familiar.

Considerando a importância do momento de partilha das leituras literárias

---

<sup>111</sup> A concepção de “leitor” vem sendo discutida e defendida pelo grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - HISALES, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Peres e vinculado ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), do qual o autor é integrante. Com esta definição, compreende-se que a pessoa que lê uma história de literatura em geral para outras pessoas em voz alta, não é apenas “leitora” mas também “ledora” nesse momento de compartilhamento da narrativa com aqueles que a escutam. Tampouco seria adequado afirmar-se que ela é uma “contadora” de histórias, pois estaria contando uma narrativa, inédita ou não, sem a necessidade de ter o livro como suporte em mãos.

vivenciadas tanto em sala de aula, quanto em casa, esse momento singular vivido por cada leitor, é que surgiram os registros escritos denominados por nós, professor e alunos, de “Diários de vivências de leituras literárias”. Os alunos eram orientados a produzir pequenos textos sobre a sua experiência a partir das vivências que tiveram com as práticas de leitura literária.

Assim, para composição do *corpus* de pesquisa, serão considerados os textos produzidos pelos alunos, nos anos de 2014 e 2015. Os textos foram registrados nos diários, que são de dois tipos: Diário tipo “A”: 1 unidade, proveniente das práticas realizadas em sala de aula, tais como: “Professor como leitor para o grupo de alunos”; “Alunos como leitores”; “Hora da leitura literária”, esse contém 65 textos; Diários tipo “B”: 12 unidades, contendo 209 textos registrados nas residências dos alunos e oriundos da prática “Sacolas de Literatura”, e todos os registros foram feitos pelos alunos participantes e por seus familiares.

### **Leitores ouvintes e leitores: escolhas e interpretações**

Comunidades de leitores, segundo Chartier (1999, p.216), são “aquelas comunidades interpretativas, cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação”. Essa “comunidade de leitores” – composta por alunos e alunas de 5º ano de uma escola no campo e seus familiares - sinaliza, a partir de suas experiências, registros escritos e de imagens, como vivenciaram práticas de leitura literárias. Com esse conceito em mente, apresento os dados da pesquisa, já articulado a sua interpretação.

O aspecto que discuto neste trabalho é a escolha dos livros pelos alunos, apresentando reflexões acerca da forma como o suporte chama a atenção do leitor, do ouvinte ou do leitor, e quais tipos de registros sobre os livros e a leitura os alunos fizeram. Tornar-se leitor pressupõe contato com o livro e convívio com diferentes gêneros literários. O leitor, valendo-se de seu direito de escolha do que vai ser lido, cria seus próprios critérios para definir suas leituras “[...] é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados ao seu interesse.” (FOUCAMBERT, 1997, p.135).

Deste modo, considerando a liberdade do leitor e a importância dessa experiência em sua formação humana, quando falamos em literatura, devemos retomar a relevância dela na escola, seu papel está além do aspecto didático-pedagógico. Através de práticas de leitura, a escola pode oferecer condições para que os alunos vivenciem inúmeras experiências, entre elas, a experiência estética, o entretenimento e o conhecimento. Neste sentido, a obra literária precisa “tocar” o leitor, fazer o indivíduo se identificar como texto lido, uma experiência que permita que ele, ao final, esteja “diferente” do momento do início da leitura, talvez sensibilizado, reflexivo, introspectivo, resiliente, etc. Assim:

No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2006 p.22).

Cosson (2006) também diz que literatura é o “uso da palavra” empregada para “criar mundos e um sentimento de mundo”, correspondendo, assim, a um uso específico da palavra, a palavra-mundo na perspectiva freiriana.

Hoje, nas escolas, principalmente nas públicas, há uma relevante quantidade de livros literários, distribuídos através do programa federal PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997. Tal Programa tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa, de referência e também de periódicos. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.<sup>112</sup>

O programa PNBE divide-se em três ações. Destaco aqui uma delas, a mais importante para esse estudo, que é o PNBE Literário, do qual é proveniente a maioria das obras utilizadas nas práticas de leitura que desenvolvi em 2014 e 2015. Tal ação avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

---

<sup>112</sup> Informações retiradas do site: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>.

Considerando isso, as práticas de leitura vivenciadas pelos participantes desse estudo contaram com um acervo formado por variados títulos de livros, num total de 210. Esses são de tipos variados - livro de texto (a história é narrada apenas por textos e não contém imagens), livro ilustrado (a história é narrada principalmente pelo texto e as imagens pontuam o texto), livro-álbum (a história é narrada pelo texto e pelas imagens), livro-imagem (a história é narrada quase sempre apenas por imagens, excetuando o título, o nome do autor e do ilustrador, etc., ou então conta com pouquíssimas palavras), todos à disposição dos alunos.

As motivações para a escolha do livro ou do que vai ser lido dependem de vários fatores, que vão desde a materialidade até um impulso que nem o próprio leitor sabe explicar como e de onde veio. Dessa forma, os aspectos que motivam a escolha do que vai ser lido podem ser exteriores ou interiores, conforme afirma Zilberman (2003), pois é da relação com a realidade que surgem os “elos entre leitor e obra”. Para além de qualquer “motivação exterior”, há uma “demanda interna” que está ligada às necessidades existenciais de cada indivíduo. Nessa mesma direção, Faria (1999) chama essa motivação interna ou externa de “interesses pessoais”, dizendo que “a valorização da leitura só pode se apoiar sobre a existência de interesses pessoais que encontram sua satisfação no ato de ler: éticos, práticos, profissionais, lúdicos” (FARIA, 1999, p.103).

Os dados foram selecionados nos textos dos alunos (Diários A e B). Procurei indícios que sinalizassem as preferências dos alunos na escolha, a repetição da obra ou as manifestações de gosto e de entusiasmo com a experiência de ler determinado livro. Assim, em um primeiro momento, fiz uma leitura dos textos apontando todos os títulos que foram lidos, desconsiderando o fator repetição, visto que, embora o título fosse o mesmo, estava sendo utilizado por aluno diferente. Dessa forma, os dados, retirados desses Diários, foram tabulados na tabela que segue:

DIÁRIO	TEXTOS 2014	TEXTOS 2015	TOTAL DE TEXTOS	NÚMERO LEITURAS
A	21	44	65	65
B1	12	9	21	28
B2	10	11	21	30
B3	10	7	17	23
B4	5	8	13	24
B5	-	8	8	14
B6	12	8	20	27
B7	5	10	15	22
B8	7	11	18	22



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

B9	11	11	22	29
B10	-	11	11	18
B11	11	14	25	43
B12	4	14	18	35
TOTAL	108	166	274	380

**Tabela 01:** Número de leituras realizadas - 2014 e 2015. **Fonte:** Do autor

A tabela 01 traz a identificação do Diário (Tipo e número de identificação); o número de textos produzidos em cada ano (2014 ou 2015) em cada um dos Diários; o total de textos que contém cada um; e o item “número de leituras”, que considera a repetição, ou seja, cada vez que a obra foi lida foi contabilizada como uma leitura realizada, por isso, um mesmo título pode ter sido lido mais de uma vez. Posteriormente, esse fator também será melhor analisado. Observando os dados contidos nessa tabela, é possível perceber o alcance, em termos de número de leituras, contado com os participantes e o número de títulos dos livros lidos.

Em um segundo momento, elaborei um quadro considerando as obras que foram escolhidas quatro ou mais vezes. Desta maneira, apresento tais dados a seguir, com o título do livro, o número de vezes que foi escolhido, autoria e gênero do mesmo. Para classificação do gênero, considerei como Narrativas (aqui entram contos, crônicas, fábulas e romances); Poesia; Histórias em quadrinhos; textos instrucionais (receitas) e livro-imagem. Os livros estão em ordem decrescente pelo número de vezes que foi escolhido.

Nº	NOME DO LIVRO	Nº ESCOLHAS	AUTOR	GÊNERO
1	A turma da Monica – Romeu e Julieta	9	Mauricio de Sousa	História em quadrinhos
2	Romeu e Julieta	8	Ruth Rocha	Narrativa
3	A ovelha Rosa de dona Rosa	8	Ronaldo Buchweitz	Narrativa
4	Lis não quer comer vegetais	7	Diana Gomide	Narrativa
5	A árvore maravilhosa	7	John Kilaka	Narrativa
6	O tempo	7	Ivo Minkovicius	Narrativa
7	A chave do tamanho	7	Monteiro Lobato	Narrativa
8	A pipa e a flor	7	Rubem Alves E Mauricio de Sousa	Narrativa
9	Cobras e lagartos	7	Vania Amarante	Poesia
10	O diário de Julieta	7	Ziraldo	Narrativa
11	ABC Doido	6	Angela Lago	Narrativa
12	Turma da Mônica Jovem: Amor de anjo	6	Mauricio de Sousa	História em Quadrinhos
13	Alegria	6	Fábio Gonçalves Ferreira	Narrativa
14	O ônibus mágico – No interior da terra	5	Joanna Cole e Bruce Degen	Narrativa



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

Nº	NOME DO LIVRO	Nº ESCOLHAS	AUTOR	GÊNERO
15	Alice no País das Maravilhas	5	Lewis Carroll	Narrativa
16	O senhor das histórias	5	Wellington Srbek	Narrativa
17	O grande e maravilhoso livro das famílias	5	Mary Hoffman e Ros Asquith	Narrativa
18	Medo? Eu, hem?	5	Moreira de Acopiara	Poesia
19	Jabuti Sabido e Macaco Metido	5	Ana Maria Machado	Narrativa
20	Ciúme	5	Fábio Gonçalves Ferreira	Narrativa
21	Chapeuzinho vermelho	5	Antonio Rodrigues Almodóvar	Narrativa
22	Jeremias desenha um monstro	5	Peter MCCarty	Narrativa
23	A bruxinha e o dragão	4	Jean Claude R. Alphen	Narrativa
24	Um som... Animal! Animais do nosso entorno	4	Lô Carvalho	Narrativa
25	Almanaque Maluquinho	4	Ziraldo	História em Quadrinhos
26	O ratinho, o morango vermelho maduro e o Grande urso esfomeado	4	Dom e Audrey Wood	Narrativa
27	Tupi na Feira	4	Nara Salamunes	Narrativa
28	Chapeuzinho vermelho – a verdadeira história	4	Marc Taeger	Narrativa
29	João das Letras	4	Regina Rennó	Narrativa
30	A história do dentinho	4	Maria Hilda de Paiva Andrade	Narrativa
31	Drácula	4	BramStoker	Narrativa
32	Assim ou assado?	4	Alcy	Livro-imagem
33	Lili inventa o mundo	4	Mario Quintana	Poesia
34	Smilinguido: Nem tudo que rola é bola	4	Vários	História em Quadrinhos
35	Turma da Mônica Jovem: Ser ou não ser?	4	Mauricio de Sousa	História em Quadrinhos
36	25 anos de menino Maluquinho	4	Ziraldo Alves Pinto	História em Quadrinhos
37	Um sapo dentro de um saco	4	Mmairton	Fábula
38	Receitas da vovó	4	Juju Martiana	Texto instrucional

**Quadro 01** – Principais escolhas de obras durante o projeto – 2014 e 2015. **Fonte:** Do autor

Observa-se que clássicos como “Romeu e Julieta”, por exemplo, aparecem entre os títulos mais retirados, esse, inclusive, nas três versões disponíveis no acervo (História em quadrinhos, diário, narrativa-romance). Possivelmente isso se deva ao fato de se tratar de uma tragédia romântica que traz uma representação atemporal do amor perfeito, que acabou sendo impedido pelas desavenças das famílias do casal. Entender o que “deu errado” e pensar “como” eles viveriam isso, levantar hipóteses e estratégias para que a história não terminasse assim, talvez tenha movido a escolha por esse título. Bajour (2012, p.26) diz que o “como viveríamos o que é representado nas ficções” instiga os leitores na hora de definirem suas leituras.

Clássicos originalmente concebidos como infantis também figuram nessa lista, tais: “Chapeuzinho Vermelho” e “Chapeuzinho Vermelho – a verdadeira história”; “A Bela Adormecida” e “Alice no País das maravilhas”, estando, da mesma forma, entre as preferências. As crianças se mostraram interessadas pelos clássicos, mesmo considerando que são alunos de 5º ano, crianças entre 9 e 14 anos. O interesse pelo mistério, pela fantasia, pelo prazer e pela magia parece ter sido recorrente nessa pequena “comunidade de leitores” (CHARTIER, 1999). Obras como essas são repletas dessas características, principalmente os contos de fadas, atraindo o interesse do leitor. Segundo Goldin (2012), ainda hoje acreditamos nos contos de fadas, porque mesmo sendo histórias inventadas nos primórdios da humanidade, são totalmente adaptáveis a qualquer tempo, o que “encanta” é conteúdo dos contos, que falam diretamente aos leitores sobre seus medos e angústias mais ocultos e renovam suas esperanças, com o sempre *final feliz*, nas palavras do autor:

Não há nenhuma forma de angústia que, em qualquer conto de fadas, não se mantenha sobre uma aparência dramática, e, por outro lado, todos os contos prometem que nos acalmaremos por nos libertarmos de nossas aflições [...], pois, por meio do seu final feliz, encontraremos a representação de nossas esperanças. (GOLDIN, 2012, p.63).

Os clássicos também possibilitam a experiência de diferentes emoções durante suas leituras, além de ampliarem a visão de mundo, pois propiciam que mesmo em um “mundo imaginário”, de fantasia, o leitor entre em contato com seus sentimentos, por vezes mais secretos, enfrente seus medos, conheça seus desejos, procure superar seus conflitos e assim vá se constituindo e aprimorando-se enquanto ser humano. Os clássicos são “matéria-prima” para o desenvolvimento da criança, conforme afirma Carvalho (1989):

A criança é naturalmente criativa e precisa de matéria-prima” sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (CARVALHO, 1989, p.21).

Dessa forma, explica-se o fato dos clássicos infantis e dos contos de fadas serem, ainda nos dias de hoje, preferência desses jovens leitores, pois atingem diretamente suas emoções. Ao que tudo indica, nessa situação, “a criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto” (BENJAMIN, 2002, p. 105).

São também recorrentes, nas escolhas dos participantes, obras relacionadas aos sentimentos, tais como “Saudade”; “Medo? “Eu, heim!”; “Amor”; “Medo”; “Ciúme”; “Alegria”. Elas indicam que aquilo que angustia, aflige, desafia, também chama a atenção, são os sentimentos que possivelmente procuram compreender e aprender a lidar melhor. Nesse sentido, como os estudos discutidos nesta pesquisa indicam, a literatura pode ser uma boa aliada nesse processo de autoconhecimento. Ler para “conhecer, entender e viver” são verbos que determinam a escolha do livro, conforme afirma Cosson (2014):

A escolha que se faz de um texto para leitura está diretamente relacionada ao que se deseja ou se precisa conhecer, entender e viver, compreendendo não só os interesses do momento, como também o futuro que se busca alcançar, assim como as limitações de competência no presente e o horizonte que o texto oferece para superá-las. (COSSON, 2014, p.47).

Outra relação entre os títulos disponibilizados e as escolhas, que corroboram com a citação acima, é a recorrência por temáticas relacionadas a situações da atualidade, como o preconceito, por exemplo. O livro “A ovelha rosa da dona Rosa” – terceira obra da lista, fala sobre as diferenças. Esse livro foi lido em aula por mim e retirado pelos alunos, depois, em pelo menos oito vezes, durante os dois anos de projeto que realizei. Assim, percebemos que a literatura pode oferecer à criança formas de enfrentamento e entendimento das “grandes questões humanas”, conforme afirma Petit (2009):

Depois, os contos, os mitos, enfim, a ficção, a literatura, também serão transmitidos a ela (criança), universalmente ou quase, para alimentar o seu pensamento, iniciá-la na língua da narrativa, permitir que ela enfrente as grandes questões humanas, tanto quanto possível (os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade etc.); e para celebrar a vida cotidiana. (PETIT, 2009, p.41).

Outro exemplo semelhante a esse é a escolha do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias”. O enredo é sobre todas as formas de família, inclusive as formadas por casais do mesmo gênero. As crianças têm curiosidade por temas como esse, que “fogem do padrão imposto” e pode ter sido o motivador da escolha desse título, nesses casos, a busca do leitor por “conhecer, entender e viver” (COSSON, 2014). Além disso, “muitos vão buscar nos livros conhecimentos sobre temas que não são abordados em família e dificilmente na escola; entre eles, primordialmente, o da sexualidade” (PETIT, 2008, p. 171).

Outro aspecto que considero relevante é a questão do gênero dos textos. Primeiro, a escolha por narrativas, resultado já previsto, por se tratar de um gênero disponível em maior número. Contudo, ressalto a opção por histórias em quadrinhos, por exemplo, um gênero desconsiderado na escola por um tempo, mas que hoje, pela sua presença nesse espaço, tornou-se uma opção apreciada pelos alunos, principalmente por aqueles que estão desenvolvendo suas habilidades como leitores. Essas escolhas pelo gênero quadrinho foram ressaltadas no relato da aluna 27, de 2015 no Diário B7, no qual indica que a mãe disse adorar história em quadrinhos. Em suas palavras: *“Disse [a mãe] que também adora histórias em quadrinhos e ainda mais quando eu leio para ela!”*.<sup>113</sup>

Além dos quadrinhos, livros de ficção e contos de terror são apreciados por alguns desses leitores, como é o caso da aluna 23, que registrou no Diário B12, em 2015, *“Eu contei o livro “A loira do banheiro” para minha mãe, não sei se ela gostou porque a história era de terror, mas eu gostei.”*.

Entre leitor e livro se estabelece uma relação que passa pelo manuseio do suporte, pelos sentidos (tocar, apalpar, ver e por vezes até cheirar o livro), que são despertados pelo livro escolhido, pela capa, pelo gênero literário que apresenta e também, certamente, pela leitura realizada como, por exemplo, no relato da aluna 26, no Diário B11, 2015, no qual escreve que seu tio ficou animado com a leitura, antes mesmo desta acontecer, pois a capa do livro continha uma cena de futebol. Assim escreveu: *Bom, meu tio disse que eu sei ler muito bem e também gostou do livro. Logo quando viu a capa [na capa há o personagem de Maurício de Souza, o Cascão jogando bola] ele ficou animadíssimo pois ele ama jogar futebol!*.

Posso ainda considerar os registros sobre a riqueza dos detalhes e das cores das imagens e gravuras, que aparecem em vários relatos, como os seguintes:

*Eu contei o livro para o meu pai, o nome dele é V. ele tem 42 anos, disse que ele gostou da minha leitura e disse que o livro é muito colorido e bonito, e ele gostou da árvore genealógica e ainda disse que inventaram muito bem esse livro. (Aluna 19, ano de 2015, Diário B1).*

*Eu gostei do livro porque é engraçado e tem bastante ilustrações. (Aluno 24, ano 2015, Diário B4).*

---

<sup>113</sup> Nos relatos utilizados na dissertação mantive a escrita dos participantes.

Considero então, conforme afirma Chartier (2002), que a materialidade dos objetos de leitura desde o aspecto físico, as imagens, o gênero, a disposição do texto, a impressão e o formato constituem elementos que compõem os momentos que antecedem a prática efetiva do ato de ler.

### **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa evidenciam que é possível contribuir significativamente na formação de leitores também em espaços onde o livro não é tão presente, neste caso específico, no campo. As famílias que ali vivem e trabalham podem ser incentivadoras no processo de formação de leitores, mas, para isso, é preciso, principalmente, propiciar momentos de “encontro com o livro” (PETIT, 2013) e a promoção de práticas de leitura literária. No processo com os alunos, procurei considerar sempre todas as dificuldades que poderiam, de alguma forma, ser “obstáculos” em um processo de formação de leitores em uma escola situada no campo. Assim, uma das maiores dificuldades em se trabalhar com a leitura, hoje, está na questão do acesso ao livro. Por isso, políticas públicas de incentivo à leitura e às práticas de leitura literária são indispensáveis, dessa forma programas como PNBE são determinantes para o acesso diário ao livro.

Deste convívio diário com o livro, constatei que a materialidade dos mesmos, a capa, as imagens, o tamanho, o gênero textual, o tema, a narrativa, e até o título foram considerados pelos leitores na escolha, no momento de optar por um ou por outro livro. A pesquisa indicou que os participantes revelaram um interesse especial por clássicos infantis e pelas histórias em quadrinhos. Obviamente a constatação desse resultado decorre, também, daquilo que estava disponível a eles, ou seja, do acervo disponibilizado. Contudo, isso não invalida a constatação de que eles apreciam esses gêneros. Assim, penso que um aspecto importante desse resultado de pesquisa pode ser a indicação da necessidade de que tais gêneros, HQ e clássicos infantis, sejam trabalhados na formação docente. É preciso problematizar o que gostam e o que leem efetivamente nossas crianças e jovens. Saber disso e compreender isso é fundamental para projetos de práticas de leitura literária. Como professor de séries iniciais, certamente a pesquisa fez com que ficasse – e ficarei – mais atento a isso.



## **Referências**

BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura*. Coleção Gato Letrado. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo/SP: 34, 2002.

CASTRILLÓN, S. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CARVALHO, B. V. **A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed.** São Paulo: Global. 1989.

CHARTIER, R. **As revoluções da leitura no Ocidente**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras; ALB; FAPESP, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FARIA, M. A. **Parâmetros curriculares e literatura**. São Paulo: Contexto, 1999.

GOLDIN, D. **Os dias e os Livros – Divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo-SP: Editora 34, 2009.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



## **CRIAÇÃO MUSICAL NO BACHARELADO EM MÚSICA POPULAR DA UFPEL: AMPLIANDO CONCEITOS A PARTIR DO CURRÍCULO**

Marcelo Barros de Borba  
Mestrado/UFPEL  
marcelopercussao@hotmail.com

Carla Gonçalves Rodrigues  
Doutorado/UFPEL  
cgrrm@ufpel.edu.br

### **RESUMO**

O presente trabalho tem o objetivo de problematizar a criação musical no Curso de bacharelado em Música popular da Universidade Federal de Pelotas-RS, a partir do estudo curricular do referido Curso, bem como do acompanhamento das experiências realizadas nas disciplinas de Práticas de conjunto. Neste contexto, práticas de ensino, currículo e criação são pensadas como espaços inventivos e ensaísticos. Para a constituição da base teórica, foram acessados os seguintes portais e respectivas bases de dados no formato digital: Revista eletrônica de musicologia, revista música – USP (ECA), Revista Brasileira de Musicoterapia, Per Music, Blog pesquisa e música, portal da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista OPUS; utilizando criação e criação musical como palavras-chave. Um caderno de notas está sendo utilizado para a coleta de dados desta investigação cartográfica, mantendo a atenção à constituição de um plano extensivo com paradas de aprendizagem no Conservatório de música, no Centro de Artes, na Faculdade de educação, concomitantemente ao mapeamento de um plano intensivo, relacionado aos devires aí constituídos. Os resultados parciais indicam que a criação musical está imbricada com modos de resistência, com ações do pensamento e constrói singularidades dentro dos processos educativos. Eis o grande desafio da investigação, buscar desvios, fazer o corpo vibrar nas intensidades produzidas pela docência, através das experimentações.

**Palavras-chave:** Educação. Criação Musical. Currículo.

### **ABSTRACT**

The present work has the objective of problematizing the musical creation in the Course of bachelor in Popular Music of the Federal University of Pelotas-RS, from the curricular study of said Course, as well as the follow-up of the experiences realized in the disciplines of Practices as a whole. In this context, teaching, curriculum and creative practices are thought of as inventive and essays. For the constitution of the theoretical basis, the following portals and respective databases were accessed in the digital format: Electronic Magazine of Musicology, Music Magazine - USP (ECA), Brazilian Journal of Music Therapy, Per Music, Blog Research and Music, Brazilian Music Education (ABEM), OPUS Magazine; using creation and musical creation as keywords. A notebook is being used for the collection of data from this cartographic research, keeping in mind the constitution of an extensive plan with learning stops at the Conservatory of Music, at the Arts Center, at the School of Education, concomitantly with the mapping of a plan intensive, related to the devires constituted there. Partial results indicate that musical creation is imbricated with modes of resistance, with actions of thought and constructs singularities within educational processes. This is the great challenge of research, to seek deviations, to make the body vibrate in the intensities produced by teaching, through experimentation..

**Keywords/Palabras clave:** Education. Musical Creation. Curriculum.

### **Aproximações iniciais**

A presente pesquisa tem como objetivo problematizar a criação musical no curso de bacharelado em música popular da Universidade Federal de Pelotas-RS. O trabalho pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre educação musical no ensino superior de música. Operando a partir de leituras das Filosofias da diferença (Deleuze, 1992; Deleuze, 2007), das Teorias do currículo (Veiga-Neto, 2002) e a partir das vivências na docência do referido curso, propõe-se algumas questões. Quais experiências a criação musical no Ensino superior é capaz de produzir? Quais potências artísticas o ato criativo movimenta na disciplina de prática de conjunto? De que forma o currículo do curso consegue por a variar os modelos de escuta e os padrões da gramática musical?

Apostamos na força que existe no currículo como possibilidade de olhar para a criação musical e propor novos pontos de observação. Sendo assim, este estudo torna-se pertinente pela possibilidade de se compreender algumas singularidades que permeiam o cotidiano educacional no ensino superior de música no lócus de trabalho do pesquisador.

### **Método de pesquisa**

O estudo parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa e dá ênfase aos processos formativos do pesquisador, as empirias do trabalho docente e o universo sonoro que compõe o lugar curso superior de música popular na cidade de Pelotas. O método vai se constituindo como processo de escrita, de pensamento, de reler-se, de buscar o estranhamento nas paisagens cotidianas. Os dados da pesquisa serão produzidos a partir dos estudos do Projeto Pedagógico do Curso, dos materiais artísticos da disciplina Prática de Conjunto (criações musicais, gravações e produção escrita) e do caderno de notas do pesquisador.

A etapa inicial da pesquisa envolveu consulta às principais bases de dados da área da educação musical. Tal consulta constitui o conjunto inicial de materiais de referência para a revisão de literatura. Os seguintes portais foram examinados em sua base digital: Revista eletrônica de musicologia, revista música – USP (ECA), Revista Brasileira de Musicoterapia, Per Music, Blog pesquisa e música, portal da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Revista OPUS. Os assuntos consultados foram: criação musical e ensino superior de música. As palavras chaves usadas foram: criação e criação

musical. Em um primeiro momento foram pesquisados temas restritos a títulos enquanto indicadores de conteúdo. Esta etapa apresentou resultados bastante tímidos. Para análise dos resultados foram considerados os títulos, as palavras-chave e os resumos.

### **Ensino superior de música**

Questões levantadas por Galizia (2014) a respeito da carência de publicações de trabalhos acadêmicos sobre ensino superior de música e currículo são relevantes para entender o contexto das discussões da área da educação musical. A educação, na perspectiva da filosofia da diferença, tem força para problematizar o ensino de música na universidade. Talvez se possa abrir rasgões para um Fora nas práticas, nos currículos, nas pedagogias e programas de ensino. Pela arte, abrem-se espaços para invenção, zonas de fabulação, possibilidades de agenciamentos entre arte, filosofia e ciência.

Para Pais (2003) o fazer musical nos cursos superiores de música passam por questões como a vocação e o talento, o dom e a excelência, a individualidade, a marginalidade, o risco, o prazer, a diferenciação e a especialidade. Conflui no campo pedagógico a relação arte-música-profissão-produção-fruição. O referido Curso apresenta como um dos seus objetivos “estimular o aluno à criação musical através de atividades que privilegiem a ação conjunta, a colaboração entre compositores e intérpretes, bem como a reflexão e o espírito investigativo e científico” (MARTINS, 1985). Nesse ponto a criação musical aparece como ação conjunta, colaborativa e que envolve processos de reflexão, sobre uma dimensão cognitivista. Para ampliar a discussão Deleuze (1999) aponta que a arte, em especial a música, cultiva relações com modos de resistência, “a arte é aquilo que resiste, mesmo que não seja a única coisa que resiste” (DELEUZE, 1999, p. 13).

A LDB 9.394/96, em seu Artigo 43º aponta para finalidades gerais dos cursos superiores, dentre as quais destacamos os seguintes incisos: I e VII - estimular a criação cultural e inciso III - criação e difusão da cultura. O termo “Caráter empreendedor” também aparece no Projeto Pedagógico do curso: “Curso de Música que induza a uma postura dinâmica empreendedora, reflexiva e ativa, em interação com a sociedade.

### **O currículo do bacharelado em música popular**

Até este momento, os resultados obtidos são preliminares e sinalizam que a prática musical está frequentemente acompanhada de momentos de criação. Disciplinas como Prática de Conjunto e Laboratório de Criação musical trazem em seus planos de ensino momentos dedicados aos processos criativos em música. É necessário mobilizar o conceito de criação na sua potência de desmanchar clichês, romper com as convenções e perverter os modelos. Cabe ainda investigar como estes momentos de criação musical são pensados pelos professores, se produzem outros modos de ouvir, experiência e aprender música. Se para Deleuze (1999) a criação é algo bastante solitário, como disciplinas de práticas coletivas contemplam os momentos de criação?

As discussões sobre currículo aparecem como objeto específico de estudo a partir dos anos de 1920, nos Estados Unidos, relacionado aos processos de industrialização e massificação da escolarização. O ensino Superior de música no Brasil surge a partir da década de 50, primeiramente no Rio de Janeiro (UFRJ) e depois na Bahia (UFBA). O desenvolvimento dos cursos de bacharelado em música está associado a absorção, por parte das universidades, dos tradicionais conservatórios de música (Galizia, 2014). Na UFPel, o bacharelado em música popular teve seu primeiro ingresso de alunos no ano de 2012. O curso apresenta, como elemento específico, valorização da criação musical em práticas musicais coletivas.

Ao consultar as diretrizes do Projeto Pedagógico do bacharelado em música é possível perceber a importância do estímulo à criação. As disciplinas que contêm o termo criação em seu nome são: Criação de acompanhamento <sup>114</sup>(1-2), Laboratório de criação musical (1-2) e Prática de Conjunto (1-8). Nas caracterizações das disciplinas do curso de bacharelado em música popular é bastante recorrente o termo “estimular a criação musical através da composição e de arranjos” (UFPel, Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música, 2014). De forma mais específica, é recorrente o protagonismo da criação musical na Prática de Conjunto, disciplina obrigatória durante os oito semestres letivos do curso.

“Um discurso sobre currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo ‘tal como ele realmente é’, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo”. (SILVA, 2010, p.12)

---

<sup>114</sup> Os números entre parêntese referem-se a quantidade de vezes em que a disciplina aparece na grade curricular. Exemplo: Prática de Conjunto 1, Prática de Conjunto 2, assim por diante.

Como educador e pesquisador, docente de um curso de música, me coloco a pensar sobre os agenciamentos necessários para que funcionem os processos e rotinas de um bacharelado em música, as possibilidades de criação capaz de afetar o pensamento de um grupo de musicistas. Além disso, como posso por a variar as formas, os padrões e clichés musicais dentro da Prática de Conjunto, disciplina estruturante do curso. Estas questões são parte das problematizações de minha pesquisa sobre a criação musical no ensino superior de música. Meu olhar está atento ao que se cria e que formas estas criações assumem a partir do currículo do referido curso.

É que toda a pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando —nada se passa. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do quotidiano uma viagem e não um porto. (PAIS, 2003, p.33)

É importante frisar que o conhecimento universitário, assim como outros conhecimentos, para além dele deve constituir um currículo necessário à vida. A relação entre vida e arte aparece em Deleuze (1999). Para o autor cria-se acompanhado de profunda necessidade. A criação vem acompanhada de uma necessidade em fazer ver, tornar visível. Como tornar visível os processos de criação que envolve o fazer musical? Uma ideia ou conceito nascem via processos de criação, é neste fluxo de movimento que caminho. A ideia do trabalho é também de pode torcer o olhar e as lógicas estabelecidas dentro de um sistema, talvez o suficiente para desestruturar o funcionamento do maquinário.

### **Criação Musical**

É necessário mobilizar o conceito de criação que circula nas teorias da filosofia da diferença, em especial no pensamento de Gilles Deleuze. A problematização acontece em um plano onde criar e pensar habitam o mesmo território, são imanescentes, repetidamente se cruzam. Preciso refutar a criação como maneira de fazer existir. Nesse sentido, criar música não é tornar algo musical. Criar “não se relaciona com ser, mas com devir, não é um problema ontológico e nem fenomenológico, é um problema noológico, diz respeito às imagens de pensamento” (ZORDAN, 2010. p.4).

Se a criação musical pode ser pensada como algo que se movimenta, eu preciso estabelecer pontos de mirada, lugares para “ver ela passar”. Quem cria deseja... mas como é desejar na contemporaneidade? Como se dão os agenciamentos dentro das práticas musicais em grupo? Desejo enquanto motor, produção, usina produtora de energia.

Meu trabalho - Se trata de um determinado modo de desejar? Qual? De um determinado tempo e de um determinado espaço. Esta no horizonte os as formas contemporâneas do viver, os processos subjetividades, as propagandas, o ser músico que que é ativado por meio do desejo de viver determinadas experiências. Consumo. Mercado da experiência.

Como criar dentro de uma engenharia do encantamento em um mundo altamente capitalista? Magia e negócio atravessam a formação do músico dentro da universidade.

É importante deixar claro que busco me afastar de narrativas que tratem música como algo do campo da representação, da comunicação. Me interesse mais por tempos não pulsados que pelos significados. Um tempo não pulsado nos coloca, inicialmente, e antes de tudo, em presença de uma multiplicidade de durações heterócronas, qualitativas, não comunicativas. Produz ritmicidades diferentes. Pierre Boulez em *Eclat-Multiples* (1965-1970) faz esta cartografia das variáveis; e esse método diz respeito à música, mas pode também dizer respeito a mil outras coisas

O PULSO AINDA PULSA / O P U L S O A I N D A P U L S A / O p U I S o A i  
D a P u L s A / O P U L S O ai nd ap ul as /

A rítmica pensada por Dalcroze precisaria de uma nova torção para relacionar-se com tempos não pulsados. A proposta musical e pedagógica de Dalcroze baseia-se em uma interação entre corpo e mente. No “pedagogias em educação musical” Mateiro e Ilari detalham o investimento de Dalcroze no movimento do corpo. A partir da experiência sensorio-motora o aluno pode superar dificuldades de aprendizagem da linguagem musical. Para demonstrar os exercícios rítmicos Dalcroze cria uma série de peças, exercícios progressivos.

As 3 ferramentas básicas da metodologia Dalcroze são a rítmica, o solfejo e a improvisação. Os alunos precisam reagir aos impulsos propostos pela música. Elementos como caminhar, saltitar, e coreografar estão neste horizonte plástico musical. As idéias de



Dalcroze tem força em trabalhos de performances como as do Barbatuques no Brasil ou o grupo americano Stomp.

## **Conclusões**

A partir do currículo, na perspectiva da filosofia da diferença, buscam-se potências de territorialização e de desterritorialização do som a partir de uma espécie de afrontamento do caos. Interpelado pelas reflexões sobre educação, música e filosofia, buscando pensar a universidade como espaço político-acadêmico, em tempo de fim dos discursos utópicos (LOPES, 2013) e participando de um cotidiano recheado de demandas, é possível pensar uma formação musical para além daquela centrada apenas nos conhecimentos técnico-científicos.

A relação entre mercado e música e os processos de subjetivação produzidos pela indústria nos faz acreditar na necessidade em desenvolver micropolíticas de existência a partir de um fazer musical criativo (e coletivo). Reivindica-se o lugar do artista autor, capaz de abrir espaço para múltiplas formas de fazer música. A criação vem acompanhada de uma necessidade em fazer ver, tornar visível outras formas de mundo.

Problematizar a criação musical no bacharelado requer criar uma realidade de si e do mundo. Fischer (2001) aponta a relevância de investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado. “É perguntar: porque isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Fischer, 2001, p.205). Assim, percebo a relevância em considerar os lugares distintos de onde falarão os sujeitos dessa pesquisa, inclusive eu enquanto pesquisador. Digo isso, pelo caráter contingente dos enunciados e discursos em que circulam os universos simbólicos e as ‘verdades’ dos sujeitos.

É um processo de escrita, de pensamento, de ler-se, de buscar o estranhamento por paisagens cotidianas. Preciso criar meus caminhos de observação, caminhos que desaguem em mim mesmo. É que toda a pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando

—nada se passa. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto. (Pais, 2003, p.33)

Passo seguinte será de construir estranhamentos, mergulhar nas intensidades do presente e "dar língua para afetos que pedem passagem" (Rolnik, 2007, p.23). A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Meu grande companheiro, o caderno de notas, que desde já me acompanha e deverá registrar parte do caminho, a pesquisa cartográfica é constituída de passos que se sucedem sem se separar. Terminada uma tarefa passa-se à próxima.

Os corredores do curso de música precisam de um olhar não habitual, um novo olhar estranho e ao mesmo tempo capaz de perceber que Mozart e Djavan convivem harmonicamente dentro do bacharelado. "A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentidos – e a formação de outros" (Rolnik, 2011, p.23).

## **Referências**

- BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavaliéri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, V. 22, p. 7-18, set. 2009.
- CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.
- DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, Londrina V. 21, n. 30, p. 63-76, jan.jun.2013.
- DELEUZE, O ato de criação. Tradução de José Marcos Macedo. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 jun. 1999. *Caderno Mais*, p. 4.
- \_\_\_\_\_. O que é a filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- \_\_\_\_\_, G. Conversações. Editora 34, 1992.
- \_\_\_\_\_, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? São Paulo. Editora 34, 2007.
- GALIZIA, F. S.; LIMA, E. F. Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). *REVISTA DA ABEM*. v. v.22, n. n.33, p. 77-93, dez. 2014.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.
- Jaques-Dalcroze, Emile. *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons, 1921.
- PARNET, Claire. *L' Abécédaire de Gilles Deleuze*. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, TV Escola, 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997. 1 videocassete, VHS, son., color.
- FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *Ciranda de sons [recurso eletrônico]: práticas criativas em educação musical*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre musica e educação*. 2. ed, São Paulo, Editora UNESP; Rio de Janeiro, Funarte, 2008.
- GALIZIA, Fernando S. ; LIMA, Emília F. Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). *REVISTA DA ABEM | Londrina | v.22 | n.33 | 77-93 | jul.dez 2014*
- LOURO, Ana. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Documento em volume único.
- KATER, Carlos. Aspectos educacionais do movimento música viva. *Revista da ABEM*, V. 1, n. 1, p. 22-34, 1992.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, p. 81-83, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hotênsia; EGG, Marisleusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). Revista da ABEM, Londrina v. 22, n. 33, p. 57-76, jul.dez. 2014.

NUNES, Helena Müller de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, set. 2003.

PAIS, J. M. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAYNTER, John. Sound & structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PARDO, José Luis. Y cantan em lanno. In: Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura. Tradução Tomaz Tadeu e Sandra Coraza, n. 17, 1994, p. 67-76.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SILVA, T. T. DA. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 1999.

SWANWICK, Keith. Music, mind and education. Routledge, 2003.

UFPEL, Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música. Pelotas, 2014.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. Educação & sociedade. n. no 79, p. 163-186, Campinas 2002. Teses ou Dissertações.

**O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS  
ENCONTRADOS NA CARREIRA**

*EL PROFESOR DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y LOS DESAFÍOS  
ENCONTRADOS EN LA CARRERA*

Michel Hallal Marques  
Aluno de Mestrado em Educação - UFPel  
michelhallal@yahoo.com.br

**RESUMO**

O estudo busca compreender, a partir dos bacharéis que ministram aulas de matemática no Centro de Engenharias da Universidade Federal de Pelotas, como eles se constroem e se identificam docentes do Ensino Superior. Parte-se de um pressuposto que o professor traz para a sala de aula uma vasta experiência adquirida por meio de estudos e pesquisas ou ainda pelo exercício de outra profissão. Já em seus consultórios, escritórios e outros, geralmente se identificam também como professores universitários, pois a titulação "professor universitário" lhe atribui uma clara valorização social. A docência no ensino superior, a partir da sua construção pedagógica é apresentada como um ato complexo, desde processos de esforços com questões de necessidades formativas até mesmo para se adaptarem à metodologias e objetivos institucionais. Enfim, o trabalho docente precisa de uma formação pedagógica que lhe permita, através de suas práticas valorizar os conhecimentos, capacidades, atitudes, e intenções adequadas ao exercício da profissão de um professor reflexivo. Os dados serão obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a uma amostra de professores dos cursos que compõem o Centro de Engenharias da UFPel. A partir dos resultados que estão sendo obtidos, espera-se entender que os professores que atuam no ensino superior, mesmo tendo formação *Stricto Sensu* (Mestrado e/ou Doutorado), não são formados para atuarem como docentes e enfrentarem os desafios que a profissão apresenta.

**Palavras-chave:** Identidade docente. Formação pedagógica. Educação superior.

**RESUMEN**

El estudio busca comprender, a partir de los bachilleres que imparte clases de matemática en el Centro de Ingenierías de la Universidad Federal de Pelotas, como se construyen y se identifican docentes de la Enseñanza Superior. Se parte de un presupuesto que el profesor trae al aula una vasta experiencia adquirida por medio de estudios e investigaciones o aún por el ejercicio de otra profesión. En sus consultorios, oficinas y otros, generalmente se identifican también como profesores universitarios, pues la titulación "profesor universitario" le atribuye una clara valorización social. La docencia en la enseñanza superior, a partir de su construcción pedagógica es presentada como un acto complejo, desde procesos de esfuerzos con cuestiones de necesidades formativas incluso para adaptarse a las metodologías y objetivos institucionales. En fin, el trabajo docente necesita una formación pedagógica que le permita, a través de sus prácticas valorar los conocimientos, capacidades, actitudes, e intenciones adecuadas al ejercicio de la profesión de un profesor reflexivo. Los datos serán obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, aplicadas a una muestra de profesores de los cursos que componen el Centro de Ingenierías de la UFPel. A partir de los resultados que se están obteniendo, se espera entender que los profesores que actúan en la enseñanza superior, aun teniendo formación *Stricto Sensu* (Maestría y / o Doctorado), no están formados para actuar como docentes y enfrentar los desafíos que la profesión presenta.

**Palabras clave:** Identidad docente. Formación pedagógica. Educación superior.

### **Minha aproximação com o tema de pesquisa**

O ensino da matemática nas escolas, principalmente da rede pública, atualmente vem sendo praticado de forma rigorosa, sem contextualização. O professor está preocupado em cumprir o conteúdo programático e não se preocupa em melhorar e diversificar a sua metodologia, isso faz com que a cada dia mais os alunos tenham mais receio e dificuldade em aprender e gostar da matemática. Por este motivo a disciplina de estágio no curso de Licenciatura em Matemática, no qual fui formado, é tão importante e enriquecedora, pois nos prepara para situações futuras que iremos enfrentar durante a nossa docência.

No curso de licenciatura em Matemática é comum termos professores que não possuem licenciatura em sua formação básica. São bacharéis ou profissionais liberais que estão exercendo a docência no ensino superior. Desenvolveram estudos e pesquisas na pós-graduação conforme exige a lei nº. 9.394-96 quando explica que a preparação de professores para atuar no ensino superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, refere-se, apenas, a uma “preparação” a ser desenvolvida nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, de todas as áreas do conhecimento. O que observa-se é que esses programas, em geral, não centram seu trabalho em questões que envolvem a docência, privilegiando especialmente as habilidades de pesquisa.

O resultado disso é que hoje se tem uma carreira docente na qual os profissionais são experientes ou detentores de elevada titulação acadêmica, o que lhes confere qualificação técnica para o exercício da profissão que se graduou ou para trabalhar como pesquisadores, mas que não se mostra suficiente para o exercício da docência propriamente dita.

Foi então que, ao final do ano de 2015, me inscrevi na seleção do Mestrado em Educação da UFPel, na linha de formação de professores, com várias questões que me instigavam referente, principalmente, ao ensino de Cálculo nos cursos superiores.

### **Discussões teóricas sobre o docente da educação superior**

Abordo aqui algumas questões referentes à construção da identidade e a formação do docente universitário. Com isso, é necessário abordar nesse capítulo algumas questões, dentre elas a ausência de formação prévia e específica para atuarem na docência universitária. Sobre a identidade docente, é necessário



compreender a identidade do professor que está diretamente ligado à interpretação social da sua profissão. Sendo assim é importante a compreensão do processo da formação dos professores que são bacharéis e que se inseriram ou que pretendem inserirem-se na educação.

### **A identidade docente**

Discutir sobre a identidade do professor universitário é importante no contexto desse projeto, pois entendemos que a identificação com a profissão é fator imprescindível para desenvolvê-la numa perspectiva crítica e emancipatória.

Identidade, a partir do dicionário Houaiss (2009), se enuncia como um “Conjunto de características próprias e exclusivas de um indivíduo; Consciência da própria personalidade <crise de identidade>”.

A identidade não é aquilo que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado duma “identificação” contingente. É o resultado duma dupla operação lingüística: diferenciação e generalização. A primeira visa definir a diferença, aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa em relação a uma outra coisa ou a outro alguém: a identidade é a diferença. A segunda é aquela que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes dum outro mesmo: a identidade é a pertença comum. Estas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado. (DUBAR, 2006, p.7).

A partir do explicado por Dubar (2006), percebemos que o conceito de identidade nos remete a uma situação ambígua: de um lado a identidade como diferença em relação ao outro e, de outro, identidade como pertencimento ao grupo em que esse sujeito se integra. Para Nóvoa (1992, p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser”.

Nesse sentido, entendemos que a identidade vai sendo construída ao longo da vida e conseqüentemente, a identidade profissional vai se construindo ao longo da profissão. Ela é resultado da interação do indivíduo e do profissional no seu meio através de socializações contínuas.

Ampliando o conceito de identidade para identidade docente feita por Grillo (2006, p. 370) explica a identidade docente como o “processo de construção, reconstrução, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor”. Grilo (2006) inclui, em sua definição, que esse processo resulta do

“cruzamento de duas dimensões: a social e a pessoal”. A primeira se fundamenta no significado social da profissão num contexto específico e num dado momento histórico, respondendo a demandas permanentes e diversas, e a segunda diz respeito a como o sujeito dá sentido a sua atividade profissional.

Conforme Zabalza (2004, p. 107) “a docência universitária é extremamente contraditória em relação a seus parâmetros de identidade socioprofissional [...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico [...] do que como docentes universitários.”

Isso porque o lugar onde se convencionou a identidade docente é

[...] no conhecimento sobre a especialidade (o que o identifica com os outros colegas da especialidade, sejam ou não sejam professores) e não no conhecimento sobre a docência (o que o identifica com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade) (ZABALZA, 2004, p. 107).

O autor faz uma crítica a essa questão defendendo que professores construam conhecimentos próprios para desempenhar a profissão docente, porque a docência é reconhecida como uma profissão e como qualquer outra profissão, tem seu conhecimento próprio e exigências a cumprir. Assim, a função de docente requer uma formação sólida, não baseada somente em conteúdos científicos específicos, mas, também, corresponde à didática e outros conhecimentos que caracterizam a profissão.

A construção da identidade profissional do professor é mobilizada e organizada na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes, envolvendo as dimensões epistemológicas e política.

### **A formação pedagógica**

A expectativa para o ensino superior é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor possuir, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. No entanto, elucida Zabalza (2004, p.145), que

“o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.”

Percebemos que reflexões a respeito dos conhecimentos pedagógicos para o exercício da docência universitária têm ocupado menor espaço nas discussões que envolvem a formação do professor para atuar no ensino superior.

É importante o destaque de que o professor é o instrumento principal do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável pela instrução, orientação, comunicação e “transmissão de conhecimentos”.

Cabe salientar que a formação dos professores universitários sob o aspecto legal, não está regulamentada sob a forma de um curso específico como acontece para os outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394-96 enuncia no art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Compreendemos que ao referir-se a uma preparação para o exercício da docência no magistério superior, a LDBEN não está configurando os cursos de *stricto sensu* como obrigatórios para o professor, apenas sugere uma preparação e não uma formação para professores universitários (CARREÑO, 2011).

Entretanto, o que se sabe é que tanto os programas de mestrado ou os de doutorado, em áreas que não sejam da educação e do ensino, estão voltados para a formação de pesquisadores que aprofundam um recorte de seu campo específico de conhecimento, sem se preocupar com as razões de ensinar e aprender tal conhecimento no âmbito do ensino superior. Nestes cursos a valorização e o estímulo são para a pesquisa, e, raras vezes, oferecem alguma discussão em relação à docência universitária. Cabe explicar ao que nos referimos quando falamos em formação.

Na perspectiva de Garcia (1999), a ideia de formação, na maioria das vezes vem acompanhada de alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo.

Conforme o autor,

[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. (GARCIA, 1999, p. 19).

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador (ZANCHET E GHIGGI, 2008).

Nóvoa (1988, p.128) explica que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. a formação faz-se na produção e não no consumo do saber”.

No entanto é necessário ressaltar que o elemento pessoal da formação não pode nos fazer pensar que esta aconteça de forma autônoma.

Não há como negar que os conhecimentos profissionais construídos durante a atuação como docente refere-se a processos de socialização, autodesenvolvimento e identidade profissional. Mas, ao lado do domínio de diferentes conhecimentos e saberes tem a experiência profissional como fonte de aprendizagem, que resulta na prática pedagógica.

Enfim, o papel do docente e a sua atuação precisa de uma formação pedagógica que lhe permita, através de suas práticas, e valorizar os conhecimentos, capacidades, atitudes, e intenções adequadas ao exercício da profissão de um professor reflexivo.

### **Objetivo geral e específicos**

#### **Geral:**

Compreender, a partir das vozes dos bacharéis que ministram aulas de matemática no Centro de Engenharias da Universidade Federal de Pelotas, como eles se constroem e se identificam docentes do Ensino Superior.

#### **Específicos:**

- Compreender os processos vividos por os professores de matemática do CEng quando desenvolvem a docência superior.
- Analisar como os sujeitos pesquisados se identificam (ou não) com a docência.
- Verificar as concepções dos professores em relação aos conhecimentos pedagógicos para atuarem nas disciplinas de Matemática no CEng.
- Buscar indicativos de relações estabelecidas entre a sua formação profissional e o seu fazer docente.

<b>1ª ETAPA</b>	Delimitação da amostra; Contato com os docentes por correio eletrônico;
<b>2ª ETAPA</b>	Realização das entrevistas semi-estruturadas com a amostra investigada.
<b>3ª ETAPA</b>	Preparação do material para análise; Transcrições de entrevistas e categorização dos dados.
<b>4ª ETAPA</b>	Escrita e defesa final do relatório.

Tabela 1: Etapas da pesquisa. Fonte: O autor

### **Encaminhamentos metodológicos**

A opção metodológica para esse estudo está inserida nos princípios da pesquisa qualitativa onde o pesquisador assume uma posição de não-neutralidade para compreender e explicar o fenômeno investigado.

Como explica Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite uma interação profunda e dinâmica com o objeto em estudo não sendo possível olhá-lo de forma segmentada ou estanque.

As entrevistas semiestruturadas serão os instrumentos para a coleta de dados. Essa escolha se dá pela característica desse instrumento de conter questões que procuram provocar reflexões e narrativas, ao mesmo tempo que permitem que as respostas sejam espontâneas.

Destaca-se que a entrevista semiestruturada permite ao sujeito que responde descrever o que considera significativo usando seus próprios critérios e palavras, não ficando restrito a categorias previamente definidas.

A análise dos dados usará, fundamentalmente, os princípios da análise de conteúdo, baseada, teoricamente, nas contribuições de Bardin (2011) procurando conhecer aquilo que estava nas palavras que analisamos.

A ideia é, a partir da população de 08 professores do Centro de Engenharias da Universidade Federal de Pelotas, selecionarmos de 03 a 04 docentes para a participação na pesquisa. Como critérios de inclusão, adotamos: o tempo de docência ser de pelo menos de três anos; pertencer ao Núcleo de Matemática Aplicada do Centro de Engenharias; E ser bacharel por formação.

É importante ressaltar que o processo de análise dos dados “está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.45).

### **Considerações parciais**

Temos observado que a docência universitária tem como exigência um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual está inserido a disciplina que cabe aos professores ensinar e pouco lhes é exigido em termos pedagógicos. Ou seja, é privilegiada a competência científica da especialidade e pouco enfatizada a formação pedagógica e didática do professor.

Talvez essa seja uma condição de onde decorre a realidade dos cursos de graduação que têm a maioria dos seus professores titulados como mestre e/ou doutor com uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca ou nenhuma preparação pedagógica para a docência.

A partir dos dados obtidos nessa pesquisa, espera-se que se compreenda como se deu a construção da identidade e a formação dos docentes da educação superior, suas escolhas para optarem pela profissão, os desafios encontrados, inspirações, expectativas, entre outros aspectos relativos à docência.

O processo de ensinar é um ato complexo que é formado a partir de uma mescla de relações construídas através das vivências, com destaque de interesses e



valores que os docentes vão incorporando em relações de ensino-aprendizagem e que contribuem para a construção de um professor.

### **Agradecimentos**

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que apoia a realização dessa pesquisa.

### **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1979.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996: **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CARREÑO, Leidne Sylse Souza de Mello. **PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2011.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. Edições Afrontamento: Porto, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto Editora: Porto, 1997.

GRILLO, Marlene Corroero. Identidade profissional docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**, v. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade,**

docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 11-20.

NÓVOA, Antonio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA Antonio; FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. pp. 109-130.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. - **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

ZABALZA, Miguel Antonio. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Marina Portella. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEEBA**. v.17, n. 30 - jul-dez 2008. pp. 173-184.

**O DESAPARECIMENTO DO SENSO COMUM E A CRISE NA  
EDUCAÇÃO EM HANNAH ARENDT**

*THE DISAPPEARANCE OF COMMON SENSE AND THE EDUCATION  
CRISIS IN HANNAH ARENDT*

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior  
Doutorando em Educação/IFSul Campus Novo Hamburgo  
neifonseca@hotmail.com

**RESUMO**

Hannah Arendt vincula a novidade totalitária ao “desaparecimento do senso comum”, que é para ela, o senso político por excelência. O fenômeno dos regimes totalitários constituiu o estado máximo de deformação da condição humana, dado que o terror político intencionou destruir as individualidades, incapacitando-as para agir de maneira livre e espontânea no domínio público. O espaço de encontro da pluralidade característica das relações sociais foi desfeito, criando o homem da massa, reduzindo-o a uma partícula mínima inserida numa sociedade atomizada. A capacidade dos homens de se comunicarem, ao atuarem na cena política, foi perdida com a ruptura entre o pensamento e a realidade provocada pela crise no mundo moderno. Partindo da afirmação “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual”, propomos examinar os efeitos de tal desaparecimento na esfera educacional, que no seu curso visa preparar as crianças para renovar um mundo comum, que já não existe mais. Sem a articulação entre senso comum e a significação que cada um faz do mundo o homem se priva da interação com os outros, inviabiliza seu diálogo interior consigo mesmo e interrompe o contado com a realidade. É a presença dos outros, ao ver, ao comunicar-se na pluralidade que garante a realidade de nossos juízos.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt. Common sense. Crisis. Tradition. Education

**ABSTRACT/RESUMEN**

Hannah Arendt links the totalitarian novelty to the "disappearance of common sense", which is for her the political sense par excellence. The phenomenon of totalitarian regimes constituted the maximum state of deformation of the human condition, since political terror intended to destroy the individualities, incapacitating them to act freely and spontaneously in the public domain. The meeting space of the plurality characteristic of social relations was undone, creating the man of the mass, reducing it to a minimum particle inserted in an atomized society. The capacity of men to communicate in acting on the political scene has been lost with the rupture between thought and reality brought about by the crisis in the modern world. Starting from the statement "The disappearance of common sense today is the safest sign of the current crisis," we propose to examine the effects of such disappearance on the educational sphere, which in its course aims to prepare children to renew a common world, which no longer there is more. Without the articulation between common sense and the meaning that each one makes of the world, man deprives himself of interaction with others, makes his inner dialogue unfeasible with himself, and interrupts what is counted with reality. It is the presence of others, seeing, communicating in the plurality that guarantees the reality of our judgments.

**Keywords/Palabras clave:** One. Two. Three. Four. Five.

A preocupação em pensar os acontecimentos de seu tempo indica o esforço de Hannah Arendt (1906-1975) em relacionar o Pensamento Filosófico com o mundo dos assuntos humanos. A autora dedicou-se a compreender o sentido das experiências políticas genuínas e originárias da *polis* e da *res publica* romana, recusando os paradigmas clássicos do Marxismo e do Liberalismo político em sua crítica da política na Modernidade. Arendt, ao examinar os pressupostos comuns ao Liberalismo e ao Marxismo, defendeu a posição de que a eliminação do âmbito das necessidades sociais não garantiria, por si só, o exercício da liberdade, posto que não há experiência possível da liberdade sem uma contínua busca em superar o domínio da necessidade.

Preocupada com o que ocorrera nos campos de concentração Nazistas, Arendt ocupou-se com a tarefa complexa de examinar as categorias do pensamento político, restaurando a oposição entre domínio público e domínio privado. As referências aos gregos auxiliam a formular com precisão seu ponto de vista, o que não significa retomar o passado com o fito de transformá-lo em modelo a ser reprisado no presente, mas buscar nele um conjunto de experiências políticas voltadas para a preocupação com o mundo. Um dos principais aspectos políticos, decorrentes da consciência sobre as Sociedades Totalitárias, demonstrou que o desaparecimento do senso comum é uma das possibilidades inscritas no coração da Modernidade.

Enaltecer a política grega e lamentar os eventos políticos genuínos da Modernidade não foi o caminho percorrido por Arendt. Encontramos em sua obra uma grande admiração pelos antigos, mas isso nada tinha a ver com a maneira como pensava o nosso tempo. A tarefa que escolheu para si foi a de “retorno” à tradição do pensamento político e o elogio ao sentido da política como liberdade. Entendemos que o projeto da autora parte do exame do sentido esquecido das manifestações políticas originárias, pois tal sentido permitiria iluminar os “Tempos Sombrios” da crise contemporânea da política e as brechas que anunciam a possibilidade de novos começos.

A capacidade de desencadear novos começos, de fundar novos corpos políticos assume uma posição central. A compreensão de questões políticas e históricas, tão significantes e profundamente humanas, somente se permite saber depois de terminada a ação, ou seja, quando o evento ocorrido é grande o suficiente para iluminar seu passado, permitindo aos homens compreendê-lo. Agindo, os homens revelam quem são em sua singularidade quando entram em contato com uma pluralidade de semelhantes, incidindo sobre uma teia de relações humanas. A qualidade reveladora da ação, nesse mundo

comum, significa tomar iniciativa, movimentar a algo, pois os homens por terem nascido são impulsionados para a ação e são iniciadores<sup>115</sup> por diferirem do princípio do mundo. Portanto, é de sua natureza a elaboração de algo novo e imprevisível.

A despeito da crise política da Modernidade, que se configura na lacuna entre o passado e o futuro e se traduz no esfacelamento da tradição, a obra da autora sinaliza que tais experiências encontram ressonância na ruptura com a tradição e na ausência de orientação clara para o futuro. Entre as consequências das novas condições destacam-se o desaparecimento do senso comum e a crise da autoridade. A primeira repercute na perda de sentido das ações humanas e na dificuldade de compreensão do presente. O desaparecimento do senso comum, constatado no contexto das Sociedades Totalitárias, corresponde à perda da mediação entre o “eu” e os “outros”, condição de confiança na própria percepção. Dessa maneira, tal desaparecimento equivale à perda da mediação entre o caráter privado das sensações humanas e a sua validação intersubjetiva (ARENDR, 2004).

Cabe observar, por meio do exame da obra de Hannah Arendt, que a elaboração do conceito de senso comum possui como ponto de partida a obra kantiana. De acordo com Assy<sup>116</sup>, duas proposições kantianas de *A metafísica dos costumes* introduzem o seminário “A crítica do juízo”, ministrado por Arendt em 1970 na New School for Research, quais sejam: “o gosto é a superação do egoísmo” e “o belo nos ensina a amar sem intenções de favorecimento”. Em ambas as proposições, Arendt identifica o sentido fundamental do julgamento reflexivo, visto que ela assinala no gosto a sujeição do egoísmo e no belo a capacidade de amar sem intenção de favorecimento. O juízo sobre o belo, associado desde a Modernidade como demanda de preferências individuais, conduz ao “amor sem recompensas”, que, na obra de Arendt assume a dimensão do cuidado com o mundo.

A segunda consequência, qual seja, a crise da autoridade, requer a compreensão da crise por que passa a autoridade tradicional, bem como das novas condições criadas pela ruptura com os significados do passado. Arendt ocupou-se desse assunto,

---

<sup>115</sup> Arendt (2004, p. 57), ao tratar da liberdade de externar a opinião, do direito de ouvir opiniões de outros e, também, de ser ouvido, destaca que o “fato de que a liberdade de agir é equivalente a estabelecer-um-início-e-começar-alguma-coisa é ilustrado, da melhor maneira dentro do âmbito político grego, porque *archein* tanto significa começar como dominar”.

<sup>116</sup> Assy faz menção às duas proposições kantianas, introduzidas por Arendt, no início do seu artigo (2006) intitulado “Sensus communis: exercício da condição humana – para uma concepção de sensibilidade civilizadora”.

principalmente, em *Que é autoridade?*<sup>117</sup>, reconstituindo a história do conceito de autoridade na expectativa de esclarecer a crise na tradição.

A tradição permite percorrer com segurança a vastidão do que já ocorreu, garantindo a ligação que cada geração estabelece com um aspecto específico do que se sucedeu anteriormente a sua chegada. Por isso, o conteúdo transmitido entre os tempos garante certa estabilidade, requisito necessário para que o passado não seja esquecido. A memória, como um modo do pensamento, torna-se limitada quando se encontra sem um parâmetro de referência, que lhe possibilite conservar as riquezas da experiência. A autoridade, representada pela tradição, transmite os valores concebidos num momento passado instituidor da comunidade política. O pensamento, ao examinar as experiências do passado e relacioná-las aos dados da realidade, cria condições apropriadas para habilitar a faculdade do julgamento e a do agir.

Diante da destruição dos parâmetros tradicionalmente reconhecidos de orientação da conduta humana e da possibilidade de aplicação de regras inéditas de determinação da conduta a partir da inversão de valores, Arendt permaneceu convencida de que continuamos a ser, apesar de tudo, o que os homens sempre foram, seres pensantes. A relevância do pensamento pode ser entendida a partir do seu engajamento, como caminho para atribuímos sentido àquilo que se passa no mundo. Contudo, o pensar não age, e exige um momento de distanciamento do mundo, de retirar-se do mundo, de sair do espaço dos acontecimentos e da presença dos outros, para refletir sobre o ocorrido.

O mundo moderno<sup>118</sup> é marcado por uma ruptura da autoridade política, adquirindo maior destaque com o aparecimento dos Regimes Totalitários. No contexto da crise dos governos e do sistema partidário de representação, foram os Movimentos Totalitários que melhor se apropriaram à perplexidade enredada pela ausência dos tradicionais valores políticos, obtendo vantagem do desmantelamento das estruturas políticas tradicionais.

Mobilizada pela confiança na capacidade humana de iniciar, Arendt dedicou-se à tarefa de iluminar e de restaurar a importância do âmbito dos assuntos humanos, tão obscurecido na Modernidade, quer pelo caráter fictício da realidade instaurada pelas Sociedades Totalitárias, quer pela decadência dos regimes políticos. Nesse movimento, o

---

<sup>117</sup> Um dos ensaios incluídos em *Entre o Passado e o Futuro* (2001).

<sup>118</sup> No prólogo de *A condição humana*, Arendt alerta para a diferença que estabelece entre a “Era Moderna”, o período histórico que se inicia por volta do século XVII, e o “Mundo moderno”, que, em seus escritos, se refere, especificamente, às experiências políticas e ao modo de vida que marcaram o século XX.



processo de familiarização com o mundo nunca é total, mesmo porque a passagem da vida humana por ele é bastante efêmera, mas se estende o suficiente para que seja possível nele intervir de maneira mais demorada do que a própria existência individual. A condição de ser lançado ao mundo exige atenção, uma vez que o mundo ao que os homens chegam já é habitado por outros, com quem passam a compartilhá-lo. A vida política ampara-se na suposição de que é exequível realizar a igualdade através da organização, porque o ser humano é capaz de agir sobre o mundo comum, mudá-lo e construí-lo, em colaboração com seus pares.

Invariavelmente, o mundo recebe novos seres humanos que, ao nascer, aparecem nele como uma novidade. Os recém-chegados carecem de acolhimento e são postos em contato com este espaço comum e seu legado, que futuramente estará sob sua responsabilidade. Trata-se de um espaço que precede toda e qualquer constituição formal de domínio público e às diferentes formas de governo, cuja existência está subordinada ao fato dos homens permanecerem juntos e dispostos a agir e comunicarem-se entre si, desaparecendo quando eles se veem isolados uns dos outros. Em outras palavras, o domínio público passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação; este espaço desaparece quando esses se dispersam ou as suas atividades são suspensas.

No mundo, procura-se o acolhimento e é no compartilhamento desse mundo, no presente e com as gerações passadas e futuras, que a ruptura com a tradição acontece. O desaparecimento do *sensus communis* e a crise da autoridade são temas fundamentais da obra de Arendt, que justificam seu interesse pela política e sinalizam implicações no campo da educação. A reflexão de Arendt aponta para a dificuldade de encontrar, nas tradicionais categorias do pensamento, uma explicação aceitável sobre o ineditismo histórico do Totalitarismo, marcado pelo genocídio.

Entre as muitas interpretações do pensamento de Arendt, que tem seus escritos cada vez mais traduzidos e citados no Brasil, consideramos que sua obra está voltada para o fenômeno da ruptura, para a brecha entre o passado e o futuro, que instigou a autora a realizar um exame dos acontecimentos do seu tempo e, sobremaneira, o que tornou possível a dominação totalitária, arquitetada por meio da estrutura burocrática que encobre o núcleo real do poder. Para a pensadora, a experiência política é expressa num movimento de revelação, uma vez que na ação e no discurso os indivíduos mostram-se como são pelo exercício da ação política, compartilhado por uma pluralidade de agentes.

O vínculo entre política e amor ao mundo é intrínseco e indissociável. A partir do cuidado pelo mundo – entendido como conjunto dos artefatos e instituições políticas duráveis e estáveis –, Arendt constatou um dos grandes dilemas políticos, ou seja, o caráter instável de um mundo drasticamente dirigido pela lógica do trabalho e do consumo, a qual se perpetua em um ciclo aproximado aos grandes ciclos da natureza. Arendt sinaliza para a possibilidade de constituir e cuidar de um mundo comum, mesmo que não se tenha mais um mundo que ofereça estabilidade, por não haver uma tradição para ligar as gerações. Com efeito, ao conferir novos significados ao passado, aprendemos a considera-lo em sua infinitude, haja vista que sua condição de inconclusão descortina novas possibilidades para o futuro, por meio da capacidade de agir.

Um dos principais aspectos da ação política diz respeito à constituição e à preservação da estabilidade de um mundo, de um espaço comum, que possibilite a interação entre as pessoas pela via do exercício da liberdade, manifestada na ação e no debate coletivo no domínio público. De outro modo, significa que não basta possuir a capacidade para agir, é preciso liberdade para agir. A preocupação com a dignidade humana está na base do pensamento arendtiano, conectado, como ela reiteradamente afirmou, ao Fenômeno Totalitário e à biopolitização dos homens nesses Regimes. O Totalitarismo aniquilou a liberdade de ação e de pensamento, apresentando a possibilidade de seres humanos serem compreendidos como “supérfluos”.

A despeito da ênfase nas reflexões sobre a ruptura com a tradição – o desaparecimento do senso comum e a crise da autoridade – o tema da liberdade política é acentuado e manifestado na ação e na capacidade do homem de iniciar algo inteiramente novo. Conforme a autora, a liberdade política não está vinculada à um fenômeno da vontade, mas ao ato de chamar à existência o que antes não existia, o que não foi dado nem mesmo como objeto de cognição ou de imaginação, e que não poderia, dessa maneira, ser conhecido. Arendt desenvolveu uma provocante reflexão sobre a liberdade como experiência singular que surge da relação dialógica do eu consigo mesmo por meio do pensamento. A ruptura com a tradição, com os pressupostos teóricos do passado, apresenta duas faces: permite um ponto de vista novo sobre o passado, sem o peso da tradição; no entanto, vem acompanhado da depreciação ou do descrédito dos valores existentes.

A existência ou a inexistência da liberdade somente pode ser constatada na interação com os outros, não por meio da introspecção. Em seu sentido político, a

liberdade é um fenômeno mundano, ou seja, não se limita a um problema filosófico e não pode ser compreendida como um atributo da vontade, podendo manifestar-se, de maneira concreta, somente onde exista um âmbito público, destinado à interação humana.

Estabelecemos conexões sobre as considerações de Arendt a respeito da ruptura com a tradição, proposição que perpassa toda sua obra e é central para seus argumentos quanto ao advento da sociedade de massa e do Totalitarismo. O tema da ruptura também está vinculado, nas reflexões da autora, com as crises da autoridade e da Modernidade, pois a perda da tradição sinaliza o declínio de uma forma específica de autoridade: “aquela na qual o passado é concebido como um modelo capaz de atribuir um significado incontestável à prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (CARVALHO, 2017, p. 53).

Ganha relevância, neste texto, a investigação de Arendt acerca da faculdade de julgar como uma atividade reflexiva e crítica, o que gera certa perplexidade pelo fato de ela eleger o juízo estético kantiano como referência para juízos políticos e éticos. Para compreender as considerações sobre o juízo em Arendt, é preciso levar em conta a conexão complexa que ela desenvolve entre *vita activa* e *vita contemplativa*. As atividades espirituais – pensar, querer e julgar, caracterizadas pela invisibilidade – pressupõem a suspensão do envolvimento com a vida prática e são autônomas, porque cada uma delas obedece a leis inerentes às suas próprias dinâmicas. O fato de cada atividade possuir uma natureza autônoma produz grandes dificuldades: é sempre a mesma pessoa, cujo espírito pensa, quer e julga; as atividades espirituais não são condicionadas, nem pelo mundo, nem pela vida no mundo<sup>119</sup>.

A questão que a autora aponta, e que caracteriza a crise política na Modernidade, é: a qual instância podemos apelar quando o espaço público se encontra obstruído pelo domínio da coerção ideológica e do terror desenfreado? A resistência, ainda quando limitada em suas possibilidades, é passível, até mesmo, sob as piores condições políticas e sociais imagináveis. O desaparecimento do *sensus communis* torna-se manifesto diante da dificuldade da tarefa de julgar na ausência de critérios gerais preconcebidos e validados pela experiência passada. Para tanto, devemos ousar pensar e julgar por nós próprios e

---

<sup>119</sup> Arendt sublinha em *A Vida do Espírito* (p. 56): “Os homens, embora totalmente condicionados existencialmente – limitados pelo período de tempo entre o nascimento e a morte, submetidos ao trabalho para viver, levados a trabalhar para se sentir em casa no mundo e incitados para agir para encontrar o seu lugar na sociedade de seus semelhantes -, podem espiritualmente transcender a todas essas condições, mas só espiritualmente; jamais na realidade ou na cognição e no conhecimento em virtude dos quais estão aptos para explorar a realidade do mundo e a sua própria realidade.”

não nos rendermos aos discursos que prescrevem condutas quando não dispomos de uma lei geral, de uma máxima ou de um mandamento.

Além de nos ampararmos nos conceitos de crise, mundo comum, senso comum, natalidade<sup>120</sup>, ação, domínio social e pluralidade, procuramos estabelecer novas relações, das quais destacamos o nexó entre o desaparecimento do senso comum e a crise da Modernidade. É na faculdade do juízo, em virtude da influência kantiana<sup>121</sup>, que destacamos a importância do tema do senso comum para a reflexão política de Arendt. Indagamos sobre a relevância da permanente reflexão que demarca as afinidades e as distinções entre os âmbitos da educação e da política, de modo a superarmos o problema da ruptura da tradição no pensamento político, diante do impacto da radical novidade dos Regimes Totalitários. A perplexidade diante da perda de um mundo comum e, principalmente, o desaparecimento do senso comum, apontam para a incapacidade momentânea de o homem pensar e emitir juízos. É, precisamente, quando os padrões de juízo desaparecem que a faculdade do juízo adquire seus direitos.

Partindo da afirmação “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual” (ARENDR, 2001, p. 227), assumimos a ideia de que a existência de um mundo comum, de um âmbito onde a legitimidade está com os cidadãos, nas suas falas e feitos, que possa ser reconhecido e partilhado pelos homens, depende de opiniões que expressem diferentes pontos de vista por uma pluralidade de expectadores.

O termo senso comum, na perspectiva adotada por Arendt, parte da noção latina *sensus communis*. Ao contrário do inglês *common sense*, a expressão “senso comum”, em língua portuguesa, dissociou-se do emprego cotidiano e passou a desempenhar uma função exclusiva do universo linguístico acadêmico, referindo-se aquele saber compartilhado pela maioria desprovida de bom senso. Arendt refere-se ao vocabulário latino em suas reflexões sobre a capacidade de julgar já em um contexto kantiano. O sentido original, em língua portuguesa, migrou para a expressão “bom senso”, assim como o francês “*bon sens*”, em que se perde o caráter comum do significado, sinalizando qualidade e discernimento de uma minoria. Se as devidas ressalvas forem feitas, principalmente sobre o caráter interno deste senso, a expressão “sentido comum” atende

---

<sup>120</sup> “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2001, p. 223).

<sup>121</sup> Arendt afirma nas suas lições (1994, p. 11) que Kant “nunca escreveu uma filosofia política”, ao contrário de grandes filósofos da tradição. Entretanto, isso não significa que a filosofia política esteja ausente na obra de Kant, mas que ela se encontra implícita e deve ser buscada no conjunto dos seus escritos.

a uma lacuna que só pode ser completamente superada pelo próprio conceito: *sensus communis*.

Nas *Lições sobre a Filosofia Política de Kant (1994)*, fica destacado o importante papel do senso comum para as considerações sobre o juízo, na obra de Arendt. Arendt, ao comentar o § 40 da *Crítica da faculdade de julgar*, acentua o *sensus communis* como condição de possibilidade do juízo. No § 40, Kant apresenta a distinção entre senso comum como habitualmente é conhecido, o “são-entendimento” ou “entendimento humano comum”, e senso comum como um “sentido comunitário”, uma sensibilidade constituída subjetivamente, cuja validade pretende universalidade.

A teoria do juízo, delineada nos escritos de Arendt, consiste na exigência fundamental do fenômeno público. A autora introduz sua discussão do juízo em conexão com o espectador que aprende aparências culturais e políticas. A crítica da faculdade de julgar, de Kant, oferece, na primeira parte, *Crítica do juízo estético*, uma analítica do belo, basicamente, sob o ponto de vista do espectador ajuizante. Esse interesse de Arendt, pelo espectador ajuizante, é a extensão de sua definição de política, em termos de virtuosidade. Arendt, ao iniciar sua descrição da condição de espectador e ao destacar o tema da pluralidade, pressupõe, no juízo, uma diferenciação em relação à natureza solitária do pensamento. Sua referência à noção kantiana de “mentalidade alargada” está vinculada às suas menções ao “pensamento representativo” e ao “pensar no lugar de quem quer que seja”. Compreendemos, dessa maneira, a relevância do acordo potencial com os outros.

Para Kant<sup>122</sup>, o entendimento humano comum, na perspectiva de são-entendimento, é o mínimo que se pode esperar de alguém que pretenda chamar-se homem. Seria o conhecimento humano básico. Apesar disso, o entendimento humano comum (“são-entendimento”) julga a partir de conceitos, ainda que sob princípios obscuramente representados, e não segundo o sentimento, como é o caso do senso comum. Sobre o entendimento humano comum, afirmamos que ele opera com conceitos, possibilitando que representações como verdade, conveniência e justiça, ocorram em nosso pensamento.

---

<sup>122</sup> Conforme Kant: “Costuma-se dar à faculdade de julgar, quando se considera não tanto a sua reflexão quanto o mero resultado dela, o nome de ‘sentido’, e fala-se em um sentido de verdade, sentido de conveniência, de justiça etc.; muito embora se saiba, ou ao menos se deveria normalmente saber, que não é em um sentido que esses conceitos podem ter sua sede, e menos ainda que esse sentido pudesse ter a mínima capacidade para enunciar regras universais, mas sim que, na verdade, não viria nunca aos nossos pensamentos uma representação desse tipo sobre verdade, adequação, beleza ou injustiça se não pudessemos elevar-nos acima dos sentidos nas faculdades mais elevadas do conhecimento” (KANT, 2016, p. 190-191).



Para isso, não precisamos ficar limitados aos nossos sentidos e podemos fazer uso das faculdades de conhecimento superiores.

O senso comum, por sua vez, nos imprime uma existência intersubjetiva, nos afeta com impulso de vida e tem referência ao uso do termo latino *sensus communis*, como sentido comum, que não opera com conceitos, mas na dimensão de um sentido comum para o que é universalmente comunicável. Revelando de outro modo, uma capacidade humana compartilhada para sentir aquilo que possa ser universalmente compartilhável.

Arendt concebe a estrutura do juízo estético conforme exposto na *Crítica da faculdade de julgar*, como possibilidade para uma teoria do juízo político. A autora questiona a máxima do esclarecimento kantiano de pensar por si mesmo, aproximando a esta uma série de trechos das obras de Kant em que ele demonstra importância por questões culturais, em particular, pela ideia de sociabilidade, por uma defesa do direito à liberdade de pensamento, liberdade de escrita e pela discussão pública de ideias<sup>123</sup>. Arendt também examina a questão antropológica estruturante do pensamento estético de Kant, afirmando que as regras do juízo são direcionadas aos habitantes da Terra, ou melhor, aos homens, ao passo que as leis práticas da razão pura valem para todo ser racional.

O senso comum, exposto por Kant, cumpre com a exigência de ser o princípio exigido para um juízo de gosto. Sua condição de sentido comum contempla as características exigidas em um juízo dessa natureza, isto é, ser um sentido e ser capaz de reivindicar validade universal. Dessa maneira, no juízo de gosto, o senso comum conecta um sentimento (subjetivo e privado) a uma pretensão de comunicabilidade universal. O senso comum nos possibilita, em linhas gerais, nos comunicar com os outros, permitindo uma compreensão recíproca, que caracteriza uma comunidade de homens. A perda ou o desaparecimento desse sentido configura a ruptura com a comunidade e, por conseguinte, isso gera a perda de nossa humanidade. Significa, de outro modo, uma ruptura com a experiência compartilhada entre os homens, rompendo com o mundo comum e consigo próprio.

A aparência constitui a realidade, garantida pelo testemunho dos outros. Cada agente no mundo vê e ouve conforme a sua própria perspectiva, compreende o mundo tal como lhe aparece, conforme a sua opinião (opinião=*dokei moi*, o que me parece). É o

---

<sup>123</sup> Arendt refere-se a Kant, nesse contexto, afirmando que: “Ele esmiuçou a ‘sociabilidade’ básica do homem e enumerou com seus elementos a comunicabilidade – a necessidade de os homens comunicarem-se – e a publicidade, a liberdade *pública* não apenas para pensar mas também para publicar – ‘a liberdade de escrita’” (ARENDR, 1994, p. 23).



cruzamento das perspectivas, o fato do interesse versar sobre o mesmo objeto, que assegura a realidade do mundo. O mundo comum é o que é visto e ouvido conforme uma diversidade de perspectivas que asseguram a identidade daquilo que é partilhado. Arendt interpreta as faculdades da imaginação e do senso comum como aquelas que assinalam para a solução da procedência da faculdade do juízo reflexivo do sentido do gosto. Imaginação e senso comum são condições de possibilidade para o pensar alargado, isto é, a capacidade de não atender as nossas condições privadas e subjetivas, de modo a refletir sobre o objeto do juízo, a partir do ponto de vista dos outros. No ato reflexivo do juízo, a referência ao outro ou outros é condição prévia essencial.

O senso comum está vinculado ao juízo reflexivo, aquele juízo que permite aos homens a elaboração e o sentido da realidade, no que diz respeito ao mundo comum, ao domínio público, como também, ao ajuizamento da responsabilidade do agir. A faculdade de julgar opera com particulares, que possuem o traço de contingências; por outro lado, o pensamento opera com o universal. Cabe destacar que todo ato espiritual repousa na faculdade do espírito de ter presente para si o que se encontra ausente dos sentidos, operação esta que Kant denomina de imaginação. Arendt acentua que sem a capacidade da imaginação seria impossível pensar como exerceríamos o querer e o julgar, isto é, como poderíamos lidar com coisas que ainda não são ou que não são mais.

Conforme Arendt, os particulares referidos na *Analítica do Belo*, chamamos de belos, não podem ser subsumidos a uma regra geral de beleza. Ao fornecermos o juízo “Que bela rosa”, não formamos esse juízo aplicando a regra geral de que “Todas as rosas são belas”, deduzindo desse raciocínio que “esta flor é uma rosa e, portanto, é bela”. Ao invés disso, partimos do particular para o universal. A análise kantiana do gosto fornece, para Arendt, os conceitos de comunicação, acordo intersubjetivo e juízo compartilhado. O âmbito “entre”, dos sujeitos ajuizantes, é o domínio dos objetos adequados para o juízo; nós expressamos o gosto quando exprimimos um juízo sobre eles.

Arendt ampara-se na distinção feita por Kant, para confirmar sua concepção de juízo político. Neste aspecto, é preciso considerar que Kant faz a distinção entre juízos estéticos e juízos teleológicos, tendo dedicado momentos diferentes na *Crítica da faculdade de julgar* para cada uma dessas modalidades. Kant, em suas reflexões estéticas, oscila entre a busca de um princípio a priori do gosto e de certo ceticismo quanto à existência desse princípio. Contudo, suas reflexões ganham êxito com a descoberta de uma teoria estética complexa, que coordena a contingência da experiência com a

necessidade do juízo, adequada para solucionar o problema, tanto da origem empírica quanto de validade intersubjetiva do juízo estético. Arendt recusa o juízo teleológico, que contém implícito a ideia de finalidade e julga os acontecimentos históricos particulares conforme eles adquirem significação a partir da referência a um progresso infinito da espécie humana, negando o significado que eles revelam em sua aparição.

O juízo é a faculdade que possibilita o nosso pronunciamento sobre coisas ou situações particulares. Esta habilidade que nos permite decidir se uma coisa está correta ou se determinado objeto é belo, é o que confirma que podemos nos orientar no mundo que partilhamos. É através da faculdade do juízo (a mais política das faculdades mentais) que fica estabelecida a conexão entre o pensar e a intersubjetividade da vida pública. O ato de julgar pressupõe a pluralidade e não a solidão e o isolamento. O juízo reflexionante traz consigo uma referência a todos os outros que compartilham o mundo comum conosco, os quais são considerados no exercício imaginativo da imparcialidade e da mentalidade alargada por aquele que julga ao colocar-se no lugar do outro. A comunicabilidade e a imparcialidade irão fornecer o caráter público do juízo. Esse traço comunicativo irá inserir cada sujeito na sociedade à qual pertence e onde compartilha os problemas; não se trata de uma sociedade universal.

A relevância de pensarmos o conceito de senso comum para o juízo prático, próprio do ato de julgar em ação, é pressuposto necessário para compreender o senso comum como resultado da nossa capacidade de comunicação, tanto para sua formulação, a partir dos discursos no âmbito público, quanto para o aproveitamento da sua dimensão intersubjetiva na elaboração do pensamento. Pensamento e o juízo são exercícios que mantêm uma relação intrínseca com o outro, tanto o outro que se encontra incluído no nosso juízo, como o outro que trazemos quando pensamos.

O pensamento é pré-condição do juízo e o juízo, por sua vez, é a faculdade que possibilita a sua manifestação no mundo das aparências. Arendt inicia o prefácio de *Entre o Passado e Futuro* (2001) citando o enigmático aforismo do poeta René Char: “Nossa herança nos foi legada sem nenhum testamento”. Esse aforismo instiga as reflexões da pensadora em torno da ruptura da tradição, operando como metáfora das condições teóricas nas quais somos convocados a exercitar o pensamento e a compreensão do presente e do passado. A ruptura do fio da tradição estava vinculada a ameaça de um bloqueio no acesso aos “tesouros” do passado, o que, por sua vez, poderia gerar a impossibilidade de compreender o presente.

A ruptura com a tradição expressa o problema: como proceder na compreensão dos eventos políticos do presente sem poder fiar-se nas categorias teóricas do passado, ou seja, prescindindo da tradição. A concepção de Arendt sobre os aspectos negativos e positivos decorrentes da ruptura com a tradição carrega questões complexas e nuançadas. É preciso olhar com atenção à forma como Arendt via a História Política do Ocidente, perpassada por uma única tradição filosófico-política, sem deixar de conceber sua abrangência a uma variedade de mundos. Isto também não significa que a tradição tenha perdurado de forma ininterrupta e coerente até a deflagração de sua ruptura definitiva no século XX.

O Totalitarismo, entendido como situação-limite, deflagra a capacidade ou incapacidade de pensar do ponto de vista da urgência política<sup>124</sup>. A exigência do pensar, nesse sentido, prepara a vontade para decidir o que vai ser e o juízo para julgar o que não é mais, o que em situações-limite pode resguardar o âmbito das aparências.

Relacionar o pensamento filosófico com o mundo dos assuntos humanos sinaliza uma possibilidade de nos reconciliarmos com o estranhamento causado pelos novos dados da realidade. A mundaneidade, o enraizamento no mundo, é a condição necessária para o exercício do pensamento. Isso significa que a condição mundana do pensamento é diferente de um determinismo, não se encerrando naquilo que é.

É próprio da liberdade do pensamento<sup>125</sup> transcender aquilo que é, considerando que o pensamento é a busca de sentido, uma busca constitutiva da humanidade desse enraizamento. Por conseguinte, pretendemos reabilitar o potencial inovador expresso em cada nascimento, pois se o indivíduo é um início no mundo, ele também pode ser um iniciador, capaz de romper com qualquer determinismo histórico.

Partimos do diagnóstico da nova sociedade de massa, considerada um fenômeno recente, do século XX, que, ao mesmo tempo, é resultado de um longo processo de modernização. A sociedade de massa é constituída de vastas multidões, suas características – descobertas pela psicologia das multidões – foram corroboradas no homem da massa, tais como o desarraigamento e a inaptidão para discernir e julgar. Para Arendt, as massas são como uma sociedade sem classes, em que os grupos sociais foram

---

<sup>124</sup> Sobre as situações-limites, podemos sublinhar a própria vida, confinada pelo nascimento e pela morte. Para Lafer (1979, p. 98), nesta “situação de juízo e julgamento sobre o passado e de projetos sobre o futuro, o pensar deixa de ser uma atividade politicamente marginal, sobretudo em momentos de crise, e adquire uma fundamental centralidade para *vita activa*”.

<sup>125</sup> De acordo Roviello (1987, p. 104), o “pensamento é a atividade por meio da qual o nosso poder invisível de liberdade se refere ao sentido na – e por meio da – experiência do visível particular e contingente”.

absorvidos por uma sociedade única, em que o âmbito do social passa a abranger ou controlar todos os membros de determinada comunidade. Conforme Schio (2008, p. 20), a “sociedade de massa, que surgiu cronologicamente após a ‘boa sociedade’, e que atualmente coexiste com ela, possui uma ‘cultura de massa’”. Ainda, de acordo com ela (SCHIO, 2008, p. 29), a “sociedade de massa transforma o humano em *animal laborans*: ele vive para produzir e consumir”.

A partir do desaparecimento do senso comum e da constatação da Modernidade, levantamos alguns questionamentos sobre a relação entre a política e a educação, sobre quais são os reflexos dessa hipótese, caracterizada pela abertura ao devir, pela contingência e pela temporalidade, nesses domínios, muitas vezes, tidos como idênticos. A perda do senso comum é determinada pela corrosão do domínio público, assim como pela diluição da distinção entre o público e o privado, com a ascensão do social.

O juízo político somente tem sentido na referência ao senso comum. Arendt recupera, a partir da relação, proposta por Kant, entre o gosto e o *sensus communis*, uma tradição derivada dos romanos e do Humanismo cívico Renascentista, que entediam o senso comum como condição de civilidade, como capacidade humana de comunicar e de respeitar aqueles que integram a comunidade em que se habita, uma vez que os homens, e não o homem, povoam a Terra. Com efeito, o “senso comum é um sentimento de participação na pluralidade humana, opondo-se a um sentido privado” (SCHIO, 2006, p. 105).

Por fim, concluímos que o senso comum é um exercício de julgamento reflexivo<sup>126</sup> que nos habilita a sentimentos comunais e revela-se, fundamentalmente, como sentido dos limites. Em *Compreensão e Política*<sup>127</sup> Arendt acentua que nossa tradição, quando desafiada pelas questões morais e políticas da Modernidade, tenha ficado silenciosa e carente de respostas. A experiência de um profundo desenraizamento do mundo comum, diante das inéditas experiências vividas pelas massas modernas no século XX, nos conduz para um diagnóstico mais amplo sobre o próprio mundo não-totalitário, que dispôs o homem da massa moderna para o domínio Totalitário.

---

<sup>126</sup> Segundo Assy (2006, p. 323), o “julgamento reflexivo, em vez do julgamento intelectual, comporta um sentido intersubjetivo primário. Kant nega a prerrogativa de *sensus communis* tanto como entendimento comum, quanto como adequação ao julgamento determinante. A ideia de *sensus communis* foi deixada ao juízo do gosto. Parafraçando Kant, pode-se designar o gosto como *sensus communis aestheticus*, e o entendimento comum como *sensus communis logicus*”.

<sup>127</sup> Este ensaio constitui a coletânea de textos, conferências e entrevistas produzidos por Arendt na obra *A Dignidade da Política* (1993).

Uma importante lição desenvolvida por Arendt consiste em demonstrar que os métodos Totalitários de organização das massas modernas se efetivam como soluções apropriadas para um mundo gradualmente sombrio e grifado pelo desenraizamento dos homens, que reivindica o esforço necessário para a busca de significado e da necessidade de compreender. A Modernidade é assinalada pela substituição peculiar e engenhosa do senso comum por uma lógica que destrói a individualidade dos homens. “A lógica não é idêntica ao raciocínio ideológico, mas indica a transformação totalitária das respectivas ideologias” (ARENDDT, 1993, p. 48), rompendo, dessa forma, seus laços com a realidade e com a experiência. O aparelho de terror e a lógica dos Regimes Totalitários instauram, como propósito primordial, a organização de condições para que os homens se tornem supérfluos e desprovidos de mundo.

### Referências

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ed. UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Dignidade da Política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 3ª edição, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Tradução de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **O que é Política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão técnica de Adriano Correia, 11 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ASSY, Bethânia. Sensus communis: exercício da condição humana – para uma concepção de sensibilidade civilizadora. In: CORREIA, Adriano (Org.). **Hannah Arendt e a condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006. P. 315-330.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança em testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução de Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2016.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: pensamento, persuasão e poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso Comum e Modernidade em Hannah Arendt**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade**. Caxias do Sul: EducS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Hannah Arendt: a estética e a política (do juízo estético ao juízo político)**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Filosofia Moral e Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.



**ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS  
QUILOMBOLAS ALUNOS DA FURG: HISTÓRIA ORAL E  
MEMÓRIA**  
*HISTORY TEACHING IN THE BASIC EDUCATION OF FURG  
STUDENTS QUILOMBOLAS: ORAL HISTORY AND MEMORY*

Paulo Gutemberg de Noronha e Silva  
Mestrando em História/FURG – Universidade Federal de Rio Grande  
paulo.gutemberg@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho propõe analisar a história de vida e o processo estudantil dos alunos Quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tanto de graduação, quanto de pós-graduação, buscando nas memórias de suas vivências estudantis do Ensino Básico e, em espaços não formais de ensino, que trataram especificamente da História do Negro no Brasil, tendo em vista a proximidade de completar quinze anos da Lei nº 10.639/2013 que tornou obrigatório o Ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira e do Negro no Brasil. A referida lei possibilitou a incorporação destas temáticas em documentos curriculares e livros didáticos, até então silenciada no Brasil. Por outro lado, os esforços da implementação nos últimos anos tem demonstrado que apesar das atualizações normativas, até mesmo incluídas em várias agendas, ainda estamos longe de arrancá-las de certa invisibilidade e marginalidade. Examinaremos a condução da consciência histórica como objeto central, direcionando os processos mentais fundamentais. Dessa forma, produzindo experiência, interpretação e orientação, em forma de pensamento e sentido histórico através da narrativa. Para tanto, será utilizada a metodologia de História Oral através da coleta de dados que ocorrerá por entrevistas aos cerca de 40 alunos, tendo a proposta de desencarcerar, reedificar e recuperar as memórias de Inclusão da História do Negro no Brasil, transcorrido nas vidas desses alunos quando na educação básica.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História Oral. Lei 10.639/2003. Quilombolas

**ABSTRACT**

The present work proposes to analyze the life history and the student process of Quilombola students of the Federal University of Rio Grande - FURG, both undergraduate and postgraduate, searching in the memories of their student experiences of Basic Education and, in spaces not formal education, which specifically dealt with the History of the Negro in Brazil, due to the proximity of completing fifteen years of Law 10,639 / 2013 that made compulsory the Teaching of History of Africa and Afro-Brazilian and Black Culture in Brazil. The mentioned law made possible the incorporation of these themes in curricular documents and didactic books, until then silenced in Brazil. On the other hand, implementation efforts in recent years have shown that despite the normative updates, even included in several agendas, we are still far from getting them out of a certain invisibility and marginality. We will examine the conduction of the historical consciousness as the central object, directing the fundamental mental processes. In this way, producing experience, interpretation and orientation, in the form of thought and historical sense through the narrative. To do so, the Oral History methodology will be used through the collection of data that will occur through interviews with about 40 students, with the purpose of dismantling, rebuilding and recovering the memories of Inclusion of Black History in Brazil, passed in the lives of these students when in basic education.

**Keywords:** Teaching History. Oral History. Law 10.639 / 2003. Quilombolas

## **Introdução**

Próximo de completar quinze anos da Lei nº 10.639, de 09 janeiro de 2013 tornando obrigatório o Ensino de História da África e de Cultura Afro-Brasileira História

da África e do negro no Brasil para Educação Básica. Dessa forma possibilitou a incorporação de documentos curriculares e livros didáticos. Por outro lado, os esforços de implementação nos últimos anos tem demonstrado que apesar das temáticas africanas e afro-brasileiras terem sido normatizadas, ainda estamos longe de arrancá-las de uma invisibilidade e certa marginalidade.

Dessa forma pretendemos abordar neste texto as questões do Ensino de História observando o conteúdo bibliográfico e as discussões contempladas nas diversas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, também é parte integrante do pré-projeto de pesquisa do programa citado, esse trabalho encontra-se em fase de modificações e adequações para o formato definitivo de Projeto do programa.. O futuro trabalho também tem a proposição de analisar a história de vida e o processo estudantil do alunos Quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, tanto de graduação e pós-graduação, buscando nas memórias de suas vivências estudantis do Ensino Básico e, em espaços não formais de ensino, que trataram especificamente da História do Negro no Brasil. Assim como possíveis conflitos, desafios, resistência e relação com a terra dos seus respectivos Quilombos, bem como esses entroncamentos na referida lei, que orienta o Ensino de História e a implantação de políticas como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, de que maneira são retratadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio de História, que é um instrumento pedagógico, sobretudo como único material de consulta de diversos esudantes.

## **Ensino de História e Consciência Histórica**

O ensino da História estuda e busca caminhos para levar o produto da pesquisa histórica em diversidades de raciocínio, dessa forma inclui “o papel da História e as representações nos meios de comunicação de massa” (RÜSEN, 2010, p. 32-33). Compreendendo assim o ensinar História, necessário para discernir sobre a aprendizagem

histórica para transformação e diversas possibilidades. Conforme Jörn Rüsen, “Aprender História é um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.” (ibidem, p.43).

Conduzir a consciência histórica como objeto central, significa direcionar o olhar para os processos mentais fundamentais. Experimentar, interpretar e orientar, unificadas em forma de pensamento histórico através da narrativa. É mediante a narrativa que o sentido histórico pode ser explicitado, dessa medida aprimorando a constituição de sentido sobre a experiência dos períodos. Pela perspectiva apresentada por Rüsen:

O pensamento Histórico é disparado pelas carências de orientação. Em seguida, ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em perspectiva de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretas. O acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos atuais da orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

Dessa forma a aquisição de sentido histórico e analítico permite o indivíduo a se relacionar com o saber histórico de forma consciente, possibilitando a interpretação deste saber para conectá-lo na vida prática.

Historiadores analisam linguagens em suas diversas fontes, e as linguagens estabelecem resultados, formas e contextos em que comparecem e são formulados e constituídos como presente passado na medida em que incorporam o campo de experiências – e as demandas do presente. Utilizaremos a interpretação e contribuições à semântica dos tempos históricos de Koselleck (2006), que formula duas categorias que dão suporte à sua compreensão de temporalidade: campo de experiências e horizonte de expectativas. Para ele,

Experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Para Keith Jenkins, “nenhum historiador consegue abarcar e assim recuperar a totalidade dos acontecimentos passados, porque o conteúdo desses acontecimentos é praticamente ilimitado”. Dessa medida, “nenhum relato consegue recuperar o passado tal

qual era.” A História, para o autor, “está sempre fadada a ser um constructo pessoal, uma manifestação da perspectiva do historiador como narrador. O passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente” (2011, p. 31-33). Logo, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou algum um recorte temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.

A argumentação de Jenkins parte da consideração de uma diferença entre passado e História: se a História tem por objeto de estudar o passado, este só pode ser alcançado através de discursos, da leitura e elaboração de textos, do trabalho de interpretação. Explica ele que “o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a ‘realidade’” (KEITH, 2011. p.43). A partir disso poderíamos chegar a uma conclusão de que o passado como vinha sendo buscado pelos historiadores, como um objeto estático a espera de ser desvelado, não existe. Jenkins não abraça esse tipo de descrição, já que busca mediar à dialética dentre os que vão perceber o passado como não existente e os que vão ver este como um significante sem significado, aberto a qualquer interpretação.

Sobre o ensino de História a epistemologia da história e do conhecer escolar, os autores Keith Jenkis (2011), Reinhard Koselleck (2006) e Jörn Rüsen (2015), nos remetem que a linguagem articulada permite interpretar e analisar as fontes dentro dos livros de história com diligência e conexões teórico-metodológicas contribuindo para a transformação, independente do momento atual vivido pela nação.

### **Elementos da Problemática**

O futuro trabalho utilizará entrevistas semi-estruturadas e com delimitação temporal no período entre 2013 e 2017, período em que iniciou a seleção em processo específico para admissão de discentes para a FURG.

A ligação entre os objetos, resquíços antigos, pontos de coleta de material nas matas preservadas, topônimo referentes a famílias tradicionais e ao próprio(s) quilombo(s), entre outros objetos, fundindo-se com a reconstituição dessa memória, como intenção de entender e ajudar aos diversos mecanismos utilizados pelas famílias de ex-escravos e seus descendentes, para manterem e preservarem seus territórios e locais de

habitação, apesar das diversas investidas expropriatórias no transcorrer do tempo, e apreender o significado destes objetos e lugares, associando-os intrinsecamente a resistência constante que os Quilombos necessitam possuir desde antes do período pós-emancipatório. Atentando assim, relação entre os relatos orais, documento escrito e cultura material, e entre História, Arqueologia, Antropologia e outros saberes, estabelecendo diálogos entre os diferentes tipos de fontes, tornando-se importantes para as análises e reflexões que serão estabelecidas.

As novas pesquisas da historiografia brasileira vem demonstrando que a escravidão e, pós-emancipatório apresentou vivências e experiências diversas, o escravo, o ex-escravo e seus descendentes não foram sujeitos passivos, mas sim agentes de sua história. É dentro dessa perspectiva que avançaremos na contramão de privilegiar culturas europeizadas traduzidas por meio dos imigrantes no Brasil, e em certa medida cooperar significativamente para desconstruir embaraços e resgatar a diferença de uma realidade polissêmica, multiculturalista das diversas comunidades Quilombolas representadas pelos Discentes entrevistados.

Propomos ainda, avançar para além da emancipação da escravatura, salientando que não findaram as lutas e constantes resistências, e as informações relativas à Abolição presentes em livros didáticos do ensino fundamental e médio permanecem pífias. Boa parte desses livros tratam o fim da escravidão como um processo findo com a assinatura da Lei Áurea em maio de 1888, e outras questões como acesso terra, de educação e de saúde digna, aspectos que não ocorreram e ocorrem na rapidez, dinâmica e simplicidade do apresentado por diversos livros didáticos. Distanciando dessa maneira a promoção da valorização identitária por meio do conhecimento histórico, ofícios, artes e fazeres cotidianos.<sup>128</sup>

Desde 2003 passa a vigorar a lei 10.639, dessa forma no ano vindouro completando 15 anos e, que orienta o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, exigência essa para que as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio ministrem, principalmente nas disciplinas história brasileira, educação artística e literatura, a história e cultura africana e afro-brasileira possibilitando o conhecimento, a valorização e a legitimação de saberes das comunidades negras e

---

<sup>128</sup> Ruben Oliven. “A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul”. In: LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13 -32.

quilombolas<sup>129</sup>. Dessa forma, refletir sobre a necessidade de ampliar conhecimentos, atitudes e valores, regionais, além da pluralidade étnico-racial, valorização da identidade, para que as ações resgatem o olhar além de apenas datas comemorativas de 13 de Maio e 20 de Novembro. Vale ressaltar que partir março de 2008 a lei foi acrescida de história e cultura indígena (Lei 11.645/2008), aspectos que não será abordado no futuro trabalho proposto<sup>130</sup>.

### **Caminhos de Campos de Pesquisa**

Apesar das contradições que durante muito tempo permearam a historiografia com relação a história oral, recentemente as pesquisas historiográficas tem voltado atenção para a história oral, sabendo que a primeira forma de transmissão da história, e, portanto dessa forma não sendo assim algo novo, remontando dos gregos, na utilização de narrativas e da transmissão pela oralidade. Prosseguiremos nossa pesquisa partindo das vivências e depoimentos de meus futuros cooperadores e colaboradores, entendendo a história oral como o registro, capturado e feito pelo historiador, pelos depoimentos sobre o vivido, pelos discentes Quilombolas da FURG, com intuito de produzir determinada fonte histórica. A história oral como um procedimento metodológico, como define Lucília Delgado “que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva” (2010, p.16).

Utilizando a metodologia da história oral através da memória, depoimentos e vivências dos colaboradores, com vistas a rememorar a recontagem das tradições familiares, a Cultura Material e sua significação com o território, sendo esses espaços uma rica fonte de bases para as narrativas e em seus espaços escolares em suas vivências e cotidiano da Educação Básica, além de um debruçar nas articulações historiográficas. Com o intuito de cooperar significativamente com a produção dos saberes, reflexões e ações em âmbitos não escolares e escolares, entre discentes egressos do ensino Fundamental e Médio.

---

<sup>129</sup> Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

<sup>130</sup> Lei n. 11645, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



Partindo dessas colocações, procuraremos trabalhar com base na teoria da História Social que tem como objetivo compreender o social na sua prática, tendo como método a ser utilizado a História Oral para perceber como esses indivíduos, através de suas memórias e reflexões, como descreve José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda em sua obra História Oral como fazer, como pensar: “articular ideias orientadas a registrar ou explicar aspectos de interesses planejados em projetos”, dando voz a esses sujeitos e tornando-os cooperadores e colaboradores de minhas proposições e análises, tendo como desafios “valer-se da memória estabelecendo vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins” (2010, p.14). Ainda nessa perspectiva Marieta de Moraes Ferreira em sua análise da História Oral corrobora com nossa proposição quando apresenta que são necessários “roteiros de entrevistas consistentes, de maneira a controlar o depoimento, bem como o trabalho com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções” (1998, p.9). Ainda articulando essa metodologia considerando como “História Oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido” (FERREIRA, 2000, p.85), orientações que nortearam nossa pesquisa.

Será vinculada ainda, a posição histórico crítico com base na teoria que os sujeitos sociais constroem seus cotidianos, adotando para essa análise e abordagem na história social que “prioriza experiência humana e os processos de diferenciação e individualização dos comportamentos e identidades coletivos”.<sup>131</sup> Dessa forma o indivíduo passa a ser analisado como agente social, que fez parte do complexo mundo das relações que ainda estava estigmatizado e influenciado pelas relações escravocratas, sendo assim, influenciando e sendo influenciado pela sociedade em que vivia. Estas questões trazem para o campo da aprendizagem e do ensino de História envolvendo basicamente método e aos conteúdos a serem ensinados no ensino fundamental e médio. Dos diferentes campos do conhecimento histórico e suas linguagens, Dominiqui Borne ao tratar do ensino de História na França, alude um pensamento que pode muito bem ser utilizado para o ensino de História no Brasil:

---

<sup>131</sup> CASTRO, Hebe. **História Social**. in: CARDOSO, Ciro F. S & VAINFAS, Ronaldo (orgs). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.45

Todo ensino é uma busca de sentido, explícita ou implícita. Por muito tempo, o professor de história orientou seu ensino de acordo com uma ideologia do progresso, que reservava à França um papel particular em sua realização. Hoje, duvida-se do progresso, afirma-se menos frequentemente a excepcionalidade francesa. O ensino ainda pode, sem dúvida, afirmar finalidades cívicas e culturais, mas hesita em ser o vetor de certezas militantes. Essa mutação deve ser assumida como libertadora (BORNE, 1998, p. 139).

Este movimento articulado entre as mudanças historiográficas e o pensar metodológico acontecem no ensino de História a partir de discussões que remetem a problemática do ensino reprodutivista nas escolas do ensino fundamental e médio.

Meneses,<sup>132</sup> diálogo com a pesquisa histórica, memória e cultura material, e faz as seguintes inferências, discutindo o significado de coleções e objetos pessoais quando deslocados do espaço privado para o público, indagando sobre as implicações possíveis desse deslocamento para a pesquisa histórica, embora sendo um texto teórico, é possível vislumbrar a todo instante, pontos fundamentais de práticas, fazendo-nos pensar em espaços práticos como: museus, monumentos e sala de aula, não sendo com isso abstrato:

Objetivo é ater-me à problemática proposta pelo título deste artigo e indagar o que ocorre no deslocamento de objetos e coleções do campo pessoal para o público e que implicações precisariam ser consideradas no que diz respeito à pesquisa histórica (Meneses, 1998, p. 1).

Tanto nos museus quanto nas salas de aula, os objetos e artefatos que muitas vezes são trabalhados, são advindos de escolhas das mais diversificadas possíveis, mas quando chegam ao contato desses agentes seja em museus, seja na sala de aula, saem de uma origem privada/ particular, passando imediatamente para uso público, transpondo assim, muitas vezes, usos e discursos individualizados do sujeito, para um discurso capitalista, político, transpondo todas as formas e funções que antes pareciam definidas, os objetos nesse contexto não falam pelas pessoas, mas o público a impregna de outras falas, utilidades e impressões.

Com relação aos objetos e a cultura material temos a construção desse conceito em outro ensaio de Ulpiano Meneses:

---

<sup>132</sup> MENESES, Ulpiano B. **Memória e Cultura Material**: documentos pessoais no espaço público. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquise/cultgen/Documents/memoriacultura\\_material\\_ulpiano\\_meneses.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquise/cultgen/Documents/memoriacultura_material_ulpiano_meneses.pdf)

Por cultura material poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem. Por apropriação social convém pressupor que o homem intervém, modela, dá forma a elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais. Essa ação, portanto, não é aleatória, casual, individual, mas se alinha conforme padrões, entre os quais se incluem os objetivos e projetos. Assim, o conceito pode tanto abranger artefatos, estruturas, modificações da paisagem, como coisas animadas (uma sebe, um animal doméstico), e, também, o próprio corpo, na medida em que ele é passível desse tipo de manipulação (deformações, mutilações, sinalações) ou, ainda, os seus arranjos espaciais (um desfile militar, uma cerimônia litúrgica) (MENESES, 1983, p. 112).

É indubitável que o objeto não fala, mas nos impulsiona em questionamentos e reflexões que o tornam objetos históricos, assim através de aferição, coloca-o como documento histórico, não por si só, mas por conta das respostas que ganha, a partir das perguntas lançadas sobre ele. Mantém-se estreita relação entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, constituindo-se em variantes que se retratam em projeções simbólicas e narrativas, as sombras da prática cotidiana que consiste em aproveitar a ocasião e fazer da memória o meio de transformar os lugares (CERTEAU, 1994, p.161).

Esta pesquisa será conduzida com a leitura e revisita de pesquisas realizadas no âmbito da historiografia e outras ciências que tem aprofundado a questão Quilombola, como já dito anteriormente, também será realizada através da História Oral entrevistas semi-estruturadas entrelaçando e recuperando a memória individual e a memória coletiva que foi construída no período escolar, através do levantamento do cotidiano daqueles ancestrais que suportaram a escravidão, dessa maneira, usando a “história oral e as lembranças registradas na reconstrução da experiência de ser escravo e da vida dos escravos e seus descendentes depois da abolição”.<sup>133</sup> Segundo Schwartz, o interesse crescente na atual historiografia pela memória coletiva e cultural e pela maneira como a história é comemorada, celebrada, lembrada ou esquecida.

### **Aprendizagem histórica**

Sobre o ensino de História, analisar de que forma ocorre o ensino aprendizagem histórica nos alunos a partir do uso da fonte em sala de aula, o passado pode ser interpretado por diferentes práticas discursivas, pela descrição de Marília Gago:

---

<sup>133</sup> Stuart Schwartz, no prefácio da Obra: RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo**: família, trabalho e cidadania no pós-abolição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

A educação histórica assume-se como uma área de investigação em que se pretende obter evidência empírica, de modo a sustentar o desenvolvimento de metodologia do ensino da História numa lógica de aprendizagem significativa dos alunos, em contextos educativos que poderá chamar-se 'aula oficina' (GAGO, 2009, p. 175).

Estudos que tem como perspectiva a compreensão das ideias de professores e alunos em contexto de ensino, tomando como referência o próprio conhecimento histórico. As investigações em cognição histórica tem procurado, entre outras questões, “explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica”<sup>134</sup>.

O ensino de História precisa perpassar a ruptura do passado pelo passado e, entendimento da história como estudo de vestígios do passado, entrelaçando assim presente e passado, assim, necessário se faz conectar a aprendizagem de história aos interesses dos alunos e, que esses interesses sejam intrinsecamente ligados a vida social do alunado, ou de seus antepassados, fato que entretece a falta de pertencimento, distância e desinteresse esse pertencimento conectando diretamente na proposta que ora é apresentado neste artigo para os descendentes de ex-escravos (filhos, netos e bisnetos), entrelaçando relação entre aprendizagem da história e consciência histórica, “preocupação em relacionar a aprendizagem da História aos interesses da crianças e da vida social”<sup>135</sup>.

O livro didático acaba por tornar-se para muitos estudantes o único material de consulta e instrumento pedagógico, dessa maneira, os professores precisam construir o entender e determinadas dimensões da História, mesmo quando distantes dos conteúdo desses mesmos livros didáticos, erigir pontes para conectar o passado ao presente, utilizando fragmentos que existem no presente e, que podem levar o refletir, não com o passado em geral, mas com essas escolhas, que foram de alguma medida desprestigiadas, como nos apresenta Maria Auxiliadora Schmidt:

Aprendizagem Histórica necessita de uma estrada construída com mão dupla e essa construção requer um compromisso ético com o presente, a partir do qual quem ensina e quem aprende podem identificar um passado de interesse e com significados para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (SCHMIDT, 2011, p. 84).

---

<sup>134</sup> BARCA, 2001, p.201.

<sup>135</sup> SCHMIDT, 2011, p. 81.

Essas reflexões utilizando uma memória para ir ao passado, partindo de um passado que outrora já foi presente e, que pode tornar-se um futuro, uma expectativa, um horizonte compõe a percepção de passado que Koselleck (2006) atribui em sua obra, entrelaçando a perspectiva da aprendizagem histórica das discussões de Rüsen: experiência, interpretação e a orientação:

As três operações podem ser analisadas e distinguidas uma da outra em diferentes níveis ou dimensões da aprendizagem histórica. A ocupação da consciência histórica enquanto aprendizagem histórica pode ser abordada quando raiz à tona um aumento na experiência do passado humano, tanto como um aumento da competência histórica que dá significado a essa experiência, a na capacidade de aplicar esses significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2010, p. 74).

Assim sendo, o aprendizado pode ser considerado histórico quando, como atividade da consciência histórica, produz uma ampliação da experiência do passado humano, um aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática.

### **Considerações finais**

Ainda não há resultados devido às ações se encontrarem em fase de embasamento teórico e busca efetiva dos sujeitos.

Parece-nos de grande importância analisar o papel dos livros didáticos na formação de identidades e na construção de representações acerca do outro, tendo em vista que eles são um instrumento muito importante no ensino da História. Dessa forma, o presente artigo apresenta a nossa proposição diante desse contexto, a questão que se faz relevante é se, próximo de completar 15 anos da aprovação da Lei 10.639/2003, ela está sendo efetivamente cumprida? Na nossa percepção, os livros didáticos nos darão um bom referencial para responder a esse questionamento.

Esperamos encontrar respostas e, que sejam positivas, pois acreditamos que ao colocar a lei em funcionalidade de forma real, de fato contribuirá de forma indelével para a quebra de um paradigma e dessa forma alcancemos a valorização de um Brasil como ele verdadeiramente é: um país multirracial e multicultural, onde cada um é considerado e respeitado na sua singularidade. Apontando dessa maneira, que de certa medida, ainda

existem contradições inerentes à nossa sociedade, com discriminação e diferenças dissimuladas, chegando a impedir a construção do senso crítico dos alunos.

Por fim, esperamos também, que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca da qualidade dos livros didáticos, do transcorrido na vida escolar dos cooperadores e o que se apresentam nas escolas e comunidades onde se encontram descendentes de Escravos e quilombolas, que a cada dia consigam ter um verdadeiro sentimento de pertencimento, bem como fazer discutir questões relacionadas ao respeito ao próximo e à alteridade.

## Referências

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade.** Revista Portuguesa de Educação, Portugal, v.14, n.1, 2001.

\_\_\_\_\_. **O papel da educação histórica no desenvolvimento social.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, pp. 21 – 48.

BORNE, Domíniqi. **Comunidade de Memória e rigor crítico.** In: BOUTIER, J.; JULIA, D. (Org.). Passados Recompuestos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, p. 133 a 144.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)

\_\_\_\_\_. Lei n. 11645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)



CAINELLI, Marlene & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A relação entre aprendizado histórico e formação histórica no processo de ensinar história para crianças. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. UniJuí, 2011, pp. 123 – 140.

CASTRO, Hebe. *História Social*. in: CARDOSO, Ciro F. S & VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.45

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CORREA, Silvio M. de Souza. **O negro e a historiografia brasileira**. *Revista Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2000. p. 87-106.

COSTA, Otávio. **Memória e Paisagem: em busca do simbólico dos lugares**. In. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, UERJ, Edição Comemorativa, p. 149 - 156, 1993 – 2008.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. **Quilombo: patrimônio cultural histórico e cultural**. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. 129, p. 158-167, 2012.

DELGADO, Lucília. *História Oral – memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Edição da FGV. 1998.

\_\_\_\_\_. Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz - Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas - FGV, 2000.

GOMES, Flávio dos Santos. **Experiências atlânticas**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GOULART, Treyce Ellen Silva. **O historiador a serviço das demandas comunitárias: O Projeto Quilombolas Somos Nós e as comunidades quilombolas de Rio Grande e distritos**. XI Encontro Estadual de História da Anpuh-RS. Rio Grande-RS, FURG, p. 1153 – 1160, 23 a 27 de julho de 2012.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. ROSA, Zita de Paula. "História oral: uma utopia?" **In: Revista Brasileira de História: Memória, História, Historiografia Dossiê Ensino de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, VOL.13, nº 25/26,set 93/ago. 94. p.p 7-16.

\_\_\_\_\_. **A incorporação do testemunho oral na escrita historiográfica: empecilhos e debates**. *História Oral*, v. 13, n. 1, p. 9 - 22, jan. - jun. 2010.

KEITH, Jenkins. **A História Repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, PP. 23 – 52.

KOSELLECK, Reinhard. **Futuro do Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUCRIO, 2006, PP. 305 – 327.

LEITE, Ilka Boaventura. (Org.). **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

MAESTRI, Mário. "Pampa negro: quilombos no Rio Grande do Sul". In REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. pp. 291-331, 1996.

MEIHY, José Carlos e HOLANDA, Fabíola. **História oral – como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MENESES, Ulpiano T Bezerra de. **A cultura material no estudo das sociedades antigas**. *Revista de História*, NS n.115, p.103-117, 1983.

\_\_\_\_\_. **Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público**. Disponível em:

[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquise/cultgen/Documentos/memoriacultura\\_material\\_ulpiano\\_meneses.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquise/cultgen/Documentos/memoriacultura_material_ulpiano_meneses.pdf)

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFNER, Fernando. ***O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula***. Anos 90, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

RIOS, Ana Maria Lugão; MATTOS, Hebe Maria. **Memórias do cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **A administração pública imperial e as origens da invisibilidade negra no Rio Grande do Sul escravista**. 7º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, Curitiba, UFPR, de 13 a 16 de maio de 2015.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). ***Jörn Rüsen e o Ensino de História***. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 51 – 78.

\_\_\_\_\_. **Teoria da História: Uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SALLES, Ricardo H.; SOARES, Mariza C. **Episódios de História afro-brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A / Fase, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos**. In SCHMID, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene (org). **Educação História: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da. **A paisagem como fenômeno complexo, reflexões sobre um tema interdisciplinar**. In: Silveira, Flávio L. A. da; Cancela, Cristina D. **Paisagem e cultura: dinâmica do patrimônio e da memória na atualidade**. Belém: Edufpa, p.71-83. 2009.

## A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

### REFLEXIVE PRACTICE IN TEACHER TRAINING IN THE VISUAL ARTS

Raquel Casanova dos Santos Wrege  
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UFPeI, bolsista de pesquisa CAPES  
raquel.wrege@hotmail.com

Ursula Rosa da Silva  
Orientadora, Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/UFPeI  
ursularsilva@gmail.com

#### RESUMO

Esta pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, na Linha de Pesquisa Educação Estética e Ensino da Arte, versa sobre o processo de formação inicial docente em Artes Visuais. Dentre os conceitos apresentados salienta-se a experiência estética como ação-reflexiva. O estudo parte de uma abordagem qualitativa através de pesquisa-ação e divide-se em duas etapas complementares de análise. Primeiramente trata das "Oficinas de diálogo e proposições" tendo como público-alvo acadêmicos do último semestre do Curso de Artes Visuais modalidade Licenciatura da UFPeI e no segundo momento apresenta a "Exposição *Reflexus*: a formação docente em Artes Visuais" que abrange discentes e docentes de modo geral do Centro de Artes da UFPeI. Objetiva-se compreender a relevância da reflexão, através de experiência estética por meio de discussão e da produção artística, para o desenvolvimento de uma compreensão da formação individual de si como futuro docente de Artes Visuais e coletiva tendo como amplitude o Curso. Fundamenta-se teoricamente no pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty (1990; 2006), na concepção de professor reflexivo de Schön (2000) e na prática reflexiva de Perrenoud (2002). Servem como base para essa discussão uma coletânea de dados obtidos por meio de produção de material artístico, questionários e entrevistas. Através desta análise busca-se compreender a relevância da prática reflexiva durante a formação de futuros docentes de Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Experiência estética. Professor reflexivo. Formação docente em Artes Visuais.

#### ABSTRACT

This research, which is being developed in the Postgraduate Program of the Federal University of Pelotas, in the Line of Research Aesthetic Education and Teaching of Art, is about the process of initial teacher training in Visual Arts. Among the concepts presented, we highlight the aesthetic experience as action-reflexive. The study starts from a qualitative approach through action research and is divided into two complementary stages of analysis. Firstly, it deals with the "Dialogue Workshops and Proposals", having as academic target audience the last semester of the Visual Arts Course of UFPeI's Licenciatura degree and in the second moment it presents the "Reflexus Exhibition: the teacher training in Visual Arts" that covers students and teachers in general of the UFPeI Arts Center. The objective is to understand the relevance of the reflection, through aesthetic experience through discussion and artistic production, to the development of an understanding of the individual formation of oneself as a future art-educator and collective, having in amplitude the Course. It is theoretically based on Merleau-Ponty's phenomenological thinking (1990, 2006), on Schön's conception of reflexive teacher (2000) and on Perrenoud's reflective practice (2002). They serve as basis for this discussion a collection of data obtained through the production of artistic material, questionnaires and interviews. Through this analysis we seek to understand the relevance of reflexive practice during the formation of future art educators.

**Keywords/Palabras clave:** Esthetic experience. Reflective teacher. Teacher training in Visual Arts

## **Introdução**

Este estudo originado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas na Linha de Pesquisa Educação Estética e Ensino da Arte com orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ursula Rosa da Silva, apresenta discussão sobre o processo de formação inicial docente em Artes Visuais. Objetiva-se compreender a relevância da reflexão, através de experiência estética por meio de discussão e da produção artística, para o desenvolvimento de uma compreensão da formação individual, de si como futuro docente em Artes e coletiva tendo com amplitude o Curso.

Muitas pesquisas na área de Educação falam da experiência estética e da reflexão, no entanto apresentam o tema tangenciando com a formação continuada do docente, ou seja, quando já está atuando na sala (LOCATELLI, 2011; CARVALHO, 2013; BENITO, 2011; SOARES, 2007; CAPRA, 2007; DOTTO, 2009). Outros tratam da dimensão estética com futuros docente de Artes Visuais em relação na educação básica (CARRARA, 2012) assim como estudos que trabalham a experiência estética com discentes da pedagogia (FARINA, 2007; OLIVEIRA, 1985). Também se encontram trabalhos abordando o Ensino Superior como formação estética de docentes atuando na graduação (AMORIM, 2008). Apesar deste tema ser tratado em várias pesquisas poucos estudos apontam para o aspecto da experiência estética na formação de futuros docentes em Artes Visuais tendo como referência o Ensino Superior de Artes Visuais Licenciatura no período que compreende a graduação na contemporaneidade.

Aborda-se a experiência estética a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (1990), com sua concepção de corpo-próprio pelo qual se constitui a percepção sensível do sujeito. Assim como Schön (2000) trata-se da ação-reflexiva no sentido de que esses futuros docentes possam pensar sobre seu perfil profissional e desse modo, se percebam como agentes ativos na sua formação (ou, ação de formar). No sentido em que fala Merleau-Ponty (1990) quanto ao desenvolvimento de uma “atitude frente ao mundo”. Para desenvolver esta atitude no grupo a pesquisa divide-se em duas etapas complementares: as oficinas de “Diálogo e proposições” que foram sete encontros com os formandos de 2016 no Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel e a Exposição “*Reflexus: A formação docente em Artes Visuais*” realizada em março de 2017 como resultado da produção artística dos discentes nas oficinas.

## **Metodologia**

O estudo parte de uma abordagem qualitativa através de pesquisa-ação tendo como público-alvo acadêmicos do último semestre do Curso de Artes Visuais modalidade Licenciatura da UFPel. Trata-se de abordagem qualitativa, pois os dados produzidos envolvem a compreensão de um grupo e suas problemáticas formativas não objetivando a representatividade numérica. Como metodologia utilizada define-se a pesquisa-ação, determinada pelas seguintes etapas: análise do grupo durante as observações no Estágio Docente do Mestrado, levantamento do problema de pesquisa com diagnóstico prévio, planejamento das oficinas de mediação/ proposição artística, realização de uma exposição coletiva e análise de dados. Servem como base para essa discussão sobre o Ensino da Arte em nível superior, uma coletânea de dados obtidos por meio de registros fotográficos, diário de bordo, produção de material artístico, gravações de áudio e questionários/ entrevistas. Através desta análise busca-se compreender a relevância da prática reflexiva durante a formação de futuros docente de Artes Visuais.

## **Discussão**

A relevância de desenvolver o processo reflexivo durante a formação inicial de docentes, proporciona: melhor compreensão dos discentes em relação aos elementos que constituem um processo de formação na área de arte-educação em nível superior, reforça o perfil profissional que o licenciando busca para sua atuação futura enquanto docente, gera maior expressividade dos discentes quanto sua formação profissional e subjetiva, colabora para que estabeleçam melhor contato com outras subjetividades e pontos de vistas (tanto nos diálogos das oficinas quanto na exposição), desperta um pensar mais crítico sobre o modo como tem sido abordado o Ensino das Artes Visuais, transforma as experiências negativas e bloqueios obtidos durante a formação em alavancas construtivas para conscientização do que considera positivo no decorrer deste processo formativo, defini de modo mais claro e objetivo as ações/escolhas em sua graduação (definição de disciplinas optativas, participação em projetos, desenvolvimento de pesquisas), assim como, auxilia no entendimento de si e de sua responsabilidade profissional enquanto docente de Artes Visuais.

A percepção sensível é o modo como absorvermos o mundo ao nosso redor por meio dos sentidos e do pensar. Ao ativarmos nossa percepção do mundo podemos externalizá-la, considerando a expressão de cada indivíduo uma possibilidade de visualidade, através da expressão poética. O processo, portanto, é uma possibilidade de entendimento do mundo permeado pela percepção própria de cada sujeito. Para que possa haver a experiência estética é necessário, o que Merleau-Ponty (1992) denomina como um estado de abertura da percepção deste sujeito para o mundo ao seu redor. Assim, o envolvimento estético se dá por meio de experiências que envolvem a percepção do mundo pelo ser humano e a expressão consequentemente através de sua capacidade criadora artística. É através da percepção e da expressividade que se atribui significância ao mundo, sendo assim é por meio de experiências estéticas que se desenvolve o repertório ou mesmo a subjetividade que forma o futuro educador de Artes Visuais. Para que estes discentes possam despertar sua atenção para algo que sempre esteve presente, a sua própria formação, mas que muitas vezes não se detém a pensar sobre este processo de modo mais profundo.

A Arte gera uma apreensão que vai além das capacidades intelectuais, abrange a experiência estética de todos os sentidos do corpo para gerar um saber, uma significância integrada à subjetividade. Roland Barthes em uma palestra realizada em 1977, que originou a publicação intitulada “Aula”, destaca que as palavras saber e sabor apresentam a mesma origem etimológica no latim: “*Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.” (BARTHES, 1977, p.45). Portanto, através da experiência que se dá pelo “corpo-próprio” é possível falar de um saber, como algo que vai muito além do simples conhecimento. Neste sentido corpóreo, a experiência reflexiva, permite a compreensão e a expressão da subjetividade: “Inelutavelmente, a aprendizagem estética funda-se de modo essencial, na experiência, que pressupõe nossa presença de ‘corpo inteiro’ perante as obras.” (ALVES, 2010, p. 43). Através do desenvolvimento de práticas artísticas é possível desenvolver a formação sensível e reflexiva do sujeito. Sendo a experiência estética uma forma de ativar a percepção mais atenta para o mundo é capaz de gerar uma percepção para as vivências que se teve na formação, é uma forma de dar significado e relevância para o que constitui o Ensino da Arte na contemporaneidade. Permitir aos discentes um olhar mais atento para o Curso, o perfil profissional que buscam, os conceitos da arte-educação e a efetiva prática pedagógica. Assim,



desenvolvem uma compreensão mais aprofundada sobre a área, o que leva para uma atuação profissional mais potencializadora.

A partir de Merleau-Ponty (1999) compreende-se quanto o processo de reflexão, como criação de sentido, é próximo ao da experiência estética. Sendo que a ação de refletir para o autor se torna relevante quando mostra o progresso entre a “visão ingênua” para a “visão refletida”:

Se a reflexão quer justificar-se enquanto reflexão, quer dizer, enquanto progresso em direção à verdade, ela não deve se limitar a substituir uma visão do mundo por uma outra, ela deve mostrar-nos como a visão ingênua do mundo é compreendida e ultrapassada na visão refletida. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.287).

Interessante perceber essa ideia por meio de um exemplo, em que trago a proposta de refletir sobre formação no Curso. Podemos pensar sobre o fato de inicialmente um discente pressupor que não gostou das aulas de desenho, mas após repensar os motivos que levaram a esta afirmação ele acaba percebendo que havia inúmeros fatores que geraram essa visão negativa. Só assim compreende que ainda gosta de desenhar, porém esse interesse foi prejudicado porque sofreu algum bloqueio durante as aulas. Então, o que se faz em um processo como este de reflexão é mostrar como essa primeira impressão na verdade está permeada por outras características, e que envolve a subjetividade desse sujeito frente as experiências que teve. Não se trata de um pensar que meramente substitui o outro (antes eu gostava de desenhar, agora não gosto mais). Pelo contrário, como explicou Merleau-Ponty através do ato reflexivo estimulamos a expressão dessas interpretações do sujeito. Esse sujeito que partiu da visão ingênua passa a vivenciar esse processo de se repensar constantemente, sendo assim esta uma atitude filosófica. A reflexão integrada às práticas artísticas e filosóficas de expressão do sujeito geram o processo de significação.

Schön (2000) nos apresenta o conceito de “reflexão-na-ação”. Quando o estudante de Artes Visuais Licenciatura (futuro docente de Artes Visuais e formador através do Ensino da Arte), passa a pensar sobre sua formação ele estará assim, refletindo durante a ação de se formar. Trata-se de um pensar enquanto se dá a própria prática formativa. É uma ação reflexiva, como Schön propõe, no sentido de que esses futuros docentes comecem a pensar sobre seu perfil profissional e desse modo, passem a se perceber como agentes ativos na sua formação (ou, ação de formar).

O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio. (SCHÖN, 2000, p.250).

Nesse sentido, a reflexão se torna um elemento fundamental para a formação tanto no sentido individual quanto coletivo e até mesmo nesse aspecto mais social que envolve o Curso como um todo. É preciso salientar que diferente do aspecto reflexivo enquanto o educador já está atuando como docente na escola, aqui se faz importante a reflexão enquanto futuro profissional. Para isso a proposta é repensar o currículo, estar ciente dos documentos que regem a formação no Ensino Superior, desenvolver postura crítica sobre o Curso, compreender suas percepções subjetivas, suas escolhas por determinadas áreas específicas durante a graduação... todos esses aspectos irão integrar-se na forma como o discente irá se compreender e na maneira como vai exercer seu papel depois enquanto docente de Artes Visuais no espaço de Ensino. As experiências de reflexão sobre o Ensino da Arte obtidas no decorrer da formação geram uma percepção mais aprofundada e contextualizada das situações práticas que o futuro docente irá se deparar.

Ao se desenvolver esses momentos de diálogo com os estudantes busca-se proporcionar além das experiências vividas na graduação, mais uma experiência que se propõe como reflexiva neste processo e que certamente os influenciará em sua formação subjetiva. E como explica Westbrook (2010) ao abordar sobre a pedagogia para Dewey:

Pode-se mesmo dizer que tudo existe em função das relações mútuas, pelas quais os corpos agem uns sobre os outros, modificando-se reciprocamente. Esse agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de experiência. Nosso conceito de experiência, longe, pois, de ser atributo puramente humano, alarga-se à atividade permanente de todos os corpos, uns com os outros. (WESTBROOK, 2010, p.33).

Neste sentido, o diálogo em grupo é uma experiência, que se dá por meio da interação entre alguns elementos como: a formação individual, a formação coletiva no Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel e o papel do Ensino da Arte e da Arte na sociedade. A partir de conversas, do fazer artístico, da exposição e das reflexões sobre estas ações os sujeitos envolvidos são transformados e essa experiência ganha

significância. Como explica Anísio Westbrook (2010), é durante a experiência que o sujeito reflexivo e objeto da reflexão sofrem alteração:

Qualquer experiência há de trazer esse resultado, inclusive as experiências humanas de reflexão e conhecimento. Com efeito, o fato de conhecer uma coisa importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida. (WESTBROOK, 2010, p.34).

A alteração acontece tanto no “agente do conhecimento” (estudante modifica sua percepção) quanto sobre “a coisa conhecida” (o processo formativo do estudante e o que está sendo proporcionado pelo Curso). Para isso, se faz necessário ativar a percepção frente ao tema que é proposto. Com o processo de “reflexão consciente” das experiências vividas na graduação é possível compreender melhor o contexto formativo. A criação de significado para o trajeto percorrido no Ensino Superior em Artes Visuais Licenciatura pelos discentes, só vai acontecer quando houver juntamente com o elemento perceptivo a análise, ou seja, o “parar para pensar” que aqui se propôs através do fazer artístico. Desse modo, se transformam as informações aprendidas em um saber que está fundamentado pela própria prática reflexiva capaz de gerar novas experiências formadoras. Westbrook (2010) apresenta um interessante conceito da relação entre experiência reflexiva e o processo educacional que abarca o enriquecimento da vida:

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (WESTBROOK, 2010, p.37).

Através da prática artística proporcionada pelo pensar reflexivo e geradora de novas reflexões, adquire-se o sentido para: as escolhas durante a graduação, para o Curso, para as aulas que se teve... ou seja, cada vivência tida no Curso passa a ter um sentido mais abrangente da formação desse sujeito e na forma como passará a perceber o seu redor. Como futuro profissional existe a necessidade de repensar as práticas educativas que teve contato na graduação, buscar aspectos que lhes instigaram mais na área de estudo, compreender seu perfil como educador, analisar as falhas e apontar possíveis melhoras. Trata-se de um movimento crítico e de um posicionamento mais

atento para o que se vive. O pensamento crítico, como explica Schön (2000), permite “(...) reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. ” (SCHÖN, 2000, p.33). Nesse sentido, não somos mais sujeitos passivos para os quais as coisas já são dadas e por si só aceitamos. A atitude filosófica da reflexão, que pode se iniciar pelo ato de pôr em dúvida é naturalmente desenvolver um estado mais atento para o mundo, ou como, aborda Merleau-Ponty o desenvolvimento de uma “atitude frente ao mundo”.

Na primeira etapa, o público-alvo foram os acadêmicos do último semestre do Curso de Artes Visuais do ano de 2016. O grupo no decorrer das oficinas foi modificando, pois era totalmente livre a participação e as atividades eram abertas aos discentes interessados. Foram ao total sete encontros, cada um com duração de uma hora depois das aulas de Projeto em Artes II e o número de participantes variou de doze a cinco. A escolha deste grupo baseia-se em alguns motivos: estes discentes logo estarão atuando no mercado de trabalho, no final do Curso os discentes podem relatar mais experiências obtidas durante a formação, assim como tem necessidade de dialogar sobre as pesquisas que estão estudando para seu Trabalho de Conclusão de Curso, além disso, a realização do meu estágio docente do Programa de Pós- Graduação com a turma matriculada na disciplina de Projeto em Artes II (TCC) cujos discentes tem maior envolvimento com a pesquisa em arte-educação gerou neles maior interesse em participar das discussões do Projeto. Durante as atividades os estudantes tiveram oportunidade para se expressar de diversas formas tanto por meio das conversas coletivas quanto pelo fazer artístico (escrito, audiovisual, relato falado, desenho, fotografia) sobre suas percepções em relação a sua formação enquanto futuro docente de Artes Visuais.



Figura 1: Atividade de mediação sobre formação durante as Oficinas de “Diálogos e Proposições”. Fonte: acervo da autora, 2016.

Um momento de diálogo para repensar práticas docentes do Curso, descobrir conceitos referentes à área de estudo, pensar sobre o perfil profissional que buscam, adquirir conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico que os guia, esclarecer dúvidas, apresentar descontentamentos, ver os aspectos positivos da formação, buscar referências sobre os assuntos discutidos, repensar a formação que tiveram e como poderia ser melhorada... Juntamente com as conversas foram desenvolvidos os trabalhos artísticos dos discentes relacionados ao tema da formação docente.

Na segunda etapa do Projeto em que se deu a exposição intitulada “*Reflexus: A formação docente em Artes Visuais*”, objetivou-se por integrar ao grupo de modo abrangente outros acadêmicos em formação, assim como os atuais docentes do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel. A exposição foi realizada no corredor do segundo andar do Centro de Artes (prédio em que o grupo tem as aulas), durante o período de 09 de março a 16 de março de 2017, as atividades de mediação acabaram envolvendo a participação de outros sujeitos para construção de novos trabalhos e diálogos sobre o tema.





Figura 1: Discentes do Centro de Artes no Espaço expositivo, corredor 2. Fonte: acervo da autora, 2017.

A escolha deste espaço se dá pela circulação tanto dos futuros docente de Artes Visuais como dos atuais docentes que os formam no Curso. Através de obras propositivas e da interação do público com a exposição, busca-se ativar novas reflexões sobre o tema advindas dos discentes e dos docentes, de modo a enriquecer o Projeto e gerar mais percepções. Sendo planejado no decorrer da exposição atividades mediativas aos novos integrantes que se demonstraram dispostos a esses momentos de conversas e trocas.

Desse modo, por meio das análises dos dados que constituem a pesquisa os resultados relacionados aos elementos citados acima foram bastante significativos. No decorrer das duas etapas ao falarem sobre suas inseguranças na formação, buscarem entender as escolhas que tomaram no Curso e ouvirem os colegas em suas falas, o grupo acabou crescendo muito frente às perspectivas de si e da formação que tiveram. Nas conversas surgiam palavras que desconheciam, percepções distintas sobre as disciplinas, novas formas de pensar o Curso, relatos de dificuldades de aprendizagem, falhas entre o saber teórico e o prático..., mas o principal foi a possibilidade dada aos discentes para dar significação ao que estavam buscando com a formação. O diálogo e as trocas motivaram os discentes a compreender a sua própria situação profissional e os ajudou a se reelaborar enquanto sujeitos frente ao Curso que os formou, como trata um dos discentes no questionário sobre a relevância de participar das oficinas:

(...) a oficina para mim (...) é nela que se percebe as dificuldades, as frustrações e benefícios de ser um professor, pois quando nos reunimos trocamos experiências importantes, de estágios e outros lugares que algum colega



trabalhou ou trabalha. Muitas coisas fui aprender nas oficinas, tais como: eu ser um artista, um mediador e fruidor, pois em minha concepção, eu era apenas um futuro professor, e foi através dos diálogos muito pertinentes e sinceros que fui informado e esclarecido, que minha atividade, me torna um artista também. (Discente A, questionário, questão 1, 2017).

As atividades partiram do pressuposto de gerar momentos de criação e de pensamento subjetivo. Desse modo, busquei investigar a forma como os discentes tinham percebido sua formação, os pensamentos que guardavam sobre o Curso, as dificuldades de tratar sobre o Ensino Superior em Artes Visuais, levando em conta aspectos pessoais e o contexto em que estavam inseridos. Ao mesmo tempo que conseguem expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o tema, os discentes acabam entendendo o contexto de modo mais ampliado, através do contato com outras reflexões. Essa diversidade de pontos de vistas enriquece a compreensão que eles têm de si e do Curso que os formou. Trata-se da reflexão na formação inicial, como fundamento para a futura atuação no mercado de trabalho, como define Perrenoud (2002) “A formação de principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender, de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.” (PERRENOUD, 2002, p.17). Através do diálogo e da própria atividade criativa que se dá com por meio da arte, é possível desenvolver o processo reflexivo não só dos discentes que trabalharam no grupo como também daqueles que circularam pela exposição tendo contato com a perspectiva da produção artística no viés da licenciatura.

Como experiência de expor para o grupo de modo geral foi um processo muito significativo. No questionário comentaram sobre como vivenciaram a atividade de criação da obra, em suas diversas etapas: pensar no tema, como expressar, que materialidade usar, como expor, o título, o conceito que buscavam tratar.... Como bem traduz o discente B em sua resposta, sobre a sua produção para esta exposição:

Ver as obras nos espaços expositivos foi como uma ficha caindo: tenho uma produção artística que em nada se diferencia da produção do bacharelado. Pensar nas obras sempre foi um processo muito intenso, demorado e extremamente doloroso. Nós expomos através de nossa produção. Catamos no fundo da alma, sentimentos e vivências represadas. Os nomes foram sempre “insights”- vieram no meio da noite. (Discente B, questionário, questão 3, 2017).

Neste sentido, que os discentes acabam se pondo frente à possibilidade de criação, e compreender que mesmo sendo de uma licenciatura são capazes também de

proporcionar a reflexão por meio do fazer artístico com suas próprias percepções sobre o tema. Aspecto que é salientado pelo discente D “(...) nunca pensei em um objeto artístico como resultado de questionamento sobre o que é ‘ser professor’ em Artes Visuais”. (Discente D, questionário, questão 3, 2017). O objetivo de proporcionar as reflexões acaba sendo retomado de modo cíclico. A proposta está sempre sendo reativada, partimos das reflexões que fizemos nas oficinas sendo individuais ou coletivas, as reflexões de produção artística sobre o tema, o próprio objeto como gerador de reflexões, o evento em si como reflexão para o Curso, o público com suas reflexões sobre o tema através das obras e assim se dá um processo que se retroalimenta. É assim, possível gerar uma postura reflexiva sobre a formação docente no Curso, uma ativação de percepções constantes.

### **Considerações finais**

Através da análise dos depoimentos dos participantes do projeto observa-se que o objetivo principal da pesquisa, de gerar a reflexão através da experiência estética, foi alcançado com êxito através destas ações. Dentre os pontos que os discentes comentaram, quanto sua participação nas atividades, eles destacaram ter sido relevantes: a oportunidade dada de se expressar por meio do fazer artístico apresentando sua perspectiva de futuros docentes, o contato com diferentes pontos de vistas sobre o tema, as trocas de experiências, o desenvolvimento perceptivo da sua formação durante o Curso e maior compreensão de papéis que o docente de Artes Visuais pode exercer. Refletir sobre a ação de se formar ou mesmo sobre a ação de formar alguém é como, o próprio sentido da palavra diz, dobrar-se ou flexionar-se sobre sua própria subjetividade ou tudo aquilo que o constituiu até o momento enquanto futuro educador. Por meio da prática artística proporcionada pelo pensar reflexivo e geradora de novas reflexões, é possível perceber que o grupo construiu novos significados e sentidos para as vivências obtidas durante a graduação. Trata-se de um movimento crítico e de um posicionamento mais atento.

**Referências**

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980. p.91.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002, p. 232.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.256.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey** / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

**HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NAS ESCOLAS DO CAMPO:  
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA LEI 10/639**

*HISTORIA Y CULTURA AFRICANA EM LAS ESCUELAS DE CAMPO:  
UNA PROPUESTA PEDAGOGICA A PARTIR DE LA LEY 10/639*

Marilda Aparecida  
Lachovski  
Doutoranda em Letras – Universidade Federal de Santa Maria  
proffmarilda@hotmail.com

Rocheli Regina Predebon Silveira  
Mestranda em Letras – Universidade Federal de Santa Maria  
rocheli.silveira@hotmail.com

**RESUMO**

Trabalhar como orientam as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Paraná (DCEs) e demais documentos oficiais que regem a educação pública de ensino não tem sido algo fácil, seja por medo do novo, das formalidades, das burocracias, ou ainda falta de tempo, desinteresse, falta de apoio teórico, entre outras justificativas. Neste sentido, o presente trabalho se propôs discutir os modos como a lei 10/639 é inserida (ou não) nas escolas do campo, sendo que nos utilizamos de dados quantitativos e qualitativos para a pesquisa na medida em que atenderiam juntos às nossas inquietações. Assim, buscou-se refletir sobre os obstáculos que não permitiriam a aplicação da lei; bem como propor caminhos para a efetivação dela em nossas práticas pedagógicas. Mas, isso não significa que oferecemos uma receita pronta para a efetivação da lei; ao contrário; colocamos aqui exemplos que podem ser resignificados, reorganizados e atribuídos conforme a necessidade de cada escola e professor. A história e cultura africanas têm sido relegadas e silenciadas na dita História oficial, sendo necessário refletirmos sobre os modos como devemos rever e mudar as práticas em sala de aula, na tentativa de romper com a coerção e inserção de um modelo branco e dominador imposto a muito pela mentalidade e materializado no nosso cotidiano.

**Palavras-chave:** diversidade; escola; africanidade; conhecimento; cultura.

**RESUMEN**

Trabajar cómo orientan las Diretrizes Curriculares da Educação Básicas – Paraná (DCEs) y demás documentos oficiales que rigen la educación pública de enseñanza no tiene sido algo fácil, sea por miedo del nuevo, de las formalidades, de las burocracias, o todavía falta de tiempo, desinterés, falta de apoyo teórico, entre otras justificativas. En este sentido, el presente trabajo se proponía discutir los modos como la ley 10/639 es inserida (o no) en las escuelas del campo, siendo que hemos utilizado datos cuantitativos y cualitativos para la pesquisa en la medida que atenderían juntos las nuestras inquietudes. Así, se buscó reflexionar sobre los obstáculos que no permitirían la aplicación de la ley; al contrario; colocamos aquí ejemplos que pueden ser resignificados, reorganizados y atribuidos conforme la necesidad de cada escuela y profesor. La historia y cultura africanas tienen sido relegadas y silenciadas en la dita Historia oficial, siendo necesario reflexionar sobre los modos como debemos rever y cambiar las prácticas en el aula, en la tentativa de romper con la coerción e inserción de un modelo blanco y dominador impuesto a mucho por la mentalidad y materializado en nuestro cotidiano.

**Palabras-clave:** Diversidad. Escuela. Africanidad. Conocimiento. Cultura.

## **Introdução**

Vemos nos últimos anos uma cultura da apropriação e circulação de discursos de igualdade entre gêneros, etnias e outras possibilidades. Neste sentido, esses discursos são condições permanentes de debate e discussão, muitas vezes gerando uma série de outros problemas sociais sendo esses considerados agravantes quando colocados no panorama geral da sociedade. A cultura da produção dos discursos está ligada diretamente aos modos de produção econômica, política e social da sociedade de consumo que, possui como ponto principal a ideologia do branco, de cunho historicamente europeizado.

Esse branqueamento das formações ideológicas dominantes coloca mais uma vez o negro como um elemento subalterno a essa dominação. Esses erros têm sido acrescidos na medida em que a escola, entendida aqui como formadora de sujeitos, acaba por firmar ainda mais as bases dessa história branca.

A possível equiparação de direito em tese, está bem explicitada em documentos oficiais, adendos, regimentos e outros; mas, na prática, isso não funciona tão bem assim, na medida em que vemos no dia a dia da escola esses problemas sendo cada vez mais presentes tanto ao nível dos discursos verbais quanto no uso de outras medidas coercitivas, como a violência, por exemplo, acrescida de outras formas de intolerância.

Na escola pública essa concepção de ensino da diversidade tem sido colocado pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs)<sup>136</sup> e pela inserção da lei nº 10/639<sup>137</sup>, que trata das novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Como exemplo, os profissionais da educação devem evidenciar em aula a cultura afro-brasileira como constituinte formador da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões. Apesar desta valorização com a criação desta lei, não poderíamos depender de uma lei para valorizar quem de fato participou da formação da história de nosso país, essas pessoas deveriam ser valorizadas desde o princípio. Mas como foi discutido na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo:

---

<sup>136</sup> Portal SEED/PR – documentos oficiais. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2017.

<sup>137</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 21 out. 2017.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

Quanto à circulação desses discursos e suas manifestações no cotidiano dos nossos alunos e também na sociedade que esses estão envolvidos, assistem (literalmente) a um imenso leque de informações e ideias; transmitidos por palavras e imagens que materializam essas possibilidades não ingênuas de dominação de uma cultura branca. Assim, nosso aluno entende na escola uma proposta de ensino que garante a efetivação de seus direitos no meio social, no entanto, esses valores e projeções são atacados pelas mídias, já que todos os dias ele assiste à quebra desses ideais nas novelas, filmes, músicas, programas de auditório e outros. Logo, há um paradoxo estabelecido entre aquilo que se aprende na escola e aquilo que constitui a realidade, na práxis do aluno, além dos muros da instituição. Sobre isso Pereira destaca:

Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber (PEREIRA; 2007 p.15).

Neste sentido, defendemos aqui a função da escola como local de reflexão, discussão e produção de outros caminhos que viabilizem a diversidade de fato, não apenas para cumprir as exigências burocráticas que advém do estado, mas que tenha significado na formação individual e social do nosso aluno, e que lhe ofereça condições de sobrevivência digna na sociedade, onde ele enquanto sujeito deve ser respeitado pelas suas escolhas, aptidões, costumes, crenças e ideias.

A partir disso tudo, não há neste trabalho o desejo de mostrar uma receita ou fórmula pronta para as ações pedagógicas que inserem a lei 10/639, mas sim discutir, refletir sobre o modo como essa lei tem sido colocada no lugar onde ela deveria realmente fazer a diferença: na sala de aula. Assim, busca-se através de uma breve pesquisa de campo, saber como os professores da rede estadual de ensino têm trabalhado essas temáticas, de que modo, que tipo de viés teórico seguem, quais documentos utilizam e quais as dificuldades em se trabalhar desse modo, tendo a história, arte e cultura africana não apenas como algo complementar das disciplinas da grade. Com isso, não há uma



posição tendenciosa em se negar uma cultura branca, tendo como vítima o negro, ao contrário, afirmar sim que, essas relações são possíveis, que podem ser muito produtivas e significativas nas aulas de qualquer disciplina e em qualquer local. Mas, no que se refere à prática, como comenta Aguiar:

As questões relativas à aplicabilidade da lei já foram e ainda são discutidas em diversos eventos científicos envolvendo vários especialistas, resultando em propostas, posicionamentos, materiais de apoio aos professores e outras propostas. Entretanto, infelizmente, ainda encontramos profissionais da educação sem o preparo necessário para trabalhar as questões relativas a História e cultura afro-brasileira e africana (AGUIAR; AGUIAR, 2010, p.94).

Em nossas práticas, como professores da rede em disciplinas de Arte, História, Língua Portuguesa, Educação Física e Matemática; pudemos fazer essas relações diretas e entendemos como essas foram importantes para o ensino aprendizagem dos nossos alunos. Como trabalhamos em uma escola do campo, seguimos o trajeto de leitura orientado pelas DCEs do Campo, que trata da interdisciplinaridade, no diálogo entre as diferentes visões propiciadas pelas disciplinas, juntando as ciências humanas, exatas e biológicas. Essas amostragens práticas serão descritas a seguir, mas, não servem como um modelo pronto para o trabalho em sala de aula; ao contrário, foram tentativas que deram resultados positivos.

Participando do evento Encontro de Educadores Negros (Curitiba, 2012), percebemos que muitas coisas estavam passando despercebidas no nosso dia a dia na escola, tais como as possibilidades de novos olhares sobre a cultura negra, os saberes quilombolas, a verdadeira história da África, entre outros “erros” que estávamos cometendo, mesmo não sabendo que os fazíamos. Logo, não apenas esses “erros” eram graves prejuízos no ensino aprendizagem como assistíamos ao aumento gradativo de situações de preconceito, racismo e violência, que, inevitavelmente afetam o índice de aprendizagem de nosso alunado.

Como o encontro é direcionado para a diversidade, não só racial, mas também de gêneros e outros, muito aprendemos e fomos orientados nas formas de práticas efetivas para o trabalho em sala de aula. Depois de muita discussão, oficinas e leituras, o retorno à escola seria mais oportuno e satisfatório ainda, como veremos a seguir na descrição do projeto realizado em sala de aula. Diante das indagações acima propostas nos incomoda o fato de que, na escola, muitos professores alegam não terem tempo e condições teóricas

para o trabalho com diversidade. Logo, um dos mais sérios empecilhos na efetivação da lei 10/639, seria como propor atividades que proporcionem discussões e reflexões acerca da diversidade na escola, respeitando as especificidades de cada aluno bem como de seus pontos de vista. E mais, como fazer com que esses momentos não sejam apenas no nível do exótico, do entrelaçamento dos conteúdos, não apenas como um paralelo feito em uma aula. O modo como as orientações estão dispostas no documento nos afirma a necessidade de inserção desses saberes em todas as possibilidades, em todos os momentos e disciplinas, o que acaba não acontecendo, sendo sempre a Arte e a História que arcam com a defasagem desses na grade comum.

Assim, optamos por oportunizar aos professores da rede o modo como eles veem essa lei na prática, como utilizam os saberes negros nas suas aulas e que inquietações ou obstáculos, fazem com que deixem de trabalhar como sugere a referida lei. Esse panorama foi realizado através de um questionário destinado a todas as áreas, os quais colocados em análise constituíram o corpus de nossa pesquisa, juntamente com a lei oficial.

### **A lei e a prática em sala de aula: algumas considerações**

A partir da obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas públicas, muitas instituições e profissionais de educação vêm tomando caminhos não tão bem esclarecidos para o ensino/proposta pedagógica. Diante da lei 10/639 surge necessidade de proporcionar esses momentos, no entanto, por uma série de motivos, acabam não passando de meras explanações. Essas, por sua vez, são em sua maioria fruto de considerações feitas pelo senso comum, pela “onda” de trabalhos voltados à aceitação do outro.

Assim, pensa-se neste trabalho de pesquisa, um amparo teórico maior com embasamento mais sólido para a prática pedagógica, discutindo e apontando possibilidades e experiências já desenvolvidas em sala de aula. Não é, portanto, uma pretensão de fórmula para o ensino, nem de uma proposta pronta e acabada – são possíveis relações entre a teoria e a prática. Essas práticas serão possíveis e efetivas apenas a partir do momento em que os educadores tiverem condições reais de aporte teórico, de saber, de conhecimento científico que os favoreçam. Assim, enquanto a lei estiver apenas no papel, ou servir apenas como um projeto para o Dia da Consciência Negra (mais um ato

de comemoração do que de rememoração), ela não trará nenhum conhecimento para o aluno, será só mais uma das coisas que ele vê na escola e não entende que, não faz sentido no mundo dele, fora da escola.

Possibilitar a reflexão em torno das práticas pedagógicas que referem-se à diversidade, mais especificamente quanto à lei 10/639 – História e Cultura Africana, apontando caminhos possíveis para o ensino aprendizagem, parece-nos um bom princípio para pesquisa, daí nosso interesse em dados mais específicos nas escolas do campo que, por suas condições materiais e sociais são ainda mais afetadas por essas problemáticas.

Assim, pretende-se mapear as condições socioculturais que propiciaram a inserção da lei nº 10/639, refletindo sobre os modos como a história, arte e cultura africana vêm sendo trabalhada nas escolas do campo. Logo, é preciso reconhecer a história, arte e cultura africana como elemento formador de nossa identidade nacional, possibilitando encaminhamentos teóricos que fundamentem nossa prática pedagógica. Em sala de aula, um dos principais materiais didáticos utilizados é o próprio livro, no entanto, até mesmo o livro de História traz sérios equívocos, na medida em que colocam o negro com uma noção de homogeneidade, ou seja, não respeitando as suas nuances, suas variações linguísticas, suas tradições, culturas e outros aspectos.

Não temos uma África, mas várias; é um universo múltiplo e variado, que possibilita várias interpretações, não uma única leitura – branca e modeladora de um projeto cultural. Essas construções sobre a África são construções extremamente racistas e preconceituosas, sendo eles, sob essa leitura eurocêntrica, povos determinados e fáceis de se dominar.

Outro erro cometido é a ideia de negação dos aspectos de resistência, pois, segundo a historiografia tradicional, a população negra não teria demonstrado nenhum aspecto que pudesse conter o domínio do branco civilizador. No entanto, essa não é a visão da nova escrita histórica, sendo que, as noções de heterogeneidade, resistência e conservação de valores e tradição são patrimônios para a constituição das identidades desses povos. São essas possibilidades de releitura do negro em suas múltiplas faces que constituíram as nossas atividades de pesquisa e práticas em sala de aula.

### **África e africanidades na escola: panorama geral**

Na revista *Africanidades e Afrodescendência*, organizada por Barreto (2013), temos uma série de artigos publicados por professores e acadêmicos que trabalham com a temática negra no ensino, sendo que uma das considerações feitas é de que:

No Brasil, quando falamos de inclusão, não bastam apenas buscarmos a efetivação das Leis, Decretos, Pareceres, Parâmetros e Planos de Educação; precisamos ir além dessas políticas porque sabemos que por si mesmas elas não fazem as transformações inclusivas necessárias, mormente quando se trata de inclusão social, econômica e política das classes mais pobres, entre elas o recorte específico da população negra, especificando, pretos e pardos. Faz-se necessário, nessa perspectiva, que políticas públicas de Estado gerem também políticas institucionais e governamentais que precisem ser fomentadas. Assim, rever concepções não é uma atitude isolada ou individual. É, na verdade, uma tomada de posição política, expressão dos caminhos que se pensa trilhar para nossa sociedade. (BARRETO, 2013, p.27)

Neste sentido, pensar inclusão e respeito à diversidade, é antes de tudo uma necessidade político-social, não sendo apenas um modismo teórico e conceitual, portanto, a ação de educadores, pais, comunidades e os próprios alunos da rede particular ou pública; deve ser pautada nesses princípios de direito e igualdade concreta, não como apenas mais uma lei que preenche o código. Tem-se desse modo um processo duplo de inclusão e exclusão, pois, na medida em que se trata de um determinado grupo pelo termo “minoría”, remete-se à ideia de margem, de menor, de desprovido de algo. Logo, a proposta de inclusão social da população negra, como defendemos neste artigo, trata, sobretudo, de uma reflexão e revisão de nossos “erros” históricos, de nosso passado patriarcal e branco que defendia sob a égide da Europa, uma civilização moderna e progressista, sob o pretense ideal de uma democracia racial, mas que todavia, apenas reiterou o papel do dominador, ou seja, do branco.

Outro erro teórico que cometemos, é usar a terminologia “minoría” para nomear a negritude brasileira, pois estudos do IBGE nos apontam que, hoje, a maioria de nossa população é negra. Logo, há uma nada ingênua disseminação de um falso quadro estatístico que corrobora a participação do negro na formação de nossa identidade nacional, desde a origem da concepção de um território nacional (início do século XIX) até os dias atuais. Assim, a distância temporal entre aquilo que Gilberto Freire defendia em sua “Casa grande e senzala”, não está dissociada da nossa realidade, pois, se de um lado falamos de igualdade, como fator relativo de homogeneização social, econômica e

política, por outro negamos o mesmo direito nos atos mais banais de nosso dia a dia. Na esteira desse comentário, citamos Sawaia (2001), vejamos:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos são inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 2001, p.08).

A partir das considerações acima relacionadas, uma pergunta permanece: qual o papel da escola neste sentido? E mais: até onde podemos conduzir saberes e projeções sociais no espaço escolar, na medida em que nossos alunos assistem todos os dias, através dos mais variados meios de comunicação, a todo tipo de intolerância e preconceito? Aí, cabe-nos a discussão sobre a inserção de uma lei que nos “obriga”, como o próprio conceito de lei sugere; a trabalhar de modo reflexivo e prático a história, arte e cultura africanas. Mas, por que a necessidade de uma lei, já que em tese, temos uma constituição democrática vigorando em nosso país?

Nas palavras de Paixão (2006), isso se justifica no quadro social brasileiro, pois:

São os negros (pretos e pardos) os que formam a maioria daquela população hoje privada do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade, os que sofrem com mais intensidade o drama da pobreza, da indigência, e a violência urbana, doméstica e policial. O racismo, tal como praticado no Brasil, tende a considerar tais aspectos de realidade normais, desde que envolvam primordialmente a população afrodescendente. O modelo brasileiro de relações raciais consagra e eterniza as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país. (PAIXÃO, 2006, p. 21)

Portanto, entendemos que há uma disparidade entre aquilo que se defende na constituição e o que de fato ocorre, na prática dessas mesmas leis, e voltamos a afirmar, é um problema histórico, que remonta ao nosso passado colonial, mas que está caminhando, mesmo que a passos curtos para uma tentativa de minimização desses conflitos, tanto que não nos faltam orientações sobre o assunto, só não se sabe ao certo o modo mais eficaz de se chegar ao objetivo.

### **Análise de dados: pesquisa de aplicação da lei 10/639 na sala de aula**

A partir dos dados acima expostos, o trabalho de pesquisa teve sua concretude na busca de quais seriam as problemáticas em sala de aula, na visão dos educadores. Neste sentido, optamos por elaborar um questionário que desse conta das nossas incertezas, na tentativa de compreender os motivos que levam (ou não) os professores a não trabalhar com os temas pertinentes à cultura e arte africana. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas nomeadas como do campo, sendo uma de ensino fundamental e médio e outra apenas de fundamental. Quanto às áreas das disciplinas foram contempladas as exatas, humanas e também as salas de apoio à aprendizagem, totalizando 30 professores.

Vale ressaltar que ambas são escolas públicas e que contam com um maior número de professores do quadro PSS (processo seletivo seriado), sendo que devido a outros fatores não tão relevantes aqui, aqueles do QPM (quadro próprio do magistério) acabam por não compor o efetivo dessas escolas, em sua maioria. Assim, perguntamos, entre outras coisas, se o professor sentia-se a vontade para desenvolver trabalhos com o tema. A esta questão, poucos professores disseram que sim, sentem-se a vontade, a maioria disse não sentir-se a vontade, e ainda, que raramente planejam aulas com essa temática.

Quanto às causas para não se cumprir a lei 10/639 em sala de aula, os professores apontaram entre outros motivos a falta de conhecimento sobre a temática, pouco tempo para realizar essas atividades que demandariam mais trabalho e falta ou insuficiência de material pedagógico para a efetivação do trabalho em sala de aula. Nesse sentido, chegaram a comentar não serem sabedores dos links na página da Secretaria de Estado da Educação (SEED) que orienta e disponibiliza materiais como textos, vídeos, músicas e artigos científicos que podem auxiliar o professor nas suas práticas.

Outra questão colocada por nós foi sobre os atos (implícitos ou não) de racismo. Nesse aspecto, a maioria dos professores afirmou ter presenciado essas atitudes na escola, sendo que tentaram levar essas discussões para sala de aula e possibilitaram a intermediação junto aos alunos envolvidos diretamente, no sentido de orientá-los sobre as consequências dessas atitudes, a partir do conceito de tolerância para com a diferença, em todos os seus aspectos.

A partir dessas considerações obtidas na pesquisa, podemos dizer que o fato de não conseguir efetivar o que propõe a lei 10/639 é, sobretudo, a falta ou pouco conhecimento sobre a cultura e diversidade africana, ou afro-brasileira, além de como já



havíamos pressuposto, a alegação de falta de tempo para um trabalho diferenciado e que, possivelmente causaria desconforto nesses professores. Além disso, a ideia de que a SEED não fornece materiais suficientes para o trabalho também coloca um problema a mais, pois, existe uma categoria, ou melhor uma área que dá conta dos estudos africanos, mas os professores, em sua totalidade, desconheciam essa ferramenta. Some-se aqui a noção de pesquisa em sala de aula na medida em que, enquanto educadores também devemos ser pesquisadores, ou seja, unir teoria e prática, para que o trabalho em sala de aula tenha suporte, esteja bem firmado em bases teóricas de sustentação.

Um dos itens colocados por nós para a não efetivação da lei em sala de aula foi a falta de uma boa receptividade por parte dos alunos. Quanto a essa possibilidade nenhum professor a apontou como empecilho para a prática pedagógica, logo, podemos inferir que os alunos, diferente do que se diz, recebem bem essas problemáticas, o que pode ser mais um elemento de predisposição para nossos planejamentos. Assim, pode-se entender os motivos que os levam, enquanto educadores a não aventurar-se na busca por relacionar e trabalhar esses temas, até porque, alguns professores afirmaram não conseguir estabelecer uma relação direta entre o conteúdo da grade comum e o tema. Ora, sabe-se que esses temas pertinentes à diversidade não são temas desvinculados dos conteúdos da base comum, ao contrário, podem ser elementos de apoio para o ensino.

Ver a história e cultura africana como uma obrigatoriedade apenas dos professores de História e Arte, é mais uma contradição, pois é possível unir uma diversidade de assuntos a todas as disciplinas. O que não pode acontecer, de modo algum, é que como professores levemos essas temáticas apenas no mês de novembro, para a comemoração da consciência negra e que deixemos todo restante do ano para negar essa pluralidade. Negar aqui é no sentido mais do silenciamento, da negação implícita na escolha de nossos conteúdos intrinsecamente firmados em uma mentalidade europeia, que manifesta sua forma pejorativa de forjar uma identidade branca, esquecendo a presença negra.

Essas possibilidades nos levaram a propor um projeto de trabalho nas escolas que atuamos numa forma multidisciplinar que oportunizasse a discussão, reflexão e respeito pela cultura do outro, sobretudo, considerando o negro como participante elementar em nossa constituição identitária, não só na formação de nossos papéis sociais, mas nas trocas culturais que nos permitiram construir o “mosaico cultural” que é o Brasil. São essas possibilidades que nos orientaram nos trajetos descritos a seguir.

### **Práticas e caminhos: relato de projeto desenvolvido**

Partindo das considerações acima expostas, trabalhamos junto à equipe pedagógica para que nos auxiliasse no projeto. Optamos pelo início com o conhecimento histórico sobre “as Áfricas”, e não mais a homogeneização do continente africano. Nessas aulas conversamos, trouxemos vídeos, textos, os saberes que aprendemos no curso já mencionado, enfim, nos filiamos à ideia de desconstrução dos conhecimentos tidos como comuns, mas que são, em sua maioria, apenas mais uma tentativa de esconder ou camuflar os aspectos da história e cultura africana. Esses processos de desconstrução são chamados em História de “possibilidades de verdade”, entendendo a ciência histórica não como verdade absoluta, mas sim o seu regime de historicidade, com condições de verdade que pressupõe o trabalho do historiador.

Em Matemática, nos utilizamos dos jogos e brincadeiras africanas, nos quais há a necessidade de lógica e raciocínio, que fundamentam as quatro operações básicas, alicerces do conhecimento matemático. Assim, tendo início a apropriação por parte dos alunos sobre o tema africanidade na matemática. Perceber os modos diferentes do uso da razão e lógica das ciências exatas no cotidiano de uma determinada sociedade permitiu aos alunos a compreensão efetiva da matemática, sua aplicação nas suas tarefas diárias.

Em Educação Física fizemos a aplicação dos jogos, elaborando os brinquedos e jogando com eles, colocando a ideia do corpo como materialidade possível para a preservação de uma determinada cultura, bem como modo de pertencimento ao grupo social do qual fazemos parte. Além disso, o corpo enquanto materialidade do sujeito também adquire significações diferentes, em tempos e espaços distintos, o que contribui para a pluralidade das formas de representação do eu. Reconhecer e auto-definir-se como negro, branco, índio ou qualquer outra etnia é um dos aspectos fundantes na percepção do SER no mundo.

Em Arte, as aulas foram em artes visuais, nas quais aliando a História, rememoramos as viagens nos navios negreiros e as bonecas Abayomis (em língua iorubá – dada com carinho, gesto de amor) (Figura 1).



Figura 1: Bonecas Abayomis produzidas pelos alunos. Fonte: arquivo pessoal

Essas bonecas são feitas apenas com nós em tecidos pretos (para o corpo) e demais cores para as roupas e acessórios. Nelas, não pode ser utilizado nenhum objeto de corte ou costura, nem cola – são apenas pequenos nós que revelam ao final, uma bela boneca negra. Com a produção já terminada, cada aluno deveria entregá-la a alguém, repassando a história delas: eram bonecas feitas pelas mães negras nos navios, pois não desejando que os filhos fossem lançados ao mar, essas mulheres rasgavam pedaços de suas roupas e as confeccionavam – uma forma de entretenimento para as crianças – um gesto de amor maternal.

Além das bonecas, fizemos máscaras (Figura 2), mandalas e representações visuais com gravuras sobre o hino africano.



Figura 2: Máscaras africanas produzidas pelos alunos. Fonte: arquivo pessoal.

Ainda, adequando a cultura africana ao Brasil, destacamos os bonecos mamulengos (Figuras 3 e 4), que são originários do Pernambuco. Esses são feitos de papel machê, restos de tecido, lã e outros materiais para os acessórios. Em Pernambuco os artistas que fazem esses bonecos são chamados de mamebes e a palavra mamulengo vem de “Mão molenga”, que lembra o ato de gesticular nos teatros de fantoche. Lá, os bonecos são representações de pessoas conhecidas ou populares da comunidade, ou seja, é uma forma de valorização da cultura popular. Assim, muitos alunos fizeram bonecos negros rememorando pessoas da comunidade na qual a escola está inserida ou homenageando famosos negros. Esses bonecos foram expostos em uma feira livre na qual os alunos puderam explicar sobre seus trabalhos destacando suas dificuldades e habilidades na confecção dos mesmos.





Figura 3: Mamulengos produzidos pelos alunos. Fonte: arquivo pessoal.



Figura 4: Mamulengos produzidos pelos alunos. Fonte: arquivo pessoal.

O referido trabalho teve duração de um bimestre haja vista a produção dos materiais que foram todos feitos em sala de aula, pois não deveriam ser feitos por pessoas da família, principalmente os bonecos, que deveriam ser costurados, trançados e modelado pelos próprios alunos. Nos mamulengos os alunos colocaram cabelos de traços africanos, como tranças e rastafáris, bem como a diversidade de cores e tons que são

aspectos importantes para a cultura negra. Vale ressaltar a ideia de propor relações interativas entre os alunos, pois ao passo que um sabia costurar melhor, o outro poderia fazer as tranças em crochê, modelar o papel machê, colocar os botões, fazer os acessórios e outros; assim despertando os alunos para o trabalho em grupo, no respeito e necessidade de troca de experiências entre eles. Sem dúvida foi um trabalho bastante produtivo que nos oportunizou momentos especiais de produção de conhecimento e relações entre sujeitos interessados em fazer o melhor que se poderia ter feito.

### **Considerações finais**

Trabalhar com a diferença em sala de aula, principalmente sob condições um tanto quanto adversas, como superlotação de alunos, falta de material e apoio, desinteresse dos alunos e outras questões afins, é, antes de tudo um desafio. Não dizemos aqui que realizamos um “milagre”, que ninguém mais pode realizar, ao contrário, foi justamente nosso desejo de mostrar para nós mesmos, em nossas práticas que o tema é uma boa oportunidade de significar as aulas sobre a África de modo que os alunos não esqueçam mais o assunto trabalhado. Aprender não é apenas decorar conteúdo para a prova, tão pouco apenas a leitura e escrita (não menos importante, é claro); mas é também o lúdico, o contato, a produção e acesso a modos de apreender e aprender que não estão fechados às formas tradicionais de ensino.

Longe de uma “bagunça”, como alguns podem chamar, essas aulas levam nosso aluno a reagir diferente diante de nossas propostas. No início, é inegável a resistência deles, da equipe pedagógica e até mesmo de professores de outras disciplinas, haja vista ainda ser de senso quase comum a ideia de que apenas Português e Matemática são importantes para o aluno, sobrepujando as aulas de Arte e Educação Física, por exemplo. Como nos ensinou um velho conhecido nosso, Paulo Freire, ensinar pode ser um ato realizado apenas com uma sombra de frondosa árvore, sobre o chão, pois não significa apenas o que se aprende, mas como se aprende. Dessa forma é clara a necessidade que nossos alunos têm de visualizar as ideias que colocamos nos quadros negros – é preciso que vejam, toquem e manipulem. As escolas não podem ser também prisões como nos ensinou Rubem Alves, é necessário que a instituição deixe de ser gaiola para ser um ambiente de troca, de “experienciação”, ensinando-os a voar.



Se, enquanto educadores não oferecermos essas oportunidades aos nossos educandos, eles jamais vão saber valorizar esses espaços; é preciso que deixemos de ser a escola de muros, para aprender a quebrar muros, sobretudo no que diz respeito ao outro, ao diferente e ao mesmo – no ato do reconhecimento dos valores que, construídos na coletividade, farão de todos os envolvidos seres mais essencialmente humanos.

### **Referências**

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe. **Revista Fórum**, Itabaina, v.7, jan./jun., 2010. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/revista\\_forum\\_identidades/revistas/ARQ\\_FORUM\\_I ND\\_7FORUM\\_V7\\_06.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_I ND_7FORUM_V7_06.pdf)>. Acesso em: 20 maio. 2014.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. ES; Vitória: EDUFES, 2013. 225 p.: il.

BRASIL, Relatório do Comitê Nacional para a preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília, 2001.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: PADRÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Roberto Marinho, 2006. v. 1, p. 21-65. A cor da cultura.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo, 2007.

SAWAIA, Bader. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social**. São Paulo: Vozes, 2001. p. 7-13.

**AUTOCRIAÇÃO PELA REBELDIA: A FORMAÇÃO HUMANA NA  
CONTRAMAÇÃO DA EDUCAÇÃO MORAL**  
*SELF-CREATION FOR REBELLION: HUMAN FORMATION AGAINST  
MORAL EDUCATION*

Rodrigo Avila Colla  
Doutorando em Educação pela PUCRS. Mestre em Educação pela PUCRS.  
rodrigo.a.colla@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho se trata de uma problematização acerca de episódios de resistência às normas escolares. O ponto de partida é uma observação participante realizada ao longo de duas semanas no primeiro semestre do ano de 2015 numa turma de 5º ano de uma escola estadual de ensino fundamental da região central de Porto Alegre – RS. São apresentados eventos envolvendo dois estudantes. Essas situações carregam movimentos de insubordinação à instituição escolar que busco entender como experiências de autocriação, de *reexistência*. A metodologia, por mim cunhada, é definida como uma reobservação participante (trans/di)gressiva em função de se tratar de um novo olhar que é lançado sobre um mesmo objeto. O cunho (trans/di)gressivo se deve à meta de compreender tais episódios com comportamentos marcadamente rebeldes como eventos com potencial criativo e formativo. Tenho em vista a multiplicidade dos sentidos desses eventos entendidos como produtores de diferença. Para dar conta de uma abordagem que faça jus a isso, me valho principalmente das contribuições teóricas de Nietzsche e Deleuze.

**Palavras-chave:** Autocriação, Educação Moral, Filosofia da Diferença, Indisciplina na Escola, Rebelião.

**ABSTRACT**

The present work is a problematization about episodes of resistance to school norms. The starting point is a participant observation carried out over two weeks in the first semester of 2015 in a 5th grade class of a state elementary school in the central region of Porto Alegre - RS. Events involving two students are presented. These situations carry movements of insubordination to the school institution that I try to understand as experiences of self-creation, of reexistence. The methodology, coined by me, is defined as a participant re-observation (trans/di)gressive because it's about a new look that is launched on the same object. The (trans/di)gressive imprint is due to the goal of understanding such episodes with markedly rebellious behaviors as events with creative and formative potential. To account for an approach worthy of this, I am primarily drawn from the theoretical contributions of Nietzsche and Deleuze.

**Keywords:** Indiscipline in School, Moral Education, Philosophy of Difference, Rebellion, Self-Creation.

## **Introdução**

O tema deste trabalho é a indisciplina na escola como resistência a um poder homogeneizante. Trata-se de encarar as situações de transgressão às normas escolares como marcos numa trajetória de criação de si. A resistência aqui é entendida como a força de um corpo que reage sobre outro corpo – corpo orgânico que não quer ser silenciado e domado pelo corpo institucional. Ela é um movimento de reinvenção do sujeito, uma reexistência, um ato de se colocar no contexto de modo contingencial como potência do múltiplo, isto é, como vetor que representa possibilidades de fuga de uma mecânica homogeneizadora: a escola, a moral, a disciplina, a arbitrariedade de certos saberes. A pergunta lançada neste estudo é: Que conotações de resistência enquanto autocriação podem ser percebidas em situações de transgressão de certos princípios da educação moral<sup>138</sup> mais ou menos explícitos no ambiente escolar? Os eventos foram observados ao longo de duas semanas no primeiro semestre de 2015 e são protagonizados por dois alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul localizada na região central de Porto Alegre.

O propósito agora é lançar um novo olhar sobre aquele material, borrar meu próprio texto, transgredir minha própria escrita: realizar uma reobservação participante (trans/di)gressiva. O objetivo é problematizar episódios de resistência à disciplina escolar como eventos que integram uma trajetória autocriação. Segundo Michael Angrosino (2009, p.34), a observação participante não é um método, mas “um contexto comportamental”. Nesse sentido, a postura comportamental que adotei em campo é um elemento articulador da metodologia. Uma vez que o intuito é repensar essa observação feita há mais de um ano, trata-se de uma *reobservação*. A escrita deste trabalho também visa a ser em parte (trans/di)gressiva (reexistente em sua resistência e potencializadora de existências em sua digressão). Alguns pressupostos aqui utilizados e que ajudam a contextualizar a parte empírica do meu trabalho fazem menção ao termo *pesquisa participante*, mas, nesses casos, o conteúdo de tais referências se coadunam com minha postura investigativa.

---

<sup>138</sup> Esses princípios não serão aqui elencados nem consistirão em categorias de análise, mas parto do pressuposto de que todo ato de resistência de algum modo estabelece alguma forma de tensão (que não necessariamente é uma oposição explícita) com os princípios morais tácitos ou explícitos que vigoram no ambiente escolar.

Quanto à escolha da *observação participante* e a empresa de lançar-me numa reobservação participante trans/di-gressiva, é preciso ressaltar a inspiração gramsciana<sup>139</sup>. Trata-se da ideia do *intelectual orgânico* em que o investigador não deve ser compreendido como neutro, mas como atuante. A inserção em campo – e a atuação nele – pressupõe sempre uma transformação da realidade estudada mesmo que este intuito não seja predefinido pelo pesquisador (como no meu caso). “A pesquisa participante”, escrevem Gabarrón e Landa (2006, p.93), “é uma proposta metodológica emergente da crise das Ciências Sociais, que se desenvolve durante a década de 1960 na América Latina”. Tal crise foi marcada por mudanças drásticas no comportamento da sociedade, como o crescimento de movimentos sindicais e a difusão dos meios de comunicação, e por eventos que instavam por novas reflexões de cunho histórico-social, como o fatídico episódio de maio de 1968, os regimes militares na América Latina, o acirramento da Guerra Fria, etc. Nesse contexto, não há mais como negar a presença de ideologias por trás das investigações e reconhecer esse princípio inalienável é uma atitude de transparência. Não é ao acaso que quero problematizar a resistência como criação. Essa intenção não é isenta de posicionamento. Se não há claramente uma ideologia à qual me filio, há uma inspiração nietzschiana, por exemplo. De minha parte, adotei a postura da observação participante e ora me aventuro na tarefa de reobservar e de por vezes subverter a lógica de uma escrita neutra. Assim, reexisto (resisto) como educador em permanente formação. Em outra camada temporal, busco atribuir uma nova existência àquilo que já experienciei. Se há aqui algum “método” ele é própria vida, ele é a experiência do que foi vivido. A vida é conteúdo e forma, são potências e graus. A vida é escrita e ato de escrever, pensar e pensamento. Para Nietzsche (2003, p.30), *vida* é “aquele poder obscuro, impulsionador, inesgotável que deseja a si mesmo”. Este poder que é sempre *este!* Esta potência do meu querer que quer uma escrita menos estéril, vívida. Se ainda não a alcanço, por querê-la já a quero vivamente e por buscá-la já me movimento em direção a algo vivo com *vida*. Quero chegar! Eis a resposta? *Amor fati*. Resposta que é “querer” e “destino”. Assunção da vida. Esta não existe sem criação, ela resiste à mesmidade. Logo, a resistência é reexistência e há de se assumi-la sem condenações, há de se querer este sintoma. Transgredir é querer sair. Não um querer sair do lugar em que se está, mas se livrar de um conjunto de contingências que pressupõe dado

---

<sup>139</sup> Segundo Gramsci (1982, p.08), o intelectual deve “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”.

funcionamento, que constituem um organismo, uma estrutura. Trata-se de uma “saída” que é outra entrada (outro modo de entrar, de ser-dentro, adentrar-se), uma saída em que se permanece dentro e em que, ali mesmo, se produz a diferença. Transgredir é deixar com que a experiência produza quereres, é querer-ser o avesso do dentro estanque, é querer produzir quereres que querem a novidade. É transformar vivência em experiência e, nesse sentido, é o elã da digressão. Remete ao caráter transformador do conceito de *experiência* – aquilo que me tira do lugar em que estava e atija minha multiplicidade. Larrosa (1994) chama atenção para o fato de, na língua alemã, a palavra *experiência* (*erfahrung*) poder ser associada àquilo que se passa numa viagem (*fahren*). Experimentar a transgressão é querer divagar, querer sair dali, chegar a outro/a destino/vida. É um querer em que mesmo a condenação se manifesta como uma provação, como um rito em que se sente a dor de viver, *amor fati*, vontade empoderada.

Por fim, cumpre esclarecer que o caráter trans/di-gressivo não estará presente a todo momento neste texto. A exemplo do modo ritualístico como os rebeldes escolares se lançam numa economia dos atos de resistência, ora se comportando para auferir certa credibilidade, ora subvertendo a moral escolar, aqui minha trajetória de reexistência mescla a escrita acadêmica com a expressão rebelde. O caráter múltiplo dos meus sujeitos contamina o texto com multiplicidade.

### **Resistência (Reexistência)**

O leitor familiarizado com a literatura do campo educacional certamente lembrará dos trabalhos dos chamados teóricos da resistência. *Resistência*, segundo Fernandez Enguita (1989, p.07), designa uma estratégia de “negativa coletiva em aceitar exigências” escolares. O autor as diferencia das negativas individuais às quais classifica com o termo *dissociação*. Estas não configuram uma cultura de contraposição à escola. Os meios de *resistência*, por outro lado, detêm valores alternativos que se opõem aos da escola e são compartilhados pelos indivíduos do grupo, representam um construto cultural alternativo. É possível notar esse aspecto tanto na obra de McLaren (1992) quanto na de Willis (1991). No entanto, passados mais de 20 anos desde a publicação desses textos, vias dissociativas serão tratadas como mecanismos de resistência à escola. Aqui a palavra *resistência* se aproxima de seu sentido literal de oposição: ela é uma força por meio da qual um corpo (subjetivo) reage à ação de outro corpo (institucional). Ainda que essa aproximação seja

válida e nos ajude a avançar no conceito, ela não dá conta da complexidade da resistência de que se tratará aqui. Os eventos de resistência não são meras reações, mas movimentos caóticos de afirmação de sujeitos em devir. Fazem parte de um processo de autocriação e de demarcação de território. A resistência é aqui tratada como reexistência. A reexistência, fuga constante de uma trajetória de existência uniforme, parece definir melhor a resistência à moral na escola. Ela não é a resistência de um indivíduo isolado, mas tampouco é um movimento organizado. Trata-se de emergências espontâneas oriundas de uma trama coletiva que atuam na composição de um modo de ser. Fora da potência do coletivo, dos agenciamentos intersubjetivos, dificilmente reexistências adquiririam o estatuto de reinvenção. Um ato de resistência, para Deleuze (2003), tem duas faces. Ele é ao mesmo tempo um ato humano e um ato de arte. A arte resiste à ditadura do inteligível, às pretensões homogeneizadoras, é a última guarida do inefável, do inexplicável, o campo de resistência em que o criador necessita de sua criação para ser; para tornar-se aquilo que é; para poder devir como criador de si mesmo. Portanto, os atos de resistência aqui serão entendidos como movimentos de autocriação por parte de seus autores.

### **Resistência, (I)Moralidade e Autocriação**

Uma turma de 5º ano do turno da manhã de uma escola estadual de Porto Alegre. Era o primeiro dia que eu observava aqueles alunos. Durante duas semanas estive com eles todos os dias e os acompanhei em suas atividades durante o turno letivo. Na primeira, apenas como observador. Passados 21 dias, voltei à escola e lecionei durante uma semana. O clima era típico de uma aula que principia: alvoroço momentâneo; um ou outro educando se levanta; olha para um colega do outro lado da sala; profere alguma palavra; ajeita a roupa e se senta novamente. Dois rapazes um pouco mais velhos que os demais ocupam lugares contíguos à mesa da professora. Sentados e em silêncio, eles olham para trás para observar a balbúrdia. Estariam os “repetentes” condenados à primeira fila? A professora grita pedindo silêncio e emenda: “onde vocês pensam que estão?”. Ali, na escola, e principalmente na sala de aula, obviamente “não é lugar daquilo”. O seu pedido não surte o efeito esperado. Ainda há muito barulho e alguns permanecem em pé. Ela solicita silêncio novamente em tom mais firme e os ânimos arrefecem. O alvoroço inicial dá lugar a cochichos. Um dos rapazes repetentes que aqui chamarei de Roberson, volta-



se para trás novamente e repreende em tom de ironia alguns colegas. Ele é admoestado pela professora, pois deve “cuidar dele mesmo”. Aquela ironia, em certo sentido, é uma afronta. Ele zomba do princípio estabelecido de que “ali não é lugar daquilo” e constitui sua trans-identidade resistente por intermédio dessas sutilezas. É possível inferir o tom irônico de Roberson pelos trejeitos apresentados em sua “repreensão”. Ele volta-se para trás e antes de falar, sorri. Após a fala, mostra a língua colada ao canto da boca por um instante e ri discretamente. A reinvenção do ser-aluno no fingimento é, porque não dizer, um ato de autocriação. Roberson é aquele que finge-ser-aluno, aluno-quase-professor-que-repreende-os-colegas, ele é o próprio trânsito reexistente, a potência da invenção.

Sennett (2006, p.138) admite que “uma visão irônica de si mesmo é a consequência lógica de viver no tempo flexível, sem padrões de autoridade e responsabilidade”. Este “templo flexível”, para o autor, é uma exigência do que chama de “novo capitalismo”. A estabilidade e a repetição dão lugar à mobilidade e à flexibilização. O tradicional modelo institucional planejado para vínculos de longo prazo é substituído por um modelo mais flexível e que se renova com maior celeridade. Isso acarreta deslealdade institucional por parte dos atores das organizações, principalmente dos que ocupam lugares mais baixos na sua hierarquia. A ironia de Roberson, nesse viés, é um acinte à lógica institucional que traz consigo um padrão de educação moral alheio aos apelos contemporâneos. Roberson zomba da norma numa sociedade em que o caráter normativo aos poucos se corrói. A exemplo de Gilson (o colega também repetente que senta a seu lado), Roberson não participa da habitual agitação dos instantes iniciais da aula. Nesse ínterim, comportamentos espontâneos e subversões leves costumam ser tolerados pelos educadores. São episódios em que os educandos adotam o que McLaren (1992) chama de “estado de esquina de rua” num momento em que se espera deles uma postura de estudantes – esta pressupõe a conformidade com o rito de sala de aula: o silêncio, a concentração e o acato às ordens da professora. Esse estado subjetivo de viver no limite entre esses dois estados recebe o nome de *liminaridade* (TURNER, 1974). McLaren (1992) trabalha com esse conceito em sua revisão teórica sobre a noção de *ritual*. Turner (1974, p.05) destaca que “liminaridade é a passagem entre ‘status’ e estado cultural que foram cognoscitivamente definidos e logicamente articulados. Passagens liminares e ‘liminares’ (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário”. Viver na *liminaridade* sugere a constituição dos sujeitos a partir dessa tensão entre duas forças e de sua oscilação condicionada por elas dependendo das

circunstâncias. Os liminares vivem ritualisticamente nessa instância entre dois estados, não se situam *entre* eles, mas ao mesmo tempo em ambos. O antropólogo ressalta que

A pedagogia da liminaridade, portanto, representa a condenação de duas espécies de separação do vínculo comum da "communitas". A primeira espécie consiste em agir somente de acordo com os direitos conferidos ao indivíduo pelo exercício do cargo na estrutura social. A segunda consiste em seguir os impulsos psicológicos do indivíduo, à custa de seus companheiros. (TURNER, 1974, p.129)

*Communitas* não se trata de uma área ou conjunto de valores compartilhados, mas de um relacionamento entre liminares. Nessa modalidade relacional não há status bem definido entre os indivíduos, eles se encaram em sua totalidade no livre curso de suas idiossincrasias. A *liminaridade*, conceito que aqui nos será mais caro, expressa a impossibilidade de, sendo partícipe do ritual, nesse lapso entre diferentes "estados culturais" (o momento pré-aula e a aula) e estados psicossociais (ser ao mesmo tempo estudante, sujeito, amigo, etc.), adotar estritamente uma postura que assuma uma identidade sem o reconhecimento ou a contemplação da outra. Isto é, como explica Turner (1974, p.119) em exemplo bastante didático: "A liminaridade implica que o alto não poderia ser alto sem que o baixo existisse, e quem está no alto deve experimentar o que significa estar em baixo". Adotar a postura de estudante, assim, pressupõe reconhecer a postura inadequada ao estudante.

A "estratégia" que poderíamos considerar de diferenciação de Roberson e Gilson, no início aula referida, é pender para o estado de estudante quando seus colegas resistem (a seu modo também reexistindo) momentaneamente a tal estado. Naquele interstício, até a estabilização requerida pelo novo momento ritual, não chega a ser uma heresia ou profanação resistir ao estado de estudante mesmo no local sagrado da sala de aula. Roberson e Gilson vivem nesse instante um tensionamento na constituição de suas subjetividades enquanto estudantes. Eles são liminares tanto quanto seus colegas, mas se inserem no contexto de maneira distinta sem, contudo, deixar de ser participantes daquele ritual. Resistir na perspectiva de reexistir é se manter imerso no ritual, mas produzir modos de ser alternativos, flertar com devires rebeldes, afirmar-se enquanto invenção perpétua em meio ao coletivo que a instituição quer homogeneizar. Em função desse modo diverso de se posicionar no ritual quiçá inspirado por uma consciência mais acurada de seu estado de *liminaridade* e por um desejo de resistir ao "estado de estudante", levanto a hipótese de que esses sujeitos praticam uma espécie de economia dos atos de resistência. Eles se lançam numa trajetória de construção identitária que convive em permanente

tensão com a educação moral. Diferente da maioria de seus colegas nos instantes iniciais da aula a que fiz referência, ambos se comportam como alunos esperando pelo início da lição. A aparente “boa vontade” de ambos (que Roberson reforça ironicamente), no fundo parece servir como uma espécie de vetor que busca atenuar o impacto causado pelas subversões futuras e que os incluirá num jogo em que vivem *liminarmente* de uma maneira diversa dos demais alunos. Nesse processo, eles constantemente se valem de uma espécie de economia das transgressões. Pelo estigma que carregam e por serem “marcados” de perto, eles se veem obrigados a administrar suas atitudes resistentes. A ironia de Roberson, sua repreensão aos colegas, de certo modo dá indícios disso. Naquele momento, não há separação entre ser aluno e ser sujeito, há as diversas idiosincrasias de diferentes sujeitos relativamente conscientes desse entre-estado. Dependendo da forma que Roberson e Gilson “administrarem” sua cota de subversões, eles serão considerados mais ou menos resistentes à escola. A postura de Gilson é mais bem aceita pela docente do que a de Roberson, mas a seu modo ele não deixa de ser rebelde. De qualquer modo, esse planejamento subversivo com fins de diferenciação é uma estratégia de resistência aos princípios da educação moral. Chamo aqui tais atitudes coordenadas de “planejamento” ou “economia” porque ambos, por exemplo, escolhem “ser estudantes” (ou atuar como tais) no momento em que lhes seria tolerado o “estado de esquina de rua” e, pelo menos no caso de Roberson, ele parece querer ganhar certo “crédito” para atitudes de oposição futuras.

A seguir relatarei um episódio envolvendo apenas Gilson, mas as subversões mais graves podem ser atribuídas a Roberson. Numa delas, Roberson queria ir ao banheiro, mas recém havia começado a aula. A professora lhe disse que devia ter ido antes. Ele deu de ombros e foi saindo pela porta da sala resmungando: “quer que eu mijar na sala?!”. Na volta, a professora o admoestou e solicitou “mais modos” e que fosse ao banheiro antes da aula na próxima vez. A ironia, aqui mais escrachada, “mijar na sala”, é novamente o recurso de Roberson para zombar dos princípios. É claro que ali não é lugar de “mijar” e ele muito possivelmente jamais o faria – sobretudo na presença de outrem –, mas ali é o lugar em que, iniciada a aula, se deve estar presente e não arranjar pretextos para sair o tempo todo. Presenciei ainda um episódio em que Roberson se envolveu em um conflito que acarretou sua liberação da escola no meio da manhã. Durante dois dias consecutivos ele estapeou outro menino na cabeça durante o recreio. No primeiro dia, foi advertido em tom de ultimato. No segundo, recebeu nova advertência e, após a direção da escola entrar

em contanto com sua mãe, ele foi mandando para casa mais cedo. Terá ele conseguido o que queria? Ir embora mais cedo seria o seu objetivo? Tratar-se-ia de uma estratégia puramente pragmática e em certo sentido hedonista? Reduzir sua resistência a uma vontade de sair mais cedo seria simplificar demais a questão. É provável que esse intuito passe pela cabeça de Roberson, mas se levamos em conta sua conduta de resistência como um todo, uma agressão não é uma ação causal com vistas a um efeito. Obviamente há um ônus para esse seu jeito resistente. Não por acaso ele é um repetente e mesmo quando não faz nada que agrida as normas vigentes na escola parece haver certa “marcação em cima dele”. Voltemos, porém, à especulação sobre seu *modus operandi* resistente. Para enriquecê-la, farei uma incursão na filosofia nietzschiana. Nietzsche defende que se há algo de “verdadeiro” no que diz respeito ao sentimento é aquilo “que move o sentimento com mais força (‘eu’)”. Quanto ao pensamento, *verídico* seria “o que dá ao pensamento o maior sentimento de força” (NIETZSCHE, 2011, p.359). Por fim, “sob o ângulo dos sentidos, do tato, da vista, do ouvido”, *verdadeiro* é “o que obriga a maior resistência” (NIETZSCHE, 2011, p.360). Conclui o filósofo: “Logo, esses são os *graus superiores nas manifestações* que despertam para o objeto a crença em sua ‘verdade’, isto é, em sua realidade. O sentimento de força, da luta, da resistência, convence-nos de que existe algo a que resistimos” (Idem). Tais colocações são feitas num contexto em que ele critica o determinismo lógico e o vício de se buscar compreender tudo em termos de causas e efeitos. Para a articulação desses postulados, Nietzsche parte da premissa destacada no início do excerto a seguir e das deduções que a sucedem:

*Se nos expressamos do ponto de vista da moral, o mundo é falso. Mas, no sentido em que a moral é um fragmento do mundo, a moral é falsa. A vontade do verdadeiro é uma estabilização, uma ação de tornar verdadeiro e durável, uma supressão desse caráter falso, uma transposição deste no “sendo”.* (NIETZSCHE, 2011, p.357, grifo do autor)

Ou seja, aquilo que é tido como verdadeiro se trata de uma estabilização do caos da existência com vistas a apreendê-la de algum modo, torná-la logicizável, acessível ao intelecto humano. O mundo é *falso* porque consiste igualmente numa estabilização a fim de simplificar a realidade. É a crença de estar “sendo” num “mundo-verdade” que, de veras, é produzido pelo humano, que faz com que este estabilize o lugar em que é e, ao estabilizá-lo, tolhe-o o caráter de algo que sempre, como ele, devém; substitui a ideia de constante criação de algo inédito pelo “ser”, pela essência (o “mundo-verdade”), apreensão esta impulsionada pela “vontade do verdadeiro” – açulada, por sua vez, por um

medo do desconhecido, por um desejo de seguridade, por uma vontade de potência travestida de vontade de verdade. Trata-se, portanto, de uma falsificação. A moral, buscando estabelecer “verdades” acerca de comportamentos, falsifica o caos das vontades e paixões que, no entender de Nietzsche, são os aspectos mais “reais” da existência. Buscarei agora analisar o comportamento de Roberson à luz da perspectiva trazida à tona por Nietzsche. Tratar-se-á, obviamente, de uma hipótese, pois não há como identificar as razões precisas que ocasionaram sua agressão.

Em primeiro lugar, se entendermos a agressão como uma ação causal que almeja o efeito “sair da escola mais cedo”, estaremos inferindo algo que desconsidera as hipóteses possíveis (que, quem sabe, sejam também forças atuantes) para que um aluno forjasse um pretexto para sair antes do horário previsto. Algumas, quiçá, com ônus até menor que um ataque físico a um colega. A “escolha” pela agressão, assim, não é meramente eventual e determinista. Utilizo aqui “escolha” entre aspas porque talvez sequer consista num ato deliberado, mas seja, ao invés, mais um evento que surge como um acontecimento no calor de uma existência resistente – uma existência que quer sentir algo de “verdadeiro”, que insta por alguma realidade. Em segundo lugar, tal agressão não é um fato isolado. Ela se insere em um comportamento que nitidamente é resistente às normas vigentes na escola. Ela é mais uma dentre tantas atitudes que contribuem na produção de uma identidade resistente. Logo, depreende-se que o motivo da sua agressão não é constituído apenas de *uma causa*, não há como estabilizar a agressão e o agressor ou o agredido. Estabelecer *uma causa* seria *falsificar* a agressão enquanto acontecimento ou forçar o entendimento de instantes de reexistência para além de escapes, de lapsos de fuga de estímulos repressivos-homogeneizadores. Um terceiro aspecto que quero destacar é que Roberson destoa dos demais alunos da escola no turno da manhã. O educando em questão cursa o 5º ano e é pelo menos dois anos mais velho que os seus colegas. O detalhe é que, no seu turno, na escola há apenas turmas de 1º a 5º ano. O turno da tarde é reservado para as turmas de 6º a 9º ano. Há, portanto, uma diferença etária que é um fator relevante e ajuda a condicionar sua diferenciação. Concomitantemente a isso, parece haver um esforço por parte de Roberson para se diferenciar ao mesmo tempo de seus colegas e dos valores escolares. A agressão, assim, também é uma fronteira que demarca o outro e o eu. Ela “move o sentimento com mais força” e delimita a *verdade* (legitimidade) do “eu” (na sua diferenciação) e, forjando uma outra lógica que diverge daquela da instituição, dá ao “pensamento” com o qual compactua um “sentimento de força”. Em outras palavras, a



agressão corrobora uma existência possível que se contrapõe à *falsidade do mundo escolar*.

Meditar nesse viés porventura pode soar como uma defesa da atitude de Roberson, mas não se trata disso. Tampouco, evidentemente, trata-se de uma condenação, pois não me cabe ser de juiz, mas de potencializador. Não defendo agressões no ambiente escolar e não creio que seja legítimo se contrapor às normas da escola de uma maneira meramente (auto)destrutiva, mas cabe lançar uma pergunta: até que ponto a escola possibilita modos de resistência à sua lógica, por assim dizer, menos agressivos que deem vazão a subjetividades destoantes de sua cultura? A escola dá margem para meios de fuga de uma existência estanque em prol de reexistências. Nesse sentido a transgressão é só um sintoma de uma doença quase terminal: a escola não consegue sobreviver à pretensa saúde que preconiza para si e seus usuários, ela sucumbe à potência de criadores que são mais potentes que sua esterilidade homogeneizadora. A escola mantém Roberson, com 13 anos, no 5º ano do Ensino Fundamental. Não bastando ele ter de vivenciar a cultura escolar à qual resiste, também há de conviver diariamente com colegas menores, geralmente mais imaturos e com valores e interesses distintos dos seus. Seria plausível pensarmos que o tédio e descontentamento oriundos da convivência forçada no âmbito de uma estrutura institucional rija, possam levar Roberson a transgredir certos códigos como um recurso hedonista para sentir-se livre deles e, subseqüentemente, usufruir da liber(t)ação<sup>140</sup> antes do previsto. Ver-se livre da instituição não parece ser, contudo, o único motivo de suas transgressões e, como aqui foi defendido, não caberia reduzir o evento analisado a uma atitude que objetiva um efeito isolado. Essa interpretação é plausível, mas o ato não pode ser compreendido à luz de uma dinâmica determinista. Não se pode pensar a agressão de Roberson como *uma* causa tendo em vista *um* efeito meramente pragmático. Não é um ato movido puramente pela razão e sua redução a *um* efeito seria demasiado simplista. Como declara Paul Willis (1991, p.235), “na melhor das hipóteses, a vida cotidiana [e o cotidiano escolar], como a arte, é revolucionária. Na pior, é uma prisão.”. Embora Willis (1991) esteja se referindo à estabilização da estrutura de classes na sociedade, tal estado de coisas é aplicável aos mecanismos de

---

<sup>140</sup> Aqui me vali desse recurso porque a tendência seria o uso da palavra “liberação” (extinção de obrigação), mas devido à natureza do argumento desenvolvido nas linhas anteriores a palavra “libertação” (ato de libertar ou libertar-se) talvez fosse mais cabível. A manutenção da dualidade, entretanto, pareceu-me ser mais condizente com a análise que vinha empreendendo.



inclusão/exclusão e legitimação da (in)aptidão dos estudantes na escola – seja para a assimilação da importância da sociabilidade seja para a apreensão de saberes específicos.

Pedro Goergen (2007) tematiza a busca do prazer – que habitualmente implica desvios de princípios morais e lógicas institucionais – presente na contemporaneidade, sobretudo levada a cabo pelos jovens, tensionando tal intento com a educação moral. Para ele,

É preciso que filhos e alunos estejam convencidos, primeiro, de que a disciplina e a autoridade são socialmente necessárias e, segundo, que a disciplina e a obediência, embora imponham limites aos impulsos e desejos imediatos, são vantajosas em termos da convivência civilizada. No entanto, essa argumentação é pouco convincente no contexto cultural em que predomina [...] a busca do prazer, o sucesso e as vantagens pessoais. Ocorre nesse ambiente um notável dissenso entre virtude e felicidade. Está posta, assim, essa última questão: Por que praticar a virtude se ela não conduz à felicidade? (GOERGEN, 2007, p.757-758)

O dilema trazido à tona por Goergen (2007) reflete o que parece ser o maior entrave da educação moral na contemporaneidade. Roberson claramente é tachado como algo muito próximo de um “imoral” ainda que esse termo não seja utilizado explicitamente. Ele é o que no jargão do ambiente escolar comumente se designa como um “aluno-problema”. Antes de tudo, ele é alguém que resiste à disciplina escolar contrária à “busca do prazer”. Ele falta muitas aulas, chega atrasado, agride colegas física e verbalmente, conversa durante a aula e, durante o futebol, parece tirar vantagem de sua idade mais avançada e maior envergadura para acintosamente fazer valer sua força diante dos demais. Curiosamente, seu melhor amigo na escola, Gilson (o “repetente” que senta a seu lado na sala), é um sujeito tranquilo. É possível notar isso inclusive nos mecanismos de resistência por ele utilizados. Perguntei em dada ocasião a Gilson porque ele não jogava futebol com os colegas no período de educação física e sua resposta foi: “eles são muito fominhas”. Se a escola quer formar cidadãos e cidadania pressupõe participação, pode-se dizer que essa atitude de Gilson, ainda que muito distante de poder ser considerada “imoral”, é em certa medida anticidadã. Ele exime-se da participação. Essa abstenção, na escola, também pode ser interpretada como estratégia de resistência. Isso porque Gilson se priva do exercício da virtude se levarmos em conta que se espera do cidadão a participação, por assim dizer, nos atos sociais da *pólis*. No que diz respeito à educação moral, se espera do aluno que se quer educar para ser cidadão, analogamente, a participação nas atividades da sua turma. Quer-se que os alunos participem e que tenham uma “boa convivência” para se tornarem cidadãos. Logo, não tomar parte numa prática

coletiva é fazer o contrário do que se considera pertinente para sua educação moral. Os jogos são, reconhecidamente, alternativas para exercitar a importância da existência de regras e leis compartilhadas, sobretudo com as crianças. Privar-se de tais práticas é boicotar a didática moralizante menos vertical da escola. Isto é, no modelo de escola que se tem, os jogos representam quiçá as únicas atividades em que há possibilidade dos próprios educandos estabelecerem normas entre si. Se a conduta de Gilson não é explicitamente “imoral”, pode-se dizer que tem qualquer coisa de uma intencionalidade imoral tácita e talvez até inconsciente, uma vez que a formação do sujeito moral pressupõe a constituição de um indivíduo capaz de julgar seus próprios atos e os atos dos outros por meio de certos parâmetros que são estabelecidos a partir do trato coletivo. Gilson julga os outros “fominhas” no futebol, mas a sua abstenção representa uma resistência ao que a escola espera de um sujeito moral em formação: o exercício do convívio. A educação moral, implícita na lógica escolar e em seus códigos e ritos, pressupõe a participação e o convívio que, uma vez que respeite certos princípios estabelecidos pelos dogmas escolares, representa o próprio exercício da sociabilidade. O convívio social não existe sem um contingente mínimo de princípios de moralidade. A abstenção do exercício de sociabilidade apresenta-se, assim, como uma maneira de se opor à pretensão moralizante das práticas escolares. Gilson, em sua conduta antiescolar, escolheu se eximir de jogar futebol com os colegas. Roberson não estava mais na escola àquela altura, havia sido mandando para casa por agredir um menino durante o recreio.

Optei por relatar os casos Roberson e Gilson porque, na turma observada, eles que notadamente são rotulados como rebeldes. Ambos se destacam e são vistos como “anormais”, isto é, contrários à norma. Mesmo que o comportamento de resistência de Gilson seja mais discreto, ele carrega o estigma de rebelde. Certamente o fato de ser amigo de Roberson potencializa a desconfiança em relação a Gilson. A máxima “diga-me com quem anda que te direi quem és” funciona como um critério de julgamento dentro da instituição. Por outro lado, a pergunta pela maneira como se manifesta a resistência aos princípios morais na escola, em princípio, acaba dando vazão a ponderações que não trazem a moralidade como aspecto central. A resistência parece se direcionar aos rituais formais e institucionais típicos da escola. O comportamento que se espera dos estudantes (e que se quer que “levem” para a sociedade) deve prezar pelo convívio harmônico. A formação pressupõe o exercício do que se entende por cidadania no âmbito escolar. Abster-se do exercício da cidadania na escola representa uma sutil oposição à educação

moral. Dessa maneira, certas condutas adquirem matizes de “oposições conscientes” de indivíduos específicos – aqueles já estigmatizados na cultura escolar como opositores ou com um reconhecido histórico de subversões. É preciso elucidar que a conduta de Gilson não é considerada “imoral” pelos sujeitos da comunidade escolar, no entanto, ela se opõe aos pressupostos da educação moral pelos motivos que já foram enunciados. Na turma não foram notados rituais de resistência de um grupo específico que pudessem ter sido analisados em termos de mecanismos de oposição à educação moral. Pode-se dizer que os meios de resistência identificados se assemelham ao que Fernandez Enguita (1989) designa como negativas de *dissociação*, isto é, oposições individuais e que demarcam o desejo de aparte da lógica que é impingida pela instituição escolar. Os rituais em que os estudantes adotam uma postura de “esquina de rua” (McLAREN, 1992) são comuns dentro de sala de aula, sobretudo nos minutos que antecedem a preleção da professora e no momento imediatamente posterior à volta do recreio. Eles fazem parte da cultura escolar e, ainda que não correspondam ao modelo de comportamento que se espera do estudante, foram assimilados pela instituição como toleráveis até certo ponto. Apesar disso, não constituem atitudes que sustentam a formação de uma contracultura escolar, mas ocorrem num lapso entre o formal e o informal, o “estado de estudante” e o de “esquina de rua” se imiscuem frequentemente num mesmo rito. Viver na tensão entre as forças de dois domínios bastante distintos (*liminaridade*) dá vazão a comportamentos ambíguos. Se a ironia do “resistente” analisado é um ato consciente e caracteriza, quase de forma teatral, uma espécie de personagem, há uma série de comportamentos de oposição e posicionamentos contraditórios dentro de um mesmo ritual que parecem ser da ordem do inconsciente e que também influem no processo de autocriação. Emergem do desejo, do afã pelo instinto de socialidade, de afetos que não querem ser estancados. Desejos que são a própria vida em seu pendor de sempre desejar. O ato de resistência, como defende Deleuze (2003), tem caráter artístico. Resistir à homogeneização é forçar a abertura do múltiplo no enclausuramento da norma, é inventar a partir do fora sem sair de dentro, é criar autocriando-se.

### **Fuga à Revelia**

Neste trabalho me propus pensar sobre eventos de resistência à disciplina escolar como movimentos de autocriação por parte de seus atores. Encarei esses acontecimentos como disparadores para o pensamento da diferença. Eles revelam certa economia

comportamental que deixa patente a tensão entre desejos e potências de resistência autocriativa e o peso da norma, da disciplina, da razão e da estrutura institucional.

A escrita cumpriu com uma proposta igualmente econômica, ora pendendo para a ponderação, ora deixando vazar a vida inerente àquilo que sente no texto. Sentido e sentimento. Ruídos inaudíveis por detrás das mordanças amplificadas. As marcas das próprias mordanças. A estagnação e o movimento. Cabresto e caminho. Afirmação caótica e negação homeostática. Um texto-limbo. Orgia de paixão e sofrimento, de embriaguez e sobriedade, de aprisionamento e liberdade. Face pródiga do parcimonioso. Voz do Indomável e mutismo na mansidão. Culto à deusa Entropia. Frêmitos entre tédio e êxtase. Fastio e fome de todas fomes. Embrião de uma doutrina profana. Evocação da digressão. Ode a tudo que seja *trans*. Rebento multipotente dionisíaco – e que deseje mais e mais Apolos.

Termos como disciplina, moral, racionalidade, etc., não foram aqui devidamente aprofundados, mas, em qualquer caso, fizeram menção a nuances de uma mecânica homogeneizadora levada a cabo pela instituição escolar. Ao mesmo tempo a indisciplina ou a rebeldia não foram objetos de uma análise detalhada. Elas, antes, inspiram uma não-análise. Explico. *Análise*<sup>141</sup> pressupõe desfazimento, decomposição em partes. Aqui rebeldia e indisciplina, em contrapartida, são potências aglutinadoras para se pensar o múltiplo – a expansão do campo existencial por meio de eventos de reexistência. Constituem vetores totipotentes de reexistência. Capacidades totais ou potências polivalentes de diferenciação por meio da resistência. São a fuga à revelia. Desejo impossível de sair e, diante da angústia dessa impossibilidade, trazer o fora para dentro, produzir a partir dele, forjar a saída no próprio dentro, tornar a conduta “ali indesejada” potência do próprio desejo. Querer fugir e produzir fugas que produzem mais querereres, querer ser-fora-daquela-mundo porque a norma já se tornou fatigante demais e, rebelando-se, querer mais e mais rebeldemente. Querer mais e mais rebeldemente querer mais, querer ser mais menos-norma, desejar o ser-(im)possível de si mesmo e de seus desejos. Transgressão digressiva. Digressão transgressiva. Mancha se alastrando no pretenso imaculado ideal escolar. Nova forma disforme. Artes de arteiros com suas obras em trânsito, mambembes. O querer tudo refeito daqueles que “não fazem nada”. O que é resistir senão a própria tendência do Cosmo? Um refazer-se e expandir-se e tender a mais

---

<sup>141</sup> Do grego *análysis* que advém do verbo *analyein*. O radical *aná* significa “para cima” e *lyein* denota a ideia de afrouxar, decompor, desfazer.

e mais poder e a mais e mais caos. Um mais a mais em meio aos neutros. Faísca de afirmação que nega a escola. Os rebeldes são os apologistas da eutanásia escolar. São a expressão do desejo de ser mais, de ser muitos, de ser múltiplo.

## **Referências**

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DELEUZE, Gilles. Qu'est-ce que l'acte de création? In: \_\_\_\_\_. **Deux régimes de fous: textes et entretiens 1975-1995**. Paris: Minuit, 2003. p. 291-302.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. Educação e Teorias da Resistência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n.1, p.03-15, jan./jun., 1989.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é Pesquisa Participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GOERGEN, Pedro. Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LARROSA, Jorge. Del Espíritu de Niño Al Niño de Espíritu. (Peter Handke y La Novela de Formación). In: LARROSA, Jorge (Ed.) Trayectos, Escrituras, Metamorfosis (La idea de formación en la novela). Barcelona: PPU, 1994, p.49-105.

McLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Segunda Consideração Intempestiva, Da Utilidade e Desvantagem da História para a Vida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vontade de Potência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



## EXPERIÊNCIAS DE AULA: UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO

### *EXPERIENCIAS DE CLASE: UNA PRÁCTICA INTERDISCIPLINAR DE ENSEÑANZA*

Ronaldo Luís Campello  
Mestre em Educação/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL,  
Pelotas, RS.  
[ronaldo.campello@hotmail.com](mailto:ronaldo.campello@hotmail.com)

Cynthia Farina  
Doutora em Educação, coordenadora do GP Educação e Contemporaneidade: experimentações com Arte  
e Filosofia (Experimental); professora do Programa em Pós-graduação em Educação do Instituto Federal  
de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSUL, Pelotas RS.  
[cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br)

#### RESUMO

Este texto traz a discussão uma investigação realizada no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL campus Pelotas, RS nos anos de 2015-16, a pesquisa se assume a partir de observações realizadas com o grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma Escola Técnica Estadual no bairro Fragata, nesta cidade, onde a criação manuscrita de textos epistolares surge como uma prática interdisciplinar potente de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem deste grupo de estudantes. Ao passo que as atividades se desenvolviam se percebeu a necessidade de pensar as condições funcionais de tal prática, e ir além. Além de somente pensar tal atividade como redentora de dificuldades de aprendizagem, mas como processo de formação mais amplo anunciando um diálogo que perpassa a escrita de si no contexto de um processo de formação, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, a qual nos faz refletir sobre os encontros que nos atravessam em procedimentos de formarmos, discentes e docentes. O método de pesquisa apresentado é o cartográfico. A cartografia cria oscilações próprias, descaminhos que surgem conforme as pistas dos trajetos vão se desvelando no tecer, tramar conceitualmente uma discussão unindo a experiência a problematização.

**Palavras-chave:** Formação. Cartas epistolares. Experiência. Cartografia. Escrita.

#### RESUMEN

Este texto tras la discusión una investigación realizada en el Máster Profesional en Educación y Tecnología - MPET del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-Rio-Grandense - IFSUL campus Pelotas, RS en los años 2015-16, la investigación se asume a partir de observaciones realizadas con el grupo de estudiantes del quinto año de la enseñanza fundamental de una Escuela Técnica Estadual en el barrio Fragata, en esta ciudad, donde la creación manuscrita de textos epistolares surge como una práctica interdisciplinaria potente de enseñanza, con la intención de amenizar las dificultades de Aprendizaje de este grupo de estudiantes. Mientras las actividades se desarrollaban se percibió la necesidad de pensar las condiciones funcionales de tal práctica, e ir más allá. Además de sólo pensar tal actividad como redentora de dificultades de aprendizaje, sino como proceso de formación más amplio anunciando un diálogo que atraviesa la escritura de sí en el contexto de un proceso de formación, comprendiendo la escritura como una práctica capaz de reinvencción de modos de pensar Y ser, la cual nos hace reflexionar sobre los encuentros que nos atraviesen en procedimientos de formar, discentes y docentes. El método de búsqueda presentado es el cartográfico. La cartografía crea oscilaciones propias, descaminos que surgen según las pistas de los trayectos van desvelándose en el tejer, tramar conceptualmente una discusión uniendo la experiencia a la problematización.

**Palabras clave:** Formación. Cartas epistolares. Experiencia. Cartografía. Escrita.



## Introdução

*O peso das palavras era enorme e queimava em meus lábios implorando por liberdade enchia meus pulmões, e com toda sua força agredia minhas entranhas, produzindo delírios de versos, sons e ecos que ressoavam em minhas naves...*  
Ronaldo Campello

Ao pensar a composição deste tecido-texto, teço teias, traio diálogos que surgem a partir de inquietações sobre encontros pertinentes à escrita. Ato/tarefa que sempre se revela arriscada. Iniciá-la é quiçá a parte mais complicada do processo, organizar o caos do pensamento, encontrar as primeiras palavras, formar as primeiras frases, arranjá-las nas classes que regem as normas, conjunções conectando orações, artigos definindo ou não substantivos. Pares em um sistema alfabético/gramatical que se digladiam com as ideias. Ruminá-las, aceitá-las, dar-lhes luz. Carne ao verbo. Permitir que encontrem som na voz, na palavra úmida que deixa prehe os pulmões, que faz corpo e se faz sentir, cria oscilações, cria o pensar.

Escrever acontece a partir do encontro que se tece com a leitura, dos encontros com outros corpos, orgânicos ou não, com nós mesmos. Escrever parece simples, mas, não é. É um esforço colossal. Escrever possui afinidade/parentesco/semelhança um avizinhar-se com oscilações, movimentos, ondas, sopros de ar. É como areia no deserto bailando/perseguindo o vento. É como algo que ainda não se concluiu, desejos de tecer tecidos; tramar, trair, transformar pensamento e ideia em palavra, dar corpo ao que é incorpóreo, corporificar o que faz furos na pele, *desacomoda, desestabiliza*. Escrever é encontro, é devir, sempre por se fazer (DELEUZE, 1995). Escrever é *desconstrução* que ocorre de maneira singular, construção que se faz de forma sutil, nos *reconstruindo* com experiências. É movimento que revela pistas, deixa rastros/pegadas pelos quais se esgueiram desejos. Escrever é criar, ligar pontos, pontas, pedaços, platôs onde flunamos/resistimos. O pensar é questão intrínseca/encrunhada no ato de se produzir a escrita. “Pensar [...] é um ato perigoso [...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 58-59), por isso é tão difícil escrever. Não se exercita pensamento, pois não nos colocamos sentados em vassouras para singrar os céus. Pensar cria movimentos, oscilações, quedas, fraturas... Pensar dói.

Enquanto músico, fins da década de ‘90, me dedico à escrita, com vigor e potência a escrita de cartas pessoais. Tal ação se sustentou quase que diariamente por mais de cinco anos, o que se iniciou para divulgar um trabalho artístico-musical tomou outro corpo/forma, descobria-me na escrita, minha e de outros. Escrevia ao outro, mas antes a

mim. “A correspondência é também um exercício pessoal, ao escrever lemos o que escrevemos, [...] é uma maneira de se manifestar para si e para o outro”, (ORRÚ & ANDRADE, 2009, p. 04). Alguém um dia disse que a escrita é uma fala de si. Um abrir-se. Que é fácil falar/escrever de coisas de seu dia a dia, e isso se intensifica na escrita de cartas pessoais; “a correspondência é um texto por definição destinado ao outro que ajuda o indivíduo a aperfeiçoar-se, estimulando destinatário e remetente a avaliarem cuidadosamente os fenômenos que acontecem em seus cotidianos” (IONTA, 2011, p. 84).

Esse aperfeiçoamento tem menos a ver com uma progressão, que com perfazimentos e desprendimentos de si. De nada serve escrever se esta escrita não fortalece a *desconstrução* para uma nova construção, de nada serve se ela não desterritorializa. “Pensar é desterritorializar. Isto quer dizer que o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro” (HAESBAERT et al, 2015, p. 09). Há de existir uma escrita que se afete por aquilo que nos passa, por aquilo que a própria escrita proporciona. A desterritorialização a partir do pensamento cartográfico consiste, segundo Ianni (1996, p. 169) em “[...] o sujeito do conhecimento não permanecer no mesmo lugar, deixando que seu olhar flutue por muitos lugares, próximos e remotos, presentes e pretéritos, reais e imaginários”. É necessário um novo observar, um olhar forasteiro sobre o objeto observado, mesmo que isso não seja fácil de produzir, mesmo que o objeto sejamos nós.

#### **Experiências de aula: encontros a partir de uma prática interdisciplinar de ensino.**

A atividade de ensino começada no ano de 2014, desencadeada por um agenciamento de experiências e um acontecimento de sala de aula, tornada projeto de extensão no mesmo ano, chamada de: “As cartas que escrevo. Correspondências físicas na era digital. Uma metodologia interdisciplinar de ensino e aprendizagem”, ganha força em 2015 enquanto pesquisa, e toma outro nome ao ser pensada/ investigada no Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia – MPET, do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSUL campus Pelotas; “Cartas para ler e escrever: Cartografando uma prática de ensino”; e, a partir de minha docência em uma Escola Técnica Estadual no bairro Fragata na cidade de Pelotas – RS, ganha vida, corpo e formas. Ele cartografa a troca de cartas entre estudantes, a partir de práticas interdisciplinares de escrita e leitura desenvolvidas com um grupo de alunos de um quinto ano do ensino fundamental da referida escola. O material cartografado é a

correspondência trocada com outros estudantes também de um quinto ano de uma escola rural no interior do município de Piratini – RS, que ocorreu ao longo de 2015.

Ao fundamentar as atividades do projeto realizado na referida escola, a partir do ponto de vista de uma pesquisa qualitativa, a qual visa focar as peculiaridades e especificidades dos grupos sociais envolvidos, e tem a finalidade de apreender os fenômenos que com este grupo ocorrem, bem como de conhecer de forma mais substancial suas vivências e as formas como se representam, e também como se interpretam em suas práticas, alia-se a tal metodologia o método cartográfico que se aproxima de algumas investigações qualitativas, e, por conseguinte se distânciava de outras. Segundo César et al (2013, p. 358) isso ocorre quando, “nessas investigações, privilegia-se o estudo dos fenômenos (valores, crenças, opiniões, hábitos) separados de sua dimensão processual de produção”. O processo de aproximação se dá na harmonia do compartilhamento e da produção das inquietações e das hipóteses que surgem e se insinuam na metodologia de pesquisa adotada.

O método cartográfico segundo César et al (2013, p. 359) “não se define por suas metas traçadas anteriormente, tampouco se delimita a partir desta ou daquela ferramenta de pesquisa, embora o pesquisador não parta do ponto zero, mas se constrói a partir de um patrimônio, de uma história, de outras experiências”. Segundo Ferigato, et al (2011, p. 665), a “investigação qualitativa é, portanto, uma atividade que se afirma a partir do contexto situacional, da localização e implicação do observador em relação ao objeto e seu entorno”.

Por crer que a proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres que ocorrem por ‘entre’, e não a conclusão. Aliado a prática de escrita de cartas pessoais que permite/possibilita trabalhar de um modo, onde o que interessa são os movimentos de construção das atividades escritas, posteriores leituras, das discussões, dos fatos de sua vida, seus apontamentos, seus conhecimentos permitindo desta forma, que cada um dos envolvidos se constitua a si mesmo, dando voz à suas palavras. A escrita autobiográfica aliada ao método cartográfico de pesquisa provoca a construção de um olhar, uma narrativa sobre suas vidas.

Filho et al (2013) diz que a cartografia:

Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações,

trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (Filho et al, 2013) p.46).

Ao longo do processo de confecção deste trabalho, realizado a luz da proposta de uma metodologia de pesquisa qualitativa atravessada/abocanhada pela cartografia proposta por Deleuze e Guattari. A opção de escolher a referida turma e escola se dá pelo fato de ali ser o ambiente onde as inquietações deste docente que perscruta sua professoralidade são maiores. Neste local me pus (ponho) em xeque em relação a meu exercício docente, minhas práticas, meu modo de pensar educação. Portanto, penso sobre formação quando me ponho a escrever sobre tal processo e os atravessamentos que foram produzidos em mim a partir da execução desta prática que tomo como ensino, escrita de cartas.

A cartografia, método de pesquisa proposto por Deleuze e Guattari se faz de rastros, movimentos, amplitudes e alterações, encontros, que mostram as lutas que ocorrem e me põem a pensar, que surgem e se intensificaram no decorrer da escrita. Um movimentar-se, ou estar em movimento, a partir do pensar cotidiano e seus modos de se produzir no/com/ele. O cotidiano em jogo na docência, a docência como jogo do cotidiano. “E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim, – mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?” (GALLO, 2002, p.169). E se produzimos aqui, e desta forma, um modo de ‘militância’, de resistência ao modo dominante de lecionar? E se não se trata apenas de escavar o presente com uma mera proposta de escrita e leitura?

Desta forma abri caminhos novos, tocas por onde me esgueiro em minhas práticas professorais, em minha pesquisa, e, em meus modos de ser. Trilhar estes caminhos produz tombos provenientes dos deslizos, assim como dos saltos derivados dos encontros, conversas. Aprendizagens. O olhar tão acostumado à mesma paisagem docente agora observa com outros olhos e dá um novo sentido ao que vê, pois constitui outro território perceptivo, a partir desta escrita-pesquisa que ainda se faz. Escrever é um esforço colossal, mas é preciso singrar os céus, sentar na vasoura da bruxa e perseguir o vento, pois penso sobre formação quando escrevo sobre tal processo, sobre os encontros e os atravessamentos produzidos em mim, a partir da execução da escrita de cartas, por exemplo.

Pensando com Larrosa (2015, p. 52) sobre o processo de formação, “é justamente uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar”. A formação aqui é pensada como viagem, ou “viagem de formação” (idem) em que se pretende um olhar para si através da palavra, através da escrita, da escrita epistolar que nos faz experimentar o mundo que nos cerca, apresentando paisagens novas a cada nova carta que chega ou vai, “assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (LARROSA, 2015, p. 53), produzindo um diálogo que perpassa o contexto de um processo de formação, compreendendo a escrita como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, a qual nos faz ponderar sobre os encontros que nos atravessam em procedimentos de formação. Ao outro se escreve com o desejo de se dizer, encontrar-se através dele.

A partir da escrita, escreve-se para si, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Assim como quando o pássaro que alça voo e toma distância e observa, e/ou como quando pousa em distinta a paisagem carece ser ou agir o professor-pesquisador que repensa suas práticas. Carece tomar distância e pousar os olhos sobre seus modos de ser, sobre seu corpo didático, corpo estudantil, sua professoralidade, e olhar de outro lugar suas práticas cotidianas, seu fazer pedagógico. Seu corpo-campo de pesquisa é a sala de aula, seus estudantes, a si mesmo, territórios férteis por onde se promovem agenciamentos diários. É no encontro do rio com a roda d’água, com suas aletas de madeira, que faz a mó girar e o moinho produzir, transformar o grão em farinha, é no encontro do desejo com a escrita, e da escrita com a expressão, que a palavra se faz. Flanar-cartografar sua experiência, só isso já é muito. Agenciamentos formam territórios, “o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323). Mas ele reconstrói-se novamente, desta vez em algo novo, que produz o novo, o ainda não experienciado, que pode desencadear novas linhas de fuga.

Estas não consistem nunca em fugir do mundo, mas antes em fazê-lo fugir, como se estoura um cano, e não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não

param de se endurecer para vedar as linhas de fuga. Nada de imaginário nem de simbólico em uma linha de fuga. Não há nada mais ativo do que uma linha de fuga, no animal e no homem. (Deleuze e Guattari, 1996, p.72).

Buscando inspiração nos escritos de Baudelaire (2005), e seu ‘*flâneur*’; Poe (2016), (2013) e seu ‘homem da multidão’ e também seu ‘corvo’, na escrita deste texto tais elementos surgem para arrostar com o professor-passante-cartógrafo-*flâneur*, o professor-*flâneur*-cartógrafo-pesquisador, que andarilha sempre a espreita, desejoso de linhas de fuga, pelas trilhas e sendas, alamedas e vias que surgem em meio ao processo de pesquisa cartográfico, e de seu fazer docente.

A ideia de *flâneur* surge primeiramente em 1800 nos escritos de Charles Baudelaire, poeta francês, teórico e crítico de arte, e mais tarde nos escritos de Walter Benjamin, tais como “*Paris, the capital of the nineteenth century*” (1986), e “*On some motifs in Baudelaire*” (1939), e ainda no texto de Poe (2016) “O homem da multidão”. “O termo *flâneur* do Francês ‘vagabundo’, do verbo *flâner*, significa ‘para passear’ na literatura de Baudelaire toma outro sentido, ‘uma pessoa que anda pela cidade para experimenta-la’” (VILELA, 2009), portanto, a imagem do *flâneur* surge nesta escrita para pensar a aproximação, deslizar entre essas ideias cartografar-flanar, seguir uma linha de fuga, deambular por entre caminhos de leitura e escrita que podem gerar encontros, proporcionar ideias, assim constituindo uma trajetória de pesquisa. Aquele que perambula por entre as linhas das palavras criadas nos textos, e as linhas de fuga que escapam do ‘entre’, está à espreita e pode ser capturado por um encontro em dado momento. “Alguém à espreita é alguém aberto à turbulência do ‘fora’, se dispõe às afetações, atento ao inesperado. A qualquer momento alguma coisa pode acontecer; e não se sabe o quê” (VASCONCELOS, 2007, p. 01). Estar à espreita envolve o mover-se em meio a..., dentro de..., envolve o risco de criar e criar-se, ser tocado por..., tocar em...

É observar com olhar aguçado, perceber o mínimo que não se mostra, é entregar-se a paisagem e compor com ela, desconstruir e fazer-se nela.

### **Uma escrita permeada pela tecnologia...**

Estamos imersos em uma sociedade conectada, globalizada, mais intensidade desde o início do século XXI, fins da década de ‘90, onde surge uma maior inserção e propagação do uso dos meios de comunicação, dos quais, gradativamente passamos a



utilizar. Aos poucos, fomos imergindo neste novo modelo de interação, procurando sempre algo mais, sem saber ao certo o que estávamos fazendo...

O homem como ser social sempre soube se adequar a evolução, que vai ditando os costumes, as modas, as regras que são sempre novas a todo instante. Hoje, a partir dos incrementos dos meios de comunicação abusamos demasiadamente, do uso das tecnologias, e principalmente dos recursos de interação on-line, essencial ao nosso dia a dia. Parece impossível pensar em alguém que não tenha telefone celular, *e-mail*, *facebook*, *watshap*, *MSN* ou outro tipo de modo de comunicação que não esteja inserido nestes 'avanços' tecnológicos.

Tais meios de comunicação proporcionam transformações que pulsam intensamente sobre questões de comunicação/interação nunca antes experimentadas pelas sociedades anteriores. "Mantendo as diferenças podemos dizer que assim como a criação da máquina a vapor, incremento tecnológico inicial e recurso que possibilitou a Revolução Industrial, têm-se nos recursos tecnológicos e nos meios de telecomunicação uma nova revolução" (CASTELLS, 1999), que possibilita ao homem de hoje interagir com seus pares da forma intensa como interage. Sua "extensão atual do desejo de relatar – de modo constante e voluntário. Tudo isso realizado a toda hora por milhões de pessoas, às quais não incomoda o fato de estarem sempre localizáveis e disponíveis para contato" (SIBILIA, 2012 p. 175). Ao que parece, há uma vontade de comunicar-se, comunicar algo. Informar. Estar informado. Mas, não obstante é preciso que repensemos nosso modo de estar em sociedade. É preciso refletir sobre questões político-conceituais, estéticas e filosóficas que nascem sob a égide capitalista vigente.

O clique. Uma. Duas. Três vezes, e assim sucessivamente. Uma. Duas. Três ou mais horas sob a luz intensa do monitor. Frenética ou calmamente. Algo quase que instantâneo. Temos em nossa frente o simples comando 'enviar', 'minimizar', 'fechar'. 'Salvar'. 'Não salvar'. 'Cancelar'. Janela a janela, mundos se fecham, portas se abrem, possibilidades surgem. Textos se vão, se esvaem. Navegam na rede, no emaranhado de outros tantos. Surfam na onda, que se avoluma a cada instante. Tsunami de informações. "Esta é a era da informação. A época das opiniões sobre tudo. Mesmo que sejam vazias. Esta é a época em que todos opinam sobre tudo" (LARROSA, 2002). Futebol, política, religião, sexo, violência, e... e... e... existe um oceano de possibilidades entre esta "conjunção que possibilita se propagar entre, por dentro, recostando-se nas laterais, rasgando-se por meio dos verbos e atravessando-os ao meio. Formando rizomas"

(DELEUZE, 1995). Não se sabe onde tem o início, o meio, ou o fim. Todos surgem em uma grande confusão. Mas estão ali, construindo-se; *reconstituindo-se*, produzindo algo novo, a partir de algo que já foi. Existiu. O nada que surge carregado de lembranças de algo que durou. A experiência é a forma como o conhecimento transforma o homem e as sociedades.

Quase que no mesmo instante, em que derramamos um texto, seja via e-mail, e/ou sites sociais este texto se comunica com seu receptor intencional ou não, quase que instantaneamente. Dependendo do veículo que é utilizado às respostas são imediatas. Facilidades. Benefícios. Vantagens, ou não...

Mas, nem sempre foi assim: desde tempos imemoriais temos na escrita um modo de nos relacionarmos com nossos pares. Inclusive com aqueles que estão longe. Data de 2.400 a.C. o início arranjado de distribuição/entrega de documentos escritos. Desde o povo Egípcio ao povo Maia, todos em seu tempo/modo tinham suas configurações de distribuição e entrega de avisos, mensagens, documentos, decretos, etc. em suas terras/domínios.

O surgimento dos primeiros mensageiros parte do Egito. Os faraós os usavam para distribuir suas informações. Contudo os persas foram os que aprimoraram tal serviço. Um dos serviços postais mais eficientes da antiguidade era o dos chineses. Os gregos possuíam os péssimos serviços. Os romanos criaram emaranhados de estradas (teias) eficientes para poder ter acesso, e distribuir as informações Cesarianas a todo seu vasto território conquistado<sup>142</sup>.

Esta pesquisa declina-se sobre uma prática de escrita muito antiga, que nos dias atuais é percebida com muito saudosismo. Pouco experimentada nesta geração das janelas, das imagens rápidas e cliques alucinados. Importantíssimo meio de comunicação/interlocução que perde sua força de potência em pouco de mais três décadas em virtude da grande expansão/evolução das tecnologias de informação que oxigena seus pulmões na rede WEB; constituindo-se assim na invenção e incremento de inúmeros modos de emissão e exibição de informações. As vantagens práticas do envio de textos, através dos correios eletrônicos onde se pode anexar arquivos e também colocar imagens; dados, faz com que este seja sinônimo de benefícios quando é utilizado, tanto por pessoas físicas quanto por empresas públicas, privadas, entre outras.

---

<sup>142</sup>Informações disponíveis no link. <<http://maurilioferreiralima.com.br/2012/10/o-surgimento-do-servico-postal-no-mundo/>> acessado em 15/05/15.

Jazemos na era da informação. “A informação não deixa lugar para a experiência, a informação não faz outra coisa que não cancelar nossas possibilidades de experiência” (LARROSA, 2002, p. 24). É por este motivo que esta escrita se constitui, a partir do método/pista cartográfico para abordar uma experiência interdisciplinar com estudantes de um quinto ano do ensino fundamental de uma escola estadual no município de Pelotas RS, que se utilizou do exercício da confecção de cartas manuscritas para trocar experiências, conhecer outros estudantes, descobrir outros horizontes. Perceber as subjetividades existentes em tais escritos, fazendo uma análise textual dos mesmos.

É valioso ter em comunhão a ciência e a teoria, ambos aliados à prática possibilitando a constituição de um saber abrangente/compreensivo do sujeito que se estabelece com os seus e no meio no qual esta inserido. É, a partir da experiência, seja ela individual e/ou coletiva para sermos atravessados. Contextualizados com aquilo que se apreende com aquilo/aqueles com os quais nos relacionamos e convivemos. “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 21). Experiências reais as quais Larrosa traz em alguns de seus textos e que nos diz que são estas experiências reais que nos passam, que nos acontece, nos toca. (2002a).

Desta forma, e por isso, são puras as palavras que ali surgem. Há em seu hálito o sopro de outrem. Foram abertos os olhos e os ouvidos para se falar o que aconteceu (LARROSA, 2002b). O sujeito da experiência é um sujeito exposto. É o que se sabe, e não pura opinião.

É necessário que a experiência passe por mim, me atravesse se contextualize na realidade em que se está inserido, aquilo que foi dito, experimentado, e como nos foi dito, como foi experimentado produza sentido em mim. Se for informação advinda da fala de outros, sem existir a experiência na realidade daquele que apreende, consiste somente de informação. Não é minha experiência. Minha prática. “Traduzir em palavras nossas próprias experiências com a arte, a política e a educação, para que cada um que as escuta com atenção contraste essas experiências com suas próprias experiências<sup>143</sup>” (LARROSA, 2015).

---

<sup>143</sup>Disponível em <<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Noticias/Paginas/Conversa-com-Jorge-Larrosa.aspx>> acessado em 15/05/15.

### **Arremates desta escrita**

O que se propõe ao tecer esta escrita, tramar as teias/linhas destas palavras ao experimentar este tecido-texto, é tentar tessituras, traír diálogos que surgem a partir de inquietações sobre o ato da escrita, sobre as provocações que surgem e que fazem este professor-passante-cartógrafo-*flâneur*, o professor-*flâneur*-cartógrafo-pesquisador, que andarilha sempre a espreita, desejoso de linhas de fuga, pelas trilhas e sendas, alamedas e vias que surgem em meio ao processo de pesquisa cartográfico, e de seu fazer docente, a partir de um projeto de pesquisa que realiza no âmbito de sala de aula e que ganha/rompe fronteiras a partir de encontros que se fazem na vida deste que escreve e que reverberam possibilidades de criação.

A Escrita é ato/tarefa que sempre se revela arriscada que faz corpo e se faz sentir, cria oscilações, cria o pensar. Escrever é um ato perigoso, pois criar é arriscado, e o que menos se faz nos espaços de sala de aula é tornar este espaço um espaço de criação.

### **Referências**

BAUDELAIRE, Charles. As flores do mal. Editora Martin Claret. São Paulo, 2005.

BENJAMIN, Walter. (1986) Parigi capitale del XIX secolo. Torino, Einaudi.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede; a era da informação: economia, sociedade e cultura, volume 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÉSAR, Janaína Mariano. SILVA, Fabio Herbert da. BICALHA, Pedro Paulo Gastalho de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. Fractal, Ver. Psico., v.25 – n.2, p.357-372, Maio/ago. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922013000200009&script=sci_arttext) > acessado em 17/05/2015.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

\_\_\_\_\_, G. Abecedário de Gilles Deleuze. PARNET, A. V. Produzido e realizado: Pierre-André Boutang, Éditions Montparnasse, Paris. 1996. Disponível em: < <http://www.docspt.com/index.php?topic=16463.0> > Acessado em 12/11/15.

FERIGATO, Sabrina Helena. CARVALHO, Sérgio Resende. Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.15, n.38, p.663-75, jul./set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n38/aop3411.pdf> > acessado em 17/06/2015.

FILHO, Kleber Prado. TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. *Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013. Disponível em: < <file:///D:/Usuario/Downloads/2471-15593-2-PB.pdf> > acessado em 17/06/2015.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: \_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160. Disponível em: < [file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/Foucault%20Miche1%20A%20escrita%20de%20si%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Ronaldo/Downloads/Foucault%20Miche1%20A%20escrita%20de%20si%20(1).pdf) > acessado em 26/03/16.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. In: *Dossiê Gilles Deleuze. Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27 n.2 p.169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <[https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/16652/mod\\_resource/content/1/Gallo Em torno de uma educacao menor.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/16652/mod_resource/content/1/Gallo_Em_torno_de_uma_educacao_menor.pdf)> acessado em 05/09/16.

GUATTARI, F.; ROLNIK S. 1996. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes. 4ª ed.

HAESBAERT, Rogério. BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-ApuUgDg4s4J:www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> acessado em 10/06/15.

IANNI, Otávio. *Teorias da globalização – 3ª edição – Editora Civilização Brasileira*. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Qv4XjSCIhMJ:ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12896/7869/DESTERRITORIALIZACAO\\_\\_\\_Onipresenca\\_na\\_Ciranda\\_Global.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0Qv4XjSCIhMJ:ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12896/7869/DESTERRITORIALIZACAO___Onipresenca_na_Ciranda_Global.doc+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> acessado em 30/08/2015.

IONTA, Mariza. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. *Rev. Estud. Fem.* vol.19 no.1 Florianópolis Jan./Abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100007)> acessado em 19/06/15.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> acessado em 15/05/15.

\_\_\_\_\_, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas/ texto de Jorge Larrosa, tradução de Alfredo Veiga-Neto, - 5, Ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte; Autentica Editora, 2015.*

ORRÚ, Carla Maria dos Santos Ferraz. ANDRADE, Marieta Benedita de Paula. 15º Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. A escrita de si e o caráter revelador da escrita em textos não verbais. 2009. (Seminário). Disponível em: <[http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes\\_orais/artigocarla\\_marieta\\_benedita.pdf](http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigocarla_marieta_benedita.pdf)> acessado em 22/09/15.

POE, Edgar Allan. O corvo. *The Raven*. Editora Dark Side. Tradução Machado de Assis, Fernando Pessoa. Edição 2013. Ano da obra 1845. 50 pag.

\_\_\_\_\_. Edgar Allan. O homem da multidão. Ano 02 número 12 - fevereiro de 2005  
Disponível em: < <http://www.bestiario.com.br/12.html> > acessado em 24/08/16.

SIBILIA, Paula. 1967 -. Redes e paredes: a escola em tempos de dispersão/ Paula Sibilia; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto. 2002.

VASCONCELOS, Maria Helena Falcão de. A escrita nômade de Clarice Lispector. ALEGRAR nº04 - 2007 - ISSN 18085148. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LhIVYROSMJ:www.alegrar.com.br/04/textos\\_A\\_04/03\\_escrita.pdf+&cd=6&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LhIVYROSMJ:www.alegrar.com.br/04/textos_A_04/03_escrita.pdf+&cd=6&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br)> acessado em 09/06/15.

VILELA, Carolina. O que é um flâneur? Belo Horizonte – MG. 09 de mar 2009. Disponível em: < <http://caroltsv.blogspot.com.br/2009/03/o-que-e-flaneur-o-termo-flaneur-vem-do.html> > acessado em 02/10/16.



## UM OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE JAGUARÃO-RS

### *UNA MIRADA SOBRE LA EVALUACIÓN EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA RED MUNICIPAL DE JAGUARÃO-RS*

Rosa Maria Carvalho Dutra  
Mestranda em Educação/UNIPAMPA  
manadutra@bol.com.br

Ana Cristina da Silva Rodrigues – Orientadora  
Dr<sup>a</sup> em Educação/UNIPAMPA  
anacristina@unipampa.edu.br

#### RESUMO

A avaliação pode ser considerada fundamental no que diz respeito ao processo de aprendizagem, pois a partir dos resultados é possível elencar subsídios para que os docentes direcionem sua prática, as escolas reestruturem seus projetos pedagógicos e os sistemas de ensino definam políticas públicas. Diante disso, faz-se necessário consolidar uma avaliação que pressuponha um acompanhamento individualizado, evitando a evasão escolar e a repetência - sistema legitimado pela LDB - que verifique o rendimento escolar de forma contínua e formativa, considerando a realidade e os indicadores da escola. Nossa pesquisa será elaborada considerando a avaliação no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Jaguarão, numa abordagem qualitativa e quantitativa de investigação, com a finalidade de compreender as complexidades inerentes à realidade educacional, identificando quais procedimentos de intervenção pedagógica e administrativa precisam acontecer para uma melhor qualidade de ensino. Além disso, propomos um novo método de avaliação que contemple o caráter qualitativo em detrimento do quantitativo, com o propósito de aumentar os índices de aprendizagem e propor planos de ação para o aprimoramento da avaliação. Compreendemos que a avaliação deve ser um instrumento para que as escolas reconduzam os processos educativos e o desenvolvam de forma consciente, de acordo com o seu projeto político pedagógico e em detrimento da comunidade que atende.

**Palavras-chave:** Avaliação. Escola Pública. Ensino Fundamental.

#### RESUMEN

La evaluación puede ser considerada fundamental en lo que respecta al proceso de aprendizaje, pues a partir de los resultados es posible elegir subsidios para que los docentes direccionan su práctica, las escuelas reestructuran sus proyectos pedagógicos y los sistemas de enseñanza definen políticas públicas. Delante de eso, se hace necesario consolidar una evaluación que presuponga un acompañamiento individualizado, evitando la evasión escolar y la repotencia – sistema legitimado por la LDB – que verifica el rendimiento escolar de forma continua y formativa, considerando la realidad y los indicadores de la escuela. Nuestra investigación será elaborada consideramos la evaluación en la enseñanza fundamental de la Red Municipal de Jaguarão, en un abordaje cualitativo y cuantitativo de investigación, con la finalidad de comprender las complejidades inherentes a la realidad educacional, identificando cual procedimientos de intervención pedagógica y administrativa necesitan ocurrir para una mejor cualidad de enseñanza. Además, proponemos un nuevo método de evaluación que contemple el carácter cualitativo en detrimento del cuantitativo, con el propósito de aumentar los índices de aprendizaje y proponer planes de acción para la perfección de la evaluación. Comprendemos que la evaluación debe ser un instrumento para que las escuelas reconduzcan los procesos educativos y lo desarrollen de forma consciente, de acuerdo con su proyecto político pedagógico y en detrimento de la comunidad que atiende.

**Palabras clave:** Evaluación. Escuela Pública. Enseñanza Fundamental.

## **Introdução**

O presente artigo se propõe a discutir e analisar os dados preliminares do Relatório Crítico Reflexivo intitulado Um Olhar sobre a Avaliação do Ensino Fundamental Anos Finais – 8º e 9º ano – área de Língua Portuguesa, nas Escolas Públicas da Rede Municipal de Jaguarão-RS. Esta pesquisa está vinculada a linha de pesquisa “Política e Gestão da Educação”, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Campus Jaguarão.

As leis vigentes, bem como as propostas curriculares apresentadas primam por uma avaliação de qualidade, formativa, contínua e individualizada, de forma que possamos realinhar nossa prática pedagógica, melhorá-la e, acima de tudo, investir e qualificar nossas metodologias de ensino, se necessário. Segundo Hoffmann (2014, p. 60), esse processo reflexivo se desenvolve no cotidiano da sala de aula, através do exercício de estimular o aluno a pensar sobre o seu pensamento, pensar sobre suas atitudes, analisar criticamente ideias defendidas e observar seus exercícios.

Através da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas da Rede Municipal de Jaguarão, observamos que esses quesitos estão claramente contemplados, no entanto é necessário que sejam concretizados de maneira clara e eficiente, modificando as práticas cotidianas e trazendo aumento na qualidade de ensino. Além disso, a leitura de alguns PPPs têm nos mostrado, em alguns casos, que a prática distancia-se da teoria abordada, visto que as escolas trabalham com projetos pertinentes teoricamente, mas as práticas avaliativas não traduzem o trabalho que está no documento.

Diante disso, faz-se necessário uma reflexão sobre os instrumentos de avaliação nas escolas do município, elencada por diferentes diálogos, bem como os diferentes sujeitos, de modo a visar o aperfeiçoamento das práticas avaliativas existentes de forma mediadora e contínua, redefinindo as que seguem um viés punitivo e impedem o processo de avanço e aprendizagem do aluno.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996, estabelece em seu inciso V do artigo 24, as seguintes diretrizes para a avaliação na escola:

- V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
  - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

Dado o exposto, vemos que na LDB fica claro que o trabalho desenvolvido pelo professor deve ser embasado em uma avaliação contínua, na qual o processo é mais importante do que o resultado final, ou seja, na avaliação os aspectos qualitativos devem prevalecer, em detrimento dos aspectos quantitativos, porém percebemos que essa proposta ainda não está presente na prática pedagógica dos professores, que a utilizam como instrumento quantitativo.

A avaliação contínua, engessada em critérios pré-estabelecidos e condicionada a demandas burocráticas, impossibilitam que o professor exerça uma avaliação de forma significativa e a partir da interação entre os sujeitos, proporcionando a construção efetiva dos conhecimentos de aluno de forma autônoma moral e intelectual.

Além disso, nota-se que há uma resistência por parte dos professores para aceitar propostas de avaliação que fujam do sistema tradicional de provas e notas, pois esse sistema acaba servindo como um instrumento de controle dos alunos, assim como forma de poder em relação a esses sujeitos. Sobre isso Conceição (2016) acrescenta:

Essa prática torna a avaliação nas mãos do professor um instrumento disciplinador de condutas sociais, utilizando-a como controle e critério para aprovação dos alunos, buscando controlar e disciplinar, retirando deles espontaneidade, criticidade e criatividade, transformando-os em “cordeiros” de um sistema autoritário e antipedagógico.

Acreditamos que as práticas pedagógicas nas escolas precisam ser questionadas, ainda há muitos professores com práticas de avaliação seculares, visando obter média nas provas. Segundo Hoffmann (2000, p 53),

[...] conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

A metodologia adotada para a coleta de dados parte de estudos qualitativos, que Oliveira (2009) define como uma pesquisa de caráter hermenêutico, pois pauta-se na

tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Sendo assim, em um primeiro momento buscamos, através do estudo de tipo exploratório, conhecer as ações já adotadas pela escola em relação a prática de avaliação. Segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa visa garantir maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito.

Posteriormente, aplicamos um questionário individual, visando que o uso do questionário, seguindo os postulados de Marconi e Lakatos (1996) e Mattar (1996), que discorrem que tal aplicação proporciona economia de custo, tempo, viagens e os investigados não sofrem influências do entrevistador. Para finalizar, analisamos os dados obtidos visando o conceito de categorização que, conforme Moraes (1999), “[...] é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. (MORAES, 1999, p. 08).

A pesquisa, se divide da seguinte maneira: *1. Sujeitos*, trazemos a visão dos sujeitos da pesquisa; *2. Achados da Pesquisa*, expusemos as falas dos professores que foram coletadas através de questionários semiestruturados; *Conclusão*, realizamos um fechamento do texto, trazendo pequenas percepções sobre a análise realizada dos questionários.

### **Sujeitos da Pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa, oito supervisores e sete professores ambos pertencentes das escolas da Rede Municipal de Jaguarão, participaram de encontros de formação que objetivou discussões e trocas de experiências e após a formação, levaram para as suas escolas as discussões e informações adquiridas, atuando no papel de multiplicadores e mediadores do conhecimento, realizando discussões partindo de uma perspectiva participativa e democrática. Além disso, os supervisores, em momento oportuno, ficam responsáveis por coordenar junto à comunidade escolar a execução de uma nova proposta de avaliação.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização dos professores, sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir dos dados informados através dos questionários:

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

<b>Professores</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Tempo de atividade no magistério</b>
P1	Letras	X	26	23 anos
P2	Letras	Psicopedagogia Clínica e Institucional	9	10 anos
P3	Letras	Gestão: Orientação e Supervisão	11	19 anos
P4	Letras	X	4	25 anos
P5	Letras	Gestão: Orientação e Supervisão	17	25 anos

Fonte: A autoria da pesquisadora

Com vistas nas informações apresentadas na tabela acima, vemos que grande parte dos professores envolvidos na pesquisa atua no magistério há bastante tempo e possuem cursos de especialização não estão diretamente relacionados diretamente a sua área de formação, professores formados em Letras, ademais, os sujeitos P1 e P4, que estão em fase de aposentadoria, nunca buscaram fazer um curso de especialização.

Além disso, a maioria dos sujeitos, está bem entrosada com a escola, visto o tempo em que atua na instituição, salvo o sujeito P4. Com isso, acreditamos que quanto maior o tempo de atuação junto a instituição, maior é o sentimento, envolvimento e motivação para desenvolver novas estratégias e buscar uma formação continuada a fim de qualificar a atividade docente.

A seguir, as informações do grupo de supervisores, sujeitos envolvidos na pesquisa, a partir dos dados informados através de um questionário.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

<b>Supervisores</b>	<b>Formação</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Tempo de atividade no magistério</b>
S1	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	16	25 anos
S2	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	3	14 anos
S3	Pedagogia	Mídias em Educação	3	3 anos
S4	Pedagogia	x	2	25 anos
S5	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	6	6 anos
S6	Pedagogia	Mídias em Educação	5	15 anos
S7	Magistério – Pedagogia	Mídias em Educação e Psicopedagogia Clínica e Institucional	2	2 anos

Fonte: Autoria da pesquisadora

Nos dados obtidos pelo grupo de supervisores, pudemos perceber, referente a formação, que embora todos tenham pós-graduação, nenhum possui habilitação específica para o cargo de supervisor escolar. Observamos, também, que 57% atuam há pouco tempo na escola. Talvez esses indicadores mostrem uma fragilidade no trabalho de apoio ao professor, visto a mudança de atitudes e metodologias.

Acreditamos, tendo em vista tais fatores, que o supervisor escolar deve ser parceiro do professor trazendo sua prática para a discussão, estabelecendo relação com as



teorias e mostrando quais são os objetivos a serem desenvolvidos nas turmas, relacionando, também, aos indicadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerindo práticas inovadoras.

O supervisor é responsável pela formação dos professores, auxiliando, orientando, apoiando na prática do dia-a-dia, ajudando a olhar a turma, incentivando a troca de saberes entre colegas e discutindo as intervenções e os encaminhamentos mais apropriados para cada atividade. Cabe ressaltar que tais intervenções são amparadas pelo estudo e constantes buscas de aperfeiçoamento do coordenador. Conforme Melchior,

[...] na atividade educacional de uma escola os professores e a equipe diretiva trabalham e reúnem-se para discutir as estratégias para alcançar os objetivos e fins comuns. E é do supervisor escolar a função específica de acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação da ação docente. (MELCHIOR, 2001, p. 65).

Assim, o supervisor precisa dedicar um tempo para fazer a avaliação junto à equipe docente. Na escola estamos sempre avaliando, refletindo e fazendo escolhas, mas no dia a dia o supervisor acaba por fazer atividades pontuais, resolvendo problemas do cotidiano.

### **Achados da Pesquisa**

Passando para a análise dos questionários, organizamos as questões agrupando as semelhanças e/ou diferenças, o que nos possibilitou a reflexão em torno das respostas que foram elaboradas. Buscamos manter o nome dos participantes em sigilo, utilizando conforme foi exposto nas tabelas anteriores, as seguintes identificações:

- Professores – P1, P2, P3, P4 e P5;
- Supervisores - S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7.

A seguir, vamos expor algumas perguntas realizadas nos questionários, assim como as respostas dos sujeitos e a nossa percepção/análise acerca do que foi respondido.

Com base nas respostas da primeira questão: “1. De que forma os professores e supervisores se reúnem para a discussão dos planos de aula e para a avaliação da prática pedagógica?”, podemos observar que, os professores e os supervisores ainda seguem os padrões formais de conselhos de classe e reuniões mensais pedagógicas, além disso não são criados momentos informais de discussão da prática pedagógica do professor. Isso fica claro a partir da fala do S4 e P1, respectivamente,

S4 - “Reuniões no início do bimestre, durante os conselhos de classe”.

P1 - “Bimestralmente, durante o conselho de classe e nas reuniões pedagógicas”.

Salientamos, também, as respostas dos sujeitos P3 e P5 que atuam em duas escolas do município:

Não houve reunião para essas práticas em nenhuma das escolas. Somente para organização de projetos interdisciplinares que se realizaram e se realizarão durante o ano letivo.

As respostas destes colegas evidenciam claramente que os Projetos Políticos Pedagógicos estão em desalinho com a metodologia utilizada pela escola, uma vez que enquanto instituição mencionam a importância de discussões a respeito das práticas e avaliações, porém continuam utilizando métodos anteriores. Desta forma, ancorados em Luckesi (2011, p. 25), acreditamos que “[...] o projeto político pedagógico deve ser o plano que dirige todas as atividades numa escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas; ele unifica e orienta todas as ações aí executadas”.

A segunda pergunta do questionário tratava da seguinte questão: “2.A escola desenvolve projetos de acompanhamento junto aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem? De que forma influenciam no rendimento do aluno?”. Nessa etapa, os sujeitos dizem que a única medida a ser tomada é o encaminhamento do aluno para a orientação escolar e, na sequência, relatam que trabalham com projetos de acompanhamento individual de modo a aumentar o interesse do aluno, visto que irá receber uma atenção especial por parte do professor. Abaixo algumas respostas:

S3 - “é recomendado que o professor faça atividades diferenciadas de acordo com as necessidades do aluno, para possível acompanhamento no desenvolvimento de sua aprendizagem”.

S5 - “Sim. Por serem projetos de acompanhamento individual o aluno tem mais liberdade para expor suas dificuldades e isso acaba por facilitar o trabalho junto a ele”.

S6 - “Os projetos se realizam de forma conjunta com os supervisores e orientador, como forma de auxiliar o aluno e os professores, sempre que necessário, adaptando o currículo para melhor rendimento da mesma”.

Com vistas a tais respostas, vemos que é preciso reconhecer as dificuldades do aluno através de um diagnóstico preciso para, em seguida, conhecer suas possibilidades

e potencialidades de crescimento, valorizando seu desempenho e peculiaridades. Diante de tais perguntas, os professores P2 e P5 se posicionam da seguinte maneira:

P2 - “Sim, isto vai depender ou influenciar no rendimento ou interesse de cada um, dependendo de cada educando, do seu interesse e objetivo”.

P5 - “Não são desenvolvidos projetos neste sentido”.

Dado o exposto, ressaltamos que nas respostas dos supervisores é relatado que há projetos de acompanhamento e auxílio tanto para o aluno quanto para o professor, mas as professoras dizem ao contrário. Logo, é preciso que haja um trabalho conjunto entre gestão escolar e seus professores, embasados em um projeto político pedagógico que promova o fortalecimento de todos em consonância com os documentos oficiais da escola. Além disso, é necessário a atualização profissional, pesquisa e aquisição de novos saberes, tanto para gestão quanto para os professores.

A próxima questão trata da seguinte problemática: “3. O que é avaliação?”. Essa questão nos deixou inquietos, uma vez que através dos regimentos escolares e do PPP pudemos observar que as escolas ainda apresentam, de maneira bem definida, a importância da média e o valor da prova bimestral, considerando o quantitativo em detrimento da qualitativo. Ademais, percebemos o distanciamento entre a prática, as respostas e os documentos legais da escola. Segue algumas considerações dos professores:

P1 - “É uma observação “qualitativa” do que o aluno conseguiu assimilar no decorrer do bimestre”.

P3 - “Segundo os regimentos das escolas, observa-se avaliação em 60% quantitativamente e 40% subjetivamente”.

P4 - “É o registro e apreciação dos resultados obtidos durante um processo de aprendizagem”.

Na resposta do sujeito P3 observamos claramente a importância do quantitativo se sobrepondo ao qualitativo e na resposta do P4 quando trata de “registro e apreciação dos resultados”, vemos a contraposição às bases legais vigentes.

Conforme destacamos anteriormente, é preciso que pensemos a avaliação não apenas como verificação de conhecimentos, mas como norteadora de novos saberes, novos conhecimentos, de modo que o aluno participe desse processo e perceba o caminho que percorreu e os problemas e/ou dificuldades que encontrou. Nesse propósito, é necessário mudar métodos para que o aluno não se desmotive e perca o interesse em participar.

Nessa mesma questão as supervisoras responderam na condição de professores e não de mediadores junto aos professores:

S1 - “Acreditamos ser uma forma de observar o rendimento dos alunos dentro de suas possibilidades, já que cada ser humano tem sua forma específica de aprender”.

S2 - “É a avaliação diária da aprendizagem dos alunos, de suas habilidades e competências, nas trocas de experiências, com o intuito de fazer os alunos avançarem”.

S5 - “Esse tipo de avaliação não só avalia acerca do aluno, mas também a prática docente em geral. Desse modo, adequa-se a prática e direciona-se para cada dificuldade encontrada.”

Em nenhuma das respostas o supervisor se colocou como parte importante nesse processo. Também destacamos a resposta do sujeito S5 que deixa claro a importância do professor se autoavaliar, podendo organizar sua atuação pedagógica em prol da aprendizagem e percebendo que os baixos índices dos alunos podem ser o reflexo de uma prática avaliativa que não contempla as necessidades e interesses dos alunos, além disso, esse fator os leva, muitas vezes, ao desinteresse e abandono dos estudos.

Passando para a quarta pergunta: “4. Como você avalia seus alunos?”, vemos que os professores avaliam os estudantes de forma similar:

P1 - “Trabalhos, provas, participação em sala de aula”.

P2 - “Avalio meus alunos diariamente, pois todos têm suas capacidades, diferenças. Faço trabalhos, provas e a parte subjetiva (o interesse do aluno, o caderno completo) que será somado às notas, juntamente com a média e dará a nota do bimestre.

P4 - “Utilizando métodos variados: a expressão oral, a escrita, a interpretação, o conhecimento são valorizados em pelo menos quatro oportunidades diferentes e no dia-a-dia”.

Nesse sentido, Perrenoud afirma que:

Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um “desempenho de um dia”. Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral. Em uma noite, um aluno que não compreendeu nada, não trabalhou antes e nada sabe não pode se tornar um bom aluno, mais isso basta, às vezes, para salvar as aparências (PERRENOUD, 1999, p.69).

Acreditamos na importância da avaliação do aluno por parte do professor, entretanto, essa avaliação deve ocorrer diariamente para saber o que deve ser retomado, mesmo sabendo que tal prática é trabalhosa, mas é a partir dela que conseguiremos fazer mudanças significativas no modo de avaliar, estabelecendo, assim, uma conexão diária

que proporciona relacionar a teoria e a prática, verificar a atuação dos educadores e renovar a própria prática educativa. Conforme Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 43).

Abaixo trazemos a resposta obtida de supervisor:

S7 - “Na verdade avalio só com provas, já tentei avaliar no dia-a-dia, 1º bimestre, mas não tive o retorno esperado, um dos motivos que contribuiu para isso foi a falta de livros didáticos”.

Nessa resposta salientamos o relato sobre “a falta de livros didáticos”, visto que não há relação com a avaliação, uma vez que o que escrevemos não necessariamente avalio. Não queremos dizer que o professor vá se debruçar todos os dias em transcrever tudo o que seus alunos fazem, trata-se de anotar acontecimentos e descobertas importantes e significativas do aluno, se trata de marcar aquele que fez excelentes contribuições orais e que na escrita não tem domínio nenhum, elogiando quando obtiver sucesso e demonstrando interesse quando o mesmo atingir o objetivo, pois é melhorando o relacionamento entre professor e aluno que as dificuldades podem ser trabalhadas de maneira mais prazerosa e o processo educacional acontecer.

Diante das respostas apresentadas percebemos que a maioria dos sujeitos prefere avaliar através da prova, de trabalhos em grupo, assiduidade e compromisso dos alunos nas respostas, sendo assim 60% ainda prefere avaliações quantitativas. Ademais, por ser uma pesquisa de análise qualitativa, buscamos analisar as respostas dos docentes ao questionário e percebeu-se, que a prova continua sendo o instrumento de avaliação preferido pela maioria dos profissionais.

Na quinta pergunta, trazemos a seguinte problemática: “5. De que forma os instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, nos permitem caracterizar a aprendizagem ou necessidades dos nossos educandos?”. Logo, recebemos as seguintes respostas:

P2 - “Observamos a aprendizagem ou necessidades dos nossos educandos, no nosso cotidiano, pois eles apresentam nas aulas (o interesse ou não) de cada aluno, pois o aluno que é motivado, acompanhado em casa, ele demonstra uma excelente aprendizagem”.

P4 - “Eles são de suma importância para detectar os sucessos e insucessos da aprendizagem e o ponto de partida para novos projetos que suprirão as necessidades detectadas”.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

S4 - “Servem para o professor perceber se o aluno conseguiu atingir o conhecimento através de suas técnicas de avaliação e se essas estão apropriadas para esse fim”.

S5 - “Ela nos permite observar os erros dos alunos e nos fazem rever ou até reformular a prática pedagógica”.

S7 - “Na verdade aprendizagem se dá ao longo da vida, a avaliação é uma forma estanque de verificação da aprendizagem”.

Cabe destacar que quase todas as respostas convergem para a percepção e necessidade de refletir sobre as avaliações, a fim de observar o rendimento dos alunos e propor, se necessário, novas ações para melhorar a qualidade de ensino, porém observo que na questão número três temos respostas muito objetivas que se contradizem, como:

P5 - “Não são desenvolvidos projetos neste sentido”.

Nos perguntamos para que, realmente, servem as avaliações se não tem o fim de promover a melhoria e propor meios de recuperar a defasagem dos alunos, articulando uma nova proposta educativa a partir das observações feitas e, sobretudo, das avaliações de cunho quantitativo. Sendo assim, é necessário que, diante das avaliações, os professores proponham atividades a fim de desenvolver as habilidades de seus alunos e suas competências, para que assim tenham maiores condições de continuar seu processo formativo.

A última pergunta levantou várias colocações, que de uma forma ou de outra justificam essa pesquisa: “6. Por que continuar discutindo um tema como avaliação?”. As respostas tornam-se relevantes devido a possibilidade realizar transformações nas formas de olhar nossos alunos e de perceber a avaliação como um meio e não como um fim no processo de aprendizagem. Abaixo as respostas:

P1 - “É um tema amplo e nunca será demais a possibilidade de se encontrar novos meios para avaliações que levem a capacidade individual de cada educando”.

P2 - “Porque cada aluno é um ser “único”, cada um com suas capacidades, limites, problemas emocionais, familiares e estruturais, onde temos que adaptá-los ao meio social e real em que vivemos...”

P3 - “Devemos discutir avaliações sempre à medida que as transformações culturais, as mudanças de leitura de mundo acontecem a todo instante e, por conseguinte as técnicas de ensino e as avaliações devem acompanhá-las”.

P4 - “Cada realidade escolar exige métodos e técnicas diferentes de avaliação, não havendo regra geral que seja eficaz, cada comunidade deve descobrir os meios que facilitam a aprendizagem de seus educandos”.

S2 - “Por que necessitamos de várias mudanças curriculares para que isto ocorra de maneira plena”.

S3 - “Não sei! Talvez a cada ano e o tempo nos apresente formas diversificadas de avaliar nossos alunos”.



S5 - “Pois é um tema que apresenta um “leque” de discussões e dúvidas acerca do tradicional e das novas práticas existentes na avaliação”.

S6 - “Porque devido às mudanças ocorridas nos tempos atuais devemos estar em constante aprendizagem, consequentemente avaliação, uso de tecnologias como ferramenta de aprendizagem e ainda na inquietude e anseios de um educador que se pergunta como resgatar e manter esse aluno em sala de aula diante de tantos atrativos do mundo atual”.

S7 - “Porque avaliação é contínua, mas na verdade não é feita. A falta de tempo é o principal empecilho para que haja uma avaliação assim”.

Com base nas respostas, observamos que todos os professores e supervisores anseiam por uma reformulação nas práticas avaliativas, deixando de lado a simples transmissão de conhecimentos, superando os paradigmas conservadores e buscando novas práticas capazes de avaliar o aluno como um todo, tornando-o protagonista de sua aprendizagem, superando os discursos e construindo novas práticas formativas, afim de descobrir, incorporar estratégias e metodologias diferenciadas. Para isso, é preciso que a avaliação formativa não se transforme em um conjunto de pequenas avaliações somativas, visto que quando se observa um aluno com dificuldades de aprendizagem a avaliação deve estar presente para ajudá-lo a melhorar, com o seu esforço e o do professor (FERNANDES, 2008).

## **Conclusão**

Através dessa pesquisa podemos perceber, a partir das respostas dos sujeitos, como se dá a avaliação das escolas da rede municipal de Jaguarão. Além disso, registramos as propostas já realizadas permitindo-nos analisá-las à luz das bases legais da educação, ajudando a repensá-las e reelaborá-las de maneira solidária e contextualizada, como um instrumento criativo e que registra o percurso de construção do conhecimento dos alunos.

A partir dos dados obtidos no estudo bibliográfico e com os questionários, podemos afirmar que nossa educação ainda tem muitos caminhos a percorrer na conquista dos objetivos e dos direitos de nossos alunos, bem como na aquisição do conhecimento, garantia de um currículo de qualidade e respeito a suas vivências e experiências anteriores, garantindo, assim, a construção de habilidades e competências.

Quanto ao ato de avaliar, podemos dizer que há inquietações que nos suscita muitas discussões, visto que a prática de avaliação tradicional e quantitativa ainda é recorrente e válida na visão de vários profissionais. Sendo assim, acreditamos na

necessidade de uma formação continuada para que todos os professores possam refletir sobre sua prática, pesquisa e reestruturação de práticas de avaliação formativa, considerando não só como balizadora de conhecimentos, mas como elemento reflitam seus resultados. Conforme Gatti,

A avaliação, no entender das equipes escolares brasileiras, não se refere a um processo interativo que deve informar tanto os alunos sobre suas dificuldades como - e sobretudo - os professores, diretores e os órgãos centrais sobre a adequação ou não do trabalho que desenvolvem. (GATTI, 2015, p. 47).

Sendo assim, vemos que cabe a cada professor compreender a necessidade de criar novos paradigmas de avaliação, de modo que seja um processo contínuo, diagnóstico e de acompanhamento da aprendizagem.

## **Referências**

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Lei nº 6151, de 25 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Jaguarão, 2015.

CONCEIÇÃO, J. L. M. **Avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

DAMIANI, F. M. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

FERNANDES, D. **Para uma Teoria da Avaliação no Domínio das Aprendizagens**. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1454/1454.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FREIRE, M. **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos** I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GATTI, B. A. Problemas e Impasses da Avaliação de Projetos e Sistemas Educacionais: dois casos brasileiros. In: BROOK, N. (org.). **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 46-60.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro educar depois**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MELCHIOR M. C. **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. Disponível em:  
<[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod\\_folder/content/0/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 13 dez. 2016.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regularização das aprendizagens -Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**AGRICULTURA URBANA E ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO  
PROMOTORES DA SEGURANÇA ALIMENTAR E DO  
DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL.**

*URBAN AGRICULTURE AND SOLIDARITY ECONOMY AS  
PROMOTERS OF FOOD SECURITY AND LOCAL INTEGRATED AND  
SUSTAINABLE DEVELOPMENT*

Sérgio Murilo Ramada Júnior  
Geografia /UFSC  
ramadageografia@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho traz para reflexão a construção de possíveis relações entre a Agricultura Urbana, Economia Solidária, a Segurança Alimentar e Nutricional e Desenvolvimento Local. Para tal proposta, tivemos como objetivos: analisar a Agricultura Urbana e a Economia Solidária com foco na Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) como possíveis caminhos para a promoção do desenvolvimento local e, especificamente, analisar o papel dos segmentos produtivos de organizações associativas à luz dos princípios da Economia Solidária; e analisar práticas de organizações associativas que favoreçam a promoção do desenvolvimento local, destacando as suas contribuições para a Segurança Alimentar e Nutricional. Os presentes objetivos visaram tornar possível subsidiar a respostas para a nossa questão-síntese do problema de nossa pesquisa: Como a Agricultura Urbana e a Economia Solidária têm contribuído para a Segurança Alimentar e Nutricional na perspectiva do Desenvolvimento Local? Na busca de referências conceituais, trabalhamos textos de autores como Boaventura de Souza Santos e Ladislau Dowbor, José de Souza Martins, Carlos Julio Jara, Augusto Franco, Paul Singer, Paulo de Jesus, Brás Callou, Laura Duque-Arazola, entre outros/as.

**Palavras-chave:** Agricultura Urbana, Economia Solidária, Segurança Alimentar e Desenvolvimento local.

**ABSTRACT**

The present work brings to reflection the construction of possible relations between Urban Agriculture, Solidary Economy, Food and Nutrition Security and Local Development. The purpose of this proposal was to analyze Urban Agriculture and Solidarity Economy with a focus on Food and Nutritional Security (SAN) as possible ways to promote local development and specifically to analyze the function of productive sectors of associative organizations in the light principles of the Solidarity Economy; and analyze practices of associative organizations that favor the promotion of local development, highlighting their contributions to Food and Nutrition Security. The present objectives aimed to make it possible to subsidize the answers to our question-synthesis of the problem of our research: How have Urban Agriculture and the Solidary Economy contributed to Food and Nutrition Security in the perspective of Local Development? In the search for conceptual references, we work with texts by authors such as Boaventura de Souza Santos and Ladislau Dowbor, José de Souza Martins, Carlos Julio Jara, Augusto Franco, Paul Singer, Paulo de Jesus, Brás Callou, Laura Duque-Arazola, among others.

**Keywords:** Urban Agriculture, Solidarity Economy, Food Security and Local Development.

### **Problema de pesquisa**

O modelo de desenvolvimento contemporâneo vem contribuindo nas últimas décadas, para um processo de concentração de capital que, obedece à lógica do mercado e do modelo neoliberal, e vem gerando um aumento desmedido da pobreza e da exclusão social. Sendo assim, quais alternativas, em curto e médio prazo, podemos apresentar à sociedade?

Fazendo uma reflexão acerca do alcance social e do poder da extensão universitária e tendo a convicção de que para conseguir erradicar a pobreza e garantir minimamente a igualdade de oportunidades, a sociedade contemporânea não pode mais adiar a adoção de medidas de sustentabilidade, não submetidas exclusivamente à lógica do mercado e do capital, que, se por um lado, servem aos interesses de alguns poucos, por outro, tem servido essencialmente de instrumento à perpetuação da miséria de outros tantos.

Nesse sentido, para uma introdução eficiente ao tema, é de relevância fazermos um parâmetro geral acerca da questão da fome e do iminente colapso ambiental global, consequências diretas do crescimento populacional e do aumento da urbanização. A fome afeta, de acordo com a FAO (2012) 868 milhões de pessoas, em todo o mundo, destas, 49 milhões estão na América Latina e no Caribe. Ou seja, um grande contingente de pessoas não consegue ter o seu direito devido à alimentação, sequer em quantidade. Soma-se a isto, o fato de que as regiões onde mora e convive este contingente populacional, em geral, são lugares desprovidos de saneamento ambiental urbano, ou seja, as pessoas, além de não terem o que comer, ainda sobrevivem e criam seus filhos em meio ao lixo e ao esgoto das cidades.

Nesse sentido, partindo do pressuposto da falência deste modelo econômico em vigor, que tem gerado ao longo das últimas décadas, o enorme crescimento da pobreza urbana, do desemprego e da insegurança alimentar e de que a Agricultura Urbana, aquela oriunda da agroecologia, aliada à Economia Solidária, aquela em que o lucro, o aumento do capital e a disputa por novos mercados não é o mais importante, sejam contrapropostas contundentes tanto perante o “agronegócio” quanto ao formato excludente do capitalismo global, um sistema que sabe produzir, mas não sabe distribuir e ainda por cima, tem colocado milhões de pessoas no desemprego, dilapidado o meio-ambiente e remunerado mais os especuladores do que os produtores, mantendo a sociedade capitalista em seu rumo de exclusão e destruição.

Portanto, tendo como cenário o quadro socioeconômico acima e motivado por uma inquieta e constante busca pela resolução de conflitos sociais, econômicos e ambientais, tão presentes no cotidiano das cidades e acreditando que estas iniciativas podem se converter em instrumentos de emancipação e seus protagonistas em agentes de transformação para um mundo socialmente mais justo, o problema de pesquisa deste projeto reside em como a Agricultura Urbana e a Economia Solidária com foco na Segurança Alimentar, podem contribuir para o Desenvolvimento de Base Local e para a melhoria da qualidade de vida das comunidades urbanas em situação de vulnerabilidade social, a partir do contexto inter /transdisciplinar da prática da extensão e pesquisa universitária.

### **Justificativa**

A premissa fundamental de justificação de um projeto de pesquisa que busca entrelaçar e estabelecer uma ligação concreta entre os conceitos e práticas relacionados à Agricultura Urbana, Economia Solidária, Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local, reside em função da importância de levarmos ao debate acadêmico estes conceitos e práticas, que apesar dos inúmeros benefícios, ainda são mantidas no anonimato na sociedade. Trazê-las ao debate acadêmico e para as discussões com a sociedade civil organizada pode, além de fortalecê-las, também fomentar o envolvimento de diversos atores sociais que pensam e agem sobre a cidade. Dessa forma, visando uma compreensão ampla, pretende-se analisar os conceitos de agricultura urbana, economia solidária, segurança alimentar e desenvolvimento local, a articulação e a relação existente entre os mesmos, bem como suas possibilidades de aplicação e viabilidade, através de estudos de casos de praticantes de agricultura urbana e economia solidária na região de Florianópolis, como a Rede Ecovida e o projeto “Revolução dos Baldinhos”. Observa-se, portanto, a necessidade imediata de políticas, programas e projetos que busquem reverter a situação de pobreza e insegurança alimentar em que se situa o nosso país. A mobilização da sociedade então se mostra necessária, independentemente das ações do poder público. E a academia tem muito a contribuir por meio da pesquisa e da extensão universitária, como ferramentas de elo e integração universidade e comunidade.

As práticas de agricultura urbana e economia solidária carregam potenciais benefícios no sentido de buscar soluções para o exposto acima, assim como a articulação



da gestão socioambiental das cidades e diversas políticas sociais correlacionadas, como, por exemplo, as políticas de educação ambiental, de segurança alimentar e nutricional e de desenvolvimento local. Tais práticas têm como proposta principal e comum a todas elas, fundamentalmente, o rompimento com as relações capitalistas, a partir da instauração de uma nova lógica para pensar, produzir bens e serviços, distribuir, poupar e investir.

De modo que as mesmas, podem se constituir em poderosas ferramentas de geração de emprego, renda e respostas às necessidades materiais, assim como um meio de luta contra processos de exclusão social e degradação ambiental. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), a agricultura urbana remete a uma complexa rede de atividades que inclui a produção, a transformação, a comercialização e a prestação de serviços, para gerar produtos agrícolas voltados ao autoconsumo e/ou comercialização, praticadas nos espaços urbanos e periurbanos, aproveitando de forma eficiente e sustentável os recursos locais, estando vinculadas às dinâmicas urbanas ou regiões metropolitanas e articuladas com a gestão territorial e socioambiental das cidades. (MDS, 2014).

Por outro lado, compreende-se que a Economia Solidária é um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver, sem explorar os outros, sem querer levar vantagem, sem destruir o ambiente. Ou seja, é um modo de organização da produção, comercialização, finanças e consumo que privilegia o trabalho associado, a cooperação, a autogestão, a solidariedade e o respeito ao meio ambiente. Uma experiência relativamente recente que dentre outros fatores, busca tornar seus membros menos expostos à desumanização do sistema capitalista, que tradicionalmente sacrifica os economicamente enfraquecidos, e vem se apresentando como alternativa inovadora na geração de trabalho e renda, bem como uma resposta a favor da inclusão social, compreendendo uma diversidade de práticas econômicas e sociais organizadas sob a forma de pequenas cooperativas, associações, clubes de troca, empreendedores sociais, redes de cooperação, entre outras, que realizam atividades de produção de bens, prestação de serviços, finanças solidárias, trocas, comércio justo e consumo solidário. A abordagem da economia solidária implica a prerrogativa de que o termo detém uma noção que engloba inúmeras práticas, as quais indicariam vislumbrar como um sistema antagônico ao capitalismo, ainda que convivendo em princípio, dentro dele.

Os desafios a serem superados para a promoção da justiça social em nosso país deveriam passar pelo fortalecimento da agricultura urbana e da economia solidária, visando a segurança alimentar e o desenvolvimento local integrado e sustentável.

A sinergia entre estes campos do conhecimento são claras e também variadas. A agricultura urbana agregada à economia solidária com foco na segurança alimentar e nutricional, através, não somente de políticas públicas específicas de fomento, mas também por meio de ações e iniciativas da sociedade civil, das universidades, pesquisadores e voluntários, objetivando o incentivo, a promoção, o mapeamento e a multiplicação destas práticas, que por sua vez, podem ser muito mais que “alimento saudável”, mas, a médio e longo prazo, funcionarem como instrumentos para a promoção de uma profunda transformação social de uma determinada localidade.

Essa transformação deve estar amplamente orientada para gerar empregos, distribuir a renda de maneira mais eficiente, dinamizar a economia a partir do potencial endógeno, da força do local, qualificada e sistematizada, para estimular a emancipação, a autonomia de comunidades que até então eram relegadas à exclusão e ao abandono, bem como o empoderamento das mulheres, enquanto responsáveis e principais mantenedoras dos núcleos familiares. Sendo assim, seguindo essa linha de pensamento, as estratégias nacionais para a redução da desigualdade social e a erradicação da fome e da pobreza devem priorizar atividades geradoras de trabalho digno e renda compatível, especialmente para aqueles que hoje se encontram em situação de maior vulnerabilidade, como as comunidades pobres das grandes cidades, bem como os povos tradicionais (indígenas e quilombolas), com os quais o Estado possui uma dívida social histórica. E a agricultura urbana e a economia solidária, fazem parte dos caminhos que precisamos trilhar para o resgate desta dívida.

O reconhecimento internacional da alimentação como um direito humano fundamental no século XX, foi um marco importante na construção destes caminhos e teve como resultado no Brasil, o desenvolvimento do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e a consolidação das políticas públicas de Estado, com a introdução da Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN). Ao longo da última década, as políticas públicas de SAN vêm evoluindo dos programas de combate à fome, como o “Fome Zero”, por exemplo, até ações mais complexas de combate à pobreza estrutural, desenvolvimento local e inclusão social. A SAN foi concebida e implementada pioneiramente em meados de 2003, ratificando o caráter de política de Estado para a

reestruturação sócio-produtiva, incidindo sobre as diferentes realidades locais territoriais, tendo como foco e eixo, a superação das condições estruturais que mantêm as situações de miséria e fome, permitindo aqui, o entrelaçamento com as práticas de agricultura urbana e economia solidária e tendo como subproduto dessa interface, o Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, ou simplesmente “Desenvolvimento Local”. Este pode ser entendido como um *“processo que partindo do ponto de vista de um determinado local, mobiliza pessoas e instituições buscando a transformação da economia e da sociedade locais”*, a partir do potencial e das forças internas ao local, criando desta forma novas oportunidades de trabalho e de rendimento. (Jesus, 2003).

Portanto, ratificando o exposto até então, entre os principais problemas da sociedade contemporânea neste início de século XXI, no contexto urbano, além da fome e da desigualdade, temos ainda o ineficiente saneamento urbano e ambiental, por vezes inexistente, e as reduzidas oportunidades de geração de emprego e renda. Como resposta a tais problemas e justificativa a este projeto, pretende-se demonstrar a necessidade de mecanismos muito mais ativos de intervenção organizada a partir do local, para enfrentar, corrigir ou minimizar os desequilíbrios socioambientais urbanos.

Sendo assim, a agricultura urbana e a economia solidária com foco na segurança alimentar e nutricional, possuem forte potencial para melhorar a vida de pequenas comunidades ou vilas, funcionando como ferramentas de fomento ao chamado “desenvolvimento local”, ou seja, a partir do endógeno, do potencial local, ao passo da agregação das palavras “integrado e sustentável”, pois integra e relaciona diversos atores sociais e usufrui de seus recursos de forma consciente, preservando suas peculiaridades naturais e culturais, objetivando alcançar este “outro” desenvolvimento, mais solidário entre os homens, respeitador do meio ambiente e onde a iniciativa econômica diversificada esteja a serviço da realização de objetivos daquela coletividade humana.

### **Objetivos**

**Gerais:** "Discutir e apresentar de que forma a agricultura urbana pode agregar elementos da economia solidária e contribuir assim para a segurança alimentar e o desenvolvimento local das comunidades envolvidas".

### **Específicos**

I- Realizar diagnóstico das experiências em agricultura urbana na grande Florianópolis;

- II- Discutir a aderência destas experiências ao ideal preconizado pela economia solidária
- III- Identificar fragilidades das experiências;
- IV- Propor possíveis ações nas diferentes esferas de poder, que podem colaborar para qualificar, ampliar e multiplicar as experiências.
- V- Mapear as iniciativas relacionadas à temática;
- VI- Discutir o papel da universidade e do Estado no tocante ao resgate e à valorização dos diversos saberes que foram se constituindo em resposta às necessidades essenciais e imediatas urbanas como obter alimentação de qualidade, remédios e renda.

### **Referencial teórico**

Levando em consideração que a quantidade de pessoas vivendo nos grandes centros urbanos vem crescendo muito rapidamente e que esse processo, na maioria dos casos ocorre de forma desordenada, segregada e sujeita aos ataques vorazes da especulação imobiliária e que vem resultando ao longo das últimas décadas, no aumento da pobreza e da desigualdade, com populações inteiras sem acesso a condições mínimas de reprodução da existência. Uma destas condições é o acesso a alimentos de qualidade. É neste contexto que aparece a agricultura urbana, pois,

“a prática da agricultura urbana compreende o exercício de diversas atividades relacionadas à produção de alimentos e conservação dos recursos naturais dentro dos centros urbanos ou em suas respectivas periferias, surge como estratégia de fornecimento de alimentos, de geração de empregos, além de contribuir para a segurança alimentar e melhoria da nutrição dos habitantes da cidade”. (MACHADO, 2002, p. 7)

A expressão “agricultura urbana”, ou “agricultura intra e periurbana”, usada originalmente apenas nos meios acadêmicos e ocasionalmente pelos meios de comunicação, agora vem sendo adotada amplamente. (SMIT e outros, 1996, apud MOUGEOT, 2000; FAO, 1996). Para Mougeot (2000), o conceito de Agricultura Urbana está relacionado a um fenômeno atual e se diferencia da Agricultura Convencional, justamente porque está integrada no sistema econômico e ecológico do entorno urbano, envolvendo uma grande variedade de sistemas e atores inter-relacionados e têm interfaces com várias áreas da administração urbana, como a gestão ambiental, o planejamento e saneamento urbano, assim como a problemática da fome e da insegurança alimentar.

Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento do conceito de agricultura urbana procurou contemplar a relação do termo com a sua prática propriamente dita e, também com a finalidade de demonstrar o potencial de complementaridade, configurando-a como uma atividade essencialmente multidisciplinar, e portanto, de sinergia com outros conceitos em seu campo de atuação, tais como agroecologia, agricultura rural, desenvolvimento local e comércio justo e economia Solidária, esta enquanto uma forma simplificada de referência à socioeconomia solidária.

O conceito de Economia Solidária possui várias acepções, que giram ao redor da ideia de solidariedade. Segundo Gaiger e Laville (2009), esta seria um contraste com o comportamento econômico predominante nas sociedades de mercado. Portanto, pode-se dizer que são atividades econômicas organizadas a partir do princípio da cooperação, autonomia e gestão democrática. Razeto (1985) foi um dos primeiros autores latino-americanos a utilizar esta expressão e dar-lhe um vigoroso conteúdo ético: a frugalidade (organização racional do consumo no tempo) aliada à generosidade (doação ou comércio justo dos ativos excedentes), e à cooperação (livre associação para trabalhar e justa distribuição) resulta em crescimento do bem-estar coletivo e da qualidade de vida individual. (ARRUDA, 2003). Razeto (1993) conceitua economia solidária como:

Uma formulação teórica de nível científico, elaborada a partir e para dar conta de conjuntos significativos de experiências econômicas que compartilham alguns traços constitutivos e essenciais de solidariedade, mutualismo, cooperação e autogestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas. Razeto (1993, p. 40).

Sobre a importância de colocarmos os temas por ora propostos neste trabalho, na ordem do dia, das discussões acadêmicas e perante à sociedade civil, Sousa Santos (2002, p.24) alerta para a urgência de se *“formular alternativas econômicas concretas que sejam ao mesmo tempo emancipatórias e viáveis e que, por isso, dêem conteúdo específico às propostas de uma globalização contra hegemônica”*, ressaltando a necessidade de uma reorganização dos movimentos e pensamentos críticos.

Segundo Singer (2002), a economia solidária tem suas origens na Europa, por volta da metade do século XIX, quando inspirados por socialistas utópicos como Saint Simon e Kropotkin, os trabalhadores buscaram por meio da cooperação adquirir bens para sua subsistência e também produzir para ofertá-los ao mercado. Alguns autores destacam a centralidade da questão do trabalho, da propriedade e da gestão concernentes à economia solidária.



Bocayuva (2003) integra este agrupamento ao identificar a economia solidária enquanto um “*campo de significados e práticas cujos projetos pretendem responder, num só tempo, à crise do trabalho assalariado e da reestruturação produtiva do capital a partir da reorganização laboral e de modos de apropriação da riqueza*”.

As iniciativas de economia solidária associam ações de consumo, comercialização, produção e serviços em que se defende, em graus variados, entre outros aspectos, a participação coletiva, a autogestão, a democracia, igualitarismo, a cooperação e a intercooperação, a auto-sustentação, a promoção do desenvolvimento humano, a responsabilidade social e a preservação do equilíbrio dos ecossistemas (MANCE, 2002).

Dando continuidade ao entrelaçamento conceitual a que se propõe este projeto, o termo "Segurança Alimentar" surge, pela primeira vez, no início do século XX, mais precisamente logo após o fim da primeira Guerra Mundial. Percebia-se que um país poderia dominar outro, se tivesse o controle sobre seu fornecimento de alimentos. Esta era uma arma poderosa, principalmente se aplicada por uma potência sobre um país mais fraco no plano militar e, também, incapaz de produzir suficientemente seus alimentos. Portanto, o termo "Segurança Alimentar" é, de fato, em sua origem, um termo militar. Tratava-se de uma questão de segurança nacional para todos os países. Apontava para a exigência de formação de estoques "estratégicos" de alimentos e fortalecia a visão sobre a necessidade de busca de autossuficiência por cada país. No Brasil, Takai, Silva e Grossi (2007) ressaltam que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional engloba as seguintes dimensões: quantidade, qualidade, regularidade e dignidade. Logo, se algumas dessas dimensões deixarem de existir, não há Segurança Alimentar. Por outro lado, o arcabouço legal que ampara a efetivação das políticas de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil é relativamente amplo. Destaca-se a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN, dando diretrizes para a implementação de planos e projetos com o objetivo de assegurar o direito humano à alimentação adequada e conseqüentemente a uma vida digna, conforme segue a conceituação abaixo:

A Segurança Alimentar e Nutricional, enquanto estratégia ou conjunto de ações deve ser intersetorial e participativa, e consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006)



Uma vida digna a cada cidadão significa, em primeiro lugar, o acesso aos direitos civis, à educação de qualidade e a oportunidades de trabalho e renda. A experiência em diversos territórios no Brasil e no mundo demonstram que essas conquistas não ocorrem a curto prazo. Elas são construídas no âmbito de um amplo processo de melhoria contínua da qualidade de vida de um território por seus moradores. Esse processo de mudanças que ocorrem a partir do potencial endógeno de um determinado local é também conhecido como Desenvolvimento Local, um conceito que vem sendo amplamente utilizado por governos, pelo terceiro setor e no meio acadêmico. O conceito de desenvolvimento local vem sendo criticado e renovado por muitos autores ao longo dos anos.

Na prática, o conceito leva a campo cinco dimensões: a inclusão social; o fortalecimento e a diversificação da economia local; a inovação na gestão pública; a proteção ambiental e o uso racional de recursos naturais e a mobilização social. (DOWBOR, 2002). Percebe-se mais uma vez aqui, a interdisciplinaridade e o entrelaçamento com os outros conceitos vistos até aqui, ou seja a agricultura, a economia solidária com foco em SAN, são perfeitamente contempladas pelas cinco dimensões do desenvolvimento local propostas por Dowbor. Neste sentido, trata-se de um esforço localizado, que parte do endógeno, ou seja, a partir do que é inerente ao local, superando assim dificuldades em favorecimento da melhoria das condições de vida da população local, conforme ratifica Buarque (1999) quando afirma que:

“Desenvolvimento local é um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas”. (BUARQUE, 1999).

Para DOWBOR (2000) promover o Desenvolvimento Local significa implementar ações em territórios ou microrregiões que permitam a ativa participação do cidadão, o efetivo controle social sobre a gestão pública através do fortalecimento da sociedade civil e o empoderamento de grupos sociais antes marginalizados nas esferas de tomada de decisão. Por promover a inclusão social e fortalecer a democracia, o Desenvolvimento Local é considerado um importante meio de combater a pobreza. E os outros conceitos tratados até aqui, podem ser entendido ainda enquanto novas tecnologias de inovação social ou ferramentas comunitárias para se alcançar o Desenvolvimento Local, que é o resultado, a atividade-fim de todo o processo. Atualmente é quase unânime entender que o desenvolvimento local não está relacionado unicamente com crescimento

econômico, mas também com a melhoria da qualidade de vida das pessoas e com a conservação do meio ambiente.

Estes três fatores estão inter-relacionados e são interdependentes. O aspecto econômico implica em aumento da renda e riqueza, além de condições dignas de trabalho. A partir do momento em que existe um trabalho digno e este trabalho gera riqueza, ele tende a contribuir para a melhoria das oportunidades sociais. Do mesmo modo, a problemática ambiental não pode ser dissociada da social. O desenvolvimento local pressupõe uma transformação consciente da realidade local (MILANI, 2005). Isto implica em uma preocupação não apenas com a geração presente, mas também com as gerações futuras e é neste aspecto que o fator ambiental assume fundamental importância. O desgaste ambiental pode não interferir diretamente a geração atual, mas pode comprometer sobremaneira as próximas gerações (SACHS, 2001). Outro aspecto relacionado ao desenvolvimento local é que ele implica em articulação entre diversos atores e esferas de poder, seja a sociedade civil, as organizações não governamentais, as instituições privadas e políticas e o próprio governo. Cada um dos atores tem seu papel para contribuir com o desenvolvimento local (BUARQUE, 1999). Augusto de Franco ressalta-o enquanto metodologia participativa:

Do ponto de vista operacional o DLIS é uma estratégia de indução ao desenvolvimento que prevê a adoção de uma metodologia participativa, pela qual mobilizam-se recursos da Sociedade Civil, em parceria com o Estado (com os três níveis de governo) e com o Mercado, para a realização de diagnósticos da situação de cada localidade, a identificação de potencialidades, a escolha de vocações e a confecção de planos integrados de desenvolvimento. (FRANCO, 2002)

A diminuição das desigualdades sociais e da pobreza urbana é requisito imprescindível a uma boa qualidade de vida. As condições de vida permitidas pelo capitalismo avançado de hoje ressentem-se da capacidade de destruição criativa da era industrial mediante a volatilidade extrema que compromete o futuro das economias locais. Esse quadro conduz a sobressaltos, e qualquer região que se encontra em ascensão poderá entrar em depressão amanhã, se a volatilidade do capital assim quiser. Por isso, o reordenamento do processo contemporâneo de urbanização implica reordenamento socioecológico e revisão das múltiplas possibilidades de ações transformadoras (Somekh, 2001).

## **Metodologia**

O procedimento metodológico contemplará três fases complementares, fazendo uso de diferentes instrumentos investigativos dos quais destacamos: definição do universo da pesquisa; revisão da literatura e coleta de dados; e análise dos dados. Para a execução da pesquisa serão utilizados métodos qualitativos de análise através de Estudos de Caso.

Justifica-se esta escolha por tal método ser uma forma adequada de compreender a natureza de um fenômeno social complexo. De acordo com Richardson (1999), “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características e comportamentos”. O estudo de caso é uma forma de pesquisa que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, como é o caso da inter-relação entre os conceitos e práticas aqui propostos. O método do Estudo de Caso foi escolhido pelo fato de que as teorias apresentadas neste pré-projeto estão todas intimamente ligadas às atividades práticas e à ação direta no interior das comunidades. Portanto, compreende-se que somente será possível mensurar os impactos da interface entre a agricultura urbana, economia solidária, segurança alimentar e desenvolvimento local, se os estudos ocorrerem em um contexto real, coletando dados por meio de entrevistas, questionários com o intuito de descrever determinadas características decorrentes destas referidas práticas, muito importantes para a obtenção dos resultados.

## **Resultados esperados**

A proposta de implementação dos conceitos e práticas de Agricultura Urbana e Economia Solidária com foco em SAN e como ferramenta de consolidação do desenvolvimento local, busca fundamentalmente superar as ações pontuais, paliativas, que somente amenizam os problemas das comunidades carentes e as viciam em programas assistencialistas. Sendo assim, acreditamos que a disseminação destas práticas almeja alcançar resultados de amplo alcance social, dentre os quais podemos destacar: A constituição de comunidades mais conscientes de seus poderes, de sua autonomia, tornando-as mais independentes de ações governamentais e programas sociais, invertendo o seu papel histórico de que elas dependem dos políticos e suas vontades, quando na

verdade deve ser exatamente o contrário: os políticos é que dependem delas; Incentivar as atividades relacionadas à agricultura urbana e à agroecologia em geral, assim como aquelas que promovam a economia solidária e a segurança alimentar e nutricional, como pilares fundamentais para se chegar ao desenvolvimento sócio-espacial participativo e integrado, envolvendo, portanto, a agroecologia, a educação ambiental, a economia e a distribuição de renda e o respeito ao ambiente sócio-ecológico, e ainda, a cultura, as artes e os esportes enquanto práticas de vida saudável; Propor e praticar os conceitos de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, ou simplesmente "Desenvolvimento Local", enquanto um processo de superação de problemas em cujo âmbito uma sociedade se torna para seus membros, mais justa e legítima, e de conquista de condições sociais, econômicas, ambientais, culturais, tecnológicas, territoriais e político-institucionais, propiciadora de maior felicidade individual e coletiva. A busca constante pela melhoria da qualidade de vida e elevação do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), perpassadas pelos conceitos e práticas de Agricultura Urbana e Economia Solidária com foco na Segurança Alimentar e na ideologia do Desenvolvimento Local, para se concretizar, nas palavras de DOWBOR (2002) devem considerar a descentralização espacial das localidades, conjugada com a desconcentração econômica de seus resultados, e a conservação das peculiaridades naturais e culturais, e a dinamização e diversificação das peculiaridades socioeconômicas. Para isso, deve-se levar em conta que tanto a participação efetiva da população no planejamento e na gestão do desenvolvimento, bem como aquelas peculiaridades e os arranjos produtivos locais, constituem-se como referências a serem incorporadas em programas de estímulo ao empreendedorismo e de capacitação profissional, destinados à população local. Sendo assim, o presente trabalho busca, de modo geral, resultados que possam significar outras formas de solidariedade e organização sócio-econômica-espacial, de modo que os interesses coletivos se sobreponham aos interesses individuais, onde esse novo contexto social, político e econômico, deve partir então da orientação de projetos de desenvolvimento que incorporem o máximo possível de insumos endogenamente produzidos ou ali existentes, principalmente quanto ao fator trabalho e aos multiplicadores econômicos, inter-relacionando a Agricultura Urbana com a Economia Solidária, com foco na Segurança Alimentar e no Desenvolvimento Local, atingindo, portanto, os objetivos de melhoria da qualidade de vida, elevação dos índices de desenvolvimento humano, geração de emprego, renda e bem estar individual e coletivo.

## **Referências**

- BUARQUE, Sérgio C. "Metodologia de Planejamento do Desenvolvimento Sustentável". IICA, Recife, 1995.
- DOWBOR, Ladislau. Introdução ao planejamento municipal. São Paulo Brasiliense, 2002.
- GAIGER, Luiz & LAVILLE, Jean-Louis. (2009), "Economia solidária", in A. Cattani et al. (orgs.), Dicionário internacional da outra economia, Coimbra, Almedina, pp. 162-168.
- JESUS, Paulo de. Antonio David Cattani (org.). A outra economia. Porto Alegre: Veraz Editores. 2003.
- MACHADO, José, "As relações intermunicipais e o modelo dos consórcios". Poder Local Face às Eleições de 1996. debates, São Paulo, Konrad Adenauer Stiftung, 1996.
- MANCE, Euclides André. Redes de Colaboração Solidária. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.
- MDS, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seleção de propostas para Implantação ou Fortalecimento de Centros de apoio a Agricultura Urbana e Periurbana. Brasília: EDITAL MDS/SESAN, n. 5, 2008.
- MOUGEOT, L. Agricultura urbana: definición, presencia, potencialidades y riesgos. In BAKKER, N.; et al. (Org.). Ciudades en crecimiento cultivando alimentos: agricultura urbana en la agenda política; una selección de textos sobre agricultura urbana. Feldafing: DSE, 2001.
- MILANI, Carlos. Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: Capital social, participação política e desenvolvimento local. Escola de Administração da UFBA (NPGA/NEPOL/PDGS). 2005.
- ORTEGA, A. C.; ALMEIDA FILHO, N. (orgs.). Desenvolvimento territorial, segurança alimentar e economia solidária. Campinas: Alínea, 2007. UNICEF.
- SANTANDREU, A. e LOVO, I.C. Panorama da agricultura urbana e periurbana no Brasil e diretrizes políticas para sua promoção: identificação e caracterização de iniciativas de AUP em Regiões Metropolitanas Brasileiras. Belo Horizonte: FAO-MDS-SESANDPSD, 2007.
- SMIT, J.; RATTA, A.; NASR, J. (Org.). Urban Agriculture: food, jobs and sustainable cities. Vol. one, Publication series for Habitat II. New York: UNDP, 1996.
- SACHS, Ignacy. Das coisas e dos homens: Teoria do Desenvolvimento a espera de sua revolução copernicana. Jornal da Ciência (JC E-Mail) - Notícias de C&T - Serviço da SBPC, no. 1836. São Paulo, 23 de julho de 2001.
- Singer, Paulo. "Introdução à Economia Solidária – Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2002.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

TAKAI, M. SILVA, G. GROSSI, M. A política de segurança alimentar e nutricional do Brasil a partir do programa Fome Zero.



**OPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS NA SEÇÃO QUESTÃO DE ENSINO  
DA REVISTA NOVA ESCOLA**

*PEDAGOGICAL OPPOSITIONS IN TEACHING ISSUE SECTION FROM  
NOVA ESCOLA MAGAZINE*

Simone da Cunha Farias  
Mestranda em Educação/IFSUL  
simone.cfarias@hotmail.com

Angela Dillmann Nunes Bicca  
Doutora em Educação/ IFSUL  
angela.bicca@hotmail.com

**RESUMO**

O texto objetiva problematizar, ancorado nos Estudos Culturais de viés pós-estruturalista articulados às discussões de Michel Foucault, enunciações que produzem o fazer docente afastado do que é considerado tradicional em educação a partir da seção QUESTÃO DE ENSINO da revista Nova Escola. O material de análise se caracteriza por publicar perguntas sobre práticas educacionais enviadas por professores/as leitores/as da revista juntamente com as respostas produzidas por uma especialista. A seção QUESTÃO DE ENSINO foi publicada no período de março de 2015 a março de 2016 totalizando 29 perguntas/respostas distribuídas em 10 edições do periódico. Dessas perguntas/respostas selecionamos 8 para a escrita deste texto. Elas se valem da estratégia de contraposição entre práticas entendidas como tradicionais, que enfatizam a repetição mecânica e a memorização, e os discursos educacionais mais valorizados na contemporaneidade. Discursos esses que posicionam os/as estudantes como centro processo de aprendizagem e os/as docentes mediadores deste processo.

**Palavras-chave:** discursos educacionais contemporâneos, oposição ao tradicional, professor/a, revista Nova Escola, perguntas e respostas.

**ABSTRACT**

Being anchored in cultural studies of bias articulated to discussions of the poststructuralist Michel Foucault, this text aims to problematize enunciations that produce teacher practice itself away from what is considered traditional education based on the TEACHING ISSUE section from Nova Escola magazine. Such material is characterized by publishing questions about educational practices which are submitted by teachers/readers of the magazine along with the answers given by an expert. The EDUCATIONAL ISSUE section was published from March 2015 to March 2016 resulting in 29 questions and answers distributed in 10 magazine editions. Eight questions/answers have been selected on order to write this text. They highlight the contrast between teaching practices regarded as traditional because they emphasize the mechanical repetition and memorization, and the most valued educational discourses in contemporaneity that place students as the center of the learning process and the teacher as its mediator.

**Key words:** contemporart educational discourses, oposition to tradicional, teacher, Nova Escola magazine, questions/answers.

## **Introdução**

A Revista Nova Escola, na seção denominada QUESTÃO DE ENSINO, publicou perguntas enviadas por leitores/as que tratam de “como fazer”, “como proceder” ou “como agir” no exercício da docência. São questões que pressupõem a existência de um “jeito certo” de fazer, de ser e de agir que podem ser rapidamente exposto. Dessa forma, a revista direciona seus textos para os/as professores/as que atuam na Educação Básica abordando o que podemos considerar como conjuntos de

saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios (VEIGA-NETO, 2004, p. 1).

Conjuntos de saberes esses que podem ser pensados como discursos pedagógicos bastante prestigiados e que regulam o que ganha visibilidade na revista além de produzir os modos como as perguntas e as respostas são formuladas bem como o que pode ser dito sobre as formas de exercer a docência. A referida seção da revista foi publicada de março de 2015 a março de 2016, totalizando oito exemplares impressos que compreenderam vinte e nove questionamentos realizados por leitores/as respondidos pela especialista Neurilene Martins<sup>144</sup>.

Com o objetivo examinar enunciações que produzem o fazer docente afastado do que é considerado tradicional em Educação e inseridas nos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista articulados ao trabalho de Michel Foucault, selecionamos oito perguntas com suas respostas para discussão desenvolvida neste texto. São questões que se valeram da estratégia de contraposição entre práticas entendidas como tradicionais e os discursos educacionais mais valorizados na contemporaneidade.

Ao lançar olhares sobre o material selecionado para o desenvolvimento deste texto foi possível depreender que as questões publicadas na seção QUESTÃO DE ENSINO bem como as respostas da especialista estão inseridas na ordem dos discursos hegemônicos no cenário pedagógico brasileiro. Assim, essas perguntas e respostas estariam inseridas nos resultados dos “embates teóricos” promovidos por autores/as da

---

<sup>144</sup> Doutora em Educação e professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE).

área de Educação que legitimam saberes como “verdadeiros” consagrando-os como “universais”.

### **A trajetória metodológica**

Para desenvolver a análise aqui proposta é importante indicar que os discursos, incluindo os discursos educacionais, nomeiam e dão sentido para as coisas do mundo. Ou seja, não apenas descrevem o que já existe tendo função constitutiva da própria realidade. Essa perspectiva possibilita deslocar nosso olhar para a problematização daquilo que nos foi dado como “certo”, colocando sob suspeita qualquer dito aceito como “verdade”. Por isso, nesse instável e complexo percurso de pesquisa “afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever ” (MEYER, PARAÍSO, 2012, p.16). Isso acontece porque, segundo Foucault (2015, p. 53), não há a uma verdade existente fora das relações de poder/saber, a verdade não é independente do processo necessário para o seu estabelecimento, “não é um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar”.

A verdade é desde mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2015, p.52).

A verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e dão sustentação bem como a efeitos que ela propicia. Não existe, portanto, verdade fora de um regime geral, desconectada do discurso científico e das instituições que a produzem.

O que interessa a essa pesquisa, portanto, é descrever os efeitos de verdades de determinadas práticas discursivas, saber quais os ditos sancionados em detrimento a outros que são interditados. Ou seja, o que interessa é compreender como as “verdades” são produzidas pelos discursos vigentes atentando para as relações de poder-saber estão nelas implicadas. Problematizar o que é produzido em QUESTÃO DE ENSINO não é tentar desvelar o que ali está, nem tão pouco criticar o apresentado pela revista, e sim questionar “que as sínteses discursivas, que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social, precisam ficar em suspenso” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p.210).

Aliás, como apontou Díaz (1998) um discurso pedagógico, assim como outros discursos, não é um projeto de um falante autônomo, é algo que se produz a partir de uma ordem que possui princípios de controle, seleção e exclusão do que pode ser dito. Como esclareceu o autor (idem, p. 15) não existe sujeito pedagógico em função de “vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas”, esse o sujeito pedagógico é constituído, controlado, fabricado pelo discurso pedagógico, “pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece” (DÍAZ, 1998, p. 15).

Desde modo, nossa existência, enquanto educadores e/ou educandos é uma construção própria dos discursos educacionais, não estamos fora das estruturas de nossa cotidianidade, vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que fazem existir e direcionam o nosso fazer. Por isso aquilo que denominamos como nossa prática, nosso fazer, nosso desejo, nada mais é do que as constituições fabricadas em um complexo jogo de relações estabelecidas pelos discursos que colocam em ação relações de poder-saber em diferentes espaços para produzirem os sujeitos e suas posições.

O termo discurso, portanto, não é tomado como mero pronunciamento do pensamento através da fala e sim como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p.55). Dessa forma, o discurso não “reflete” as coisas do mundo, ele as constitui à medida que articula poderes e saberes e dissemina-se pelo tecido social.

Um discurso, argumenta Foucault (2009), constitui um conjunto de enunciados apoiados em uma mesma formação discursiva. E, o enunciado não é uma estrutura, mas

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2009, p.98)

Há, como apontou Foucault (2014), procedimentos que controlam, selecionam, organizam e distribuem discurso em nossas sociedades. Esses procedimentos dizem respeito ao controle do que pode ser dito em cada situação, de quem pode falar por satisfazer as exigências que algum discurso possua, que temas merecem atenção, o que é considerado verdadeiro ou falso em cada época assim como o que surge a partir do discurso de forma dispersa e aleatória. Nesse sentido,

a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa (FOUCAULT, 2014, p. 8-9)

Assim, há regras que fazem funcionar os discursos aceitos e tidos por verdadeiros sobre o ser professor/a, sobre a educação, os/as discentes e a escola, legitimando o que se pode dizer, quem pode dizer e quando se pode dizer. Essas regras produzem o que é tomado como aceitável, desejável e ideal em tempos históricos distintos, trata-se de uma recorrência de enunciações que criam condições de possibilidades para os enunciados se estabelecerem e funcionarem na esfera social, política e cultural. Isso porque, como mostrou Díaz (1998), os discursos educacionais estão implicados com formas de controlar o que pode ser dito, funcionando tal como uma gramática que regula a sua produção.

A esse respeito disso Díaz (1998) indicou que

as práticas pedagógicas se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de um significado para a escola, para o professor, para o educando, e por tomar hegemônica uma determinada forma de organização e processo educativo (DÍAZ, 1998, p. 19).

Ao dizer isto, enfatizamos que examinar o material de análise não implicou em encontrar uma origem, apontar o que nele poderia estar certo ou errado, ser classificado como verdadeiro ou falso, mas sim, para entender como se criaram condições de possibilidades e regras que fazem os discursos pedagógicos, constituídos historicamente, produzirem a escola e os sujeitos que a habitam. Pois, o que se diz na escola ou sobre a escola “somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso” (SOMMER, 2007, p. 7).

Isso permite dizer que os discursos educacionais têm ocupado uma posição de centralidade na esfera pedagógica e escolar, produzindo verdades e subjetividades, conduzindo práticas e saberes, delimitando posições e significações em relação ao que é ser professor/a e aluno/a.

Neste sentido, a seção QUESTÃO DE ENSINO é tomada pela pesquisa como um artefato cultural midiático, constituído de discursos pedagógicos que articulam estratégias sutis de captura, contribuindo para a produção de verdades e de normalidades, dando visibilidade aos discursos que são aceitáveis e desejáveis para Educação, ou seja, a seção

encontra-se inserida em uma ordem vigente de discursos educacionais e assim, produz os “sujeitos escolares modelos”. Essa é a perspectiva para a análise das seguintes questões publicadas em QUESTÃO DE ENSINO:

- Edição 280 de março 2015 – O aluno só mostra o que aprendeu se argumentar sobre o tema? Que aspectos levar em conta na gestão da sala de aula? Como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano?
- Edição 284 de agosto 2015 - Devo trabalhar o traçado e a memorização de números de 1 a 10 com crianças de 4 anos?
- Edição 285 de setembro 2015 - Alunos de 1º ao 3º ano devem copiar tarefas do quadro? Posso dar lição de casa para a turma de pré-escola?
- Edição 287 de novembro 2015 – Como gerir o tempo dos alunos com deficiência, que demoram mais na execução das tarefas? Como ensinar os alunos do 1º ao 5º ano a interpretar problemas?

Interrogar os discursos acionados nessas questões pode servir para, minimamente, produzir nessas pequenas fissuras e micro fraturas no que tem sido tomado como se fosse tão natural.

#### **A construção de oposições pedagógicas: controle e seleção do que pode ser dito**

Uma das questões componentes do material de análise, publicada na edição 280 de março de 2015, abordou o modo como ensinar a tabuada para estudantes do 5º ano. A resposta da especialista inicia esclarecendo que a tabuada continua a ser um recurso útil para a resolução de problemas matemáticos sejam eles escolares ou não. Logo após é conferida ênfase a necessidade de evitar qualquer abordagem que se vale da repetição no ensino da tabuada para privilegiar a análise de uma situação e não sua memorização. Dessa forma, é sugerido que a compreensão matemática seja o foco do trabalho, o que permite levar em consideração as diferentes formas de obter um mesmo resultado e que a aprendizagem deve envolver a compreensão acerca do que está sendo estudado favorecendo a autonomia do/a estudante.

Um dos pontos que chamam a atenção é o destaque da necessidade de produzir um afastamento de abordagens didáticas que utilizam a repetição, uma enunciação que marca o que é verdadeiro ou falso no discurso pedagógico contemporâneo. Assim, é acionado o enunciado que diz que as atividades educativas não repetitivas e centradas no/a aluno/a constituem-se em oposição ao que tem sido configurado como tradicional em Educação. Tal afirmação tem como pressuposto a existência de uma ordem discursiva



que regula o que pode ser dito sobre a atividade de docentes e de discentes bem como sobre como se produzem as aprendizagens.

Dessa forma, o texto desaprova métodos que levam à repetição e à memorização desacompanhada de contexto indicando, primeiramente, o que não deve ser feito. Somente em um segundo momento o texto apresenta sugestões sobre como ensinar a tabuada. Uma construção de texto que opera para constituir oposições entre diferentes discursos pedagógicos.

Outras questões se valeram de recurso semelhante relativamente à questão enviada por um/a leitor/a. A primeira foi publicada na edição 287 de novembro 2015 e diz respeito ao modo como ensinar os alunos do 1º ao 5º ano a interpretar problemas. A especialista responde ao questionamento indicando que para fazer isso é necessário ir além da tradicional lista de exercícios e das aulas expositivas para fazer os/as estudantes abandonar estratégias ineficientes de resolução de problemas. Mais uma vez a resposta enfatiza a necessidade de evitar os procedimentos mecânicos que não levem a compreensão do que está sendo estudado. A segunda questão, publicada em agosto de 2015, abordou a Educação Infantil indagando sobre a realização de traçado e de memorização de números de 1 a 10 com crianças de 4 anos. Na primeira linha de sua resposta a especialista já adverte que “não” cabe realizar tais atividades apresentando, em um segundo momento, que é importante explorar situações em que o uso e o traçado dos números faça sentido.

Desde modo, as respostas, além de marcarem o afastamento do que se alinha com as práticas escolares tradicionais, apontam o que deve ser realizado pelo/a professor/a no sentido de propiciar aos seus/suas alunos/as atividades contextualizadas, não repetitivas e significativas. Há um direcionamento das práticas diárias dos/as educadores/as, posicionando-os/as como sujeitos assujeitados a discursos educacionais considerados desejáveis e aceitáveis para um efetivo trabalho escolar.

Assim como ocorre nas perguntas e respostas abordadas anteriormente, o recurso de opor determinados discursos educacionais ao que é configurado como tradicional no ensino, está presente na pergunta enviada para seção em análise e publicada no mês de setembro do ano de 2015. A professora/leitora elabora seu questionamento em torno do uso de lições para casa na Educação Infantil e a resposta indica que essa é uma possibilidade válida quando a tarefa escolar estimula a interação dos/as alunos com seus familiares. A resposta é formulada aponta a necessidade de evitar atividades mecânicas

que envolvem repetição, tais como o treino de números e letras ou a repetição de desenhos prontos. Mais uma vez o enunciado que opõe os modos tradicionais de ensino aos modos considerados potencializadores das capacidades das crianças é acionado na construção do texto a ser publicado na revista.

A próxima pergunta que destacamos foi publicada no mês de março de 2015 e apresenta uma dúvida sobre a gestão da sala de aula. Ao construir sua resposta a especialista chama atenção para o que ela apresenta como “essencial” ao trabalho docente, ou seja, a promoção um trabalho em conjunto com os alunos, parceiros dessa atividade. Uma forma de condução da organização da sala de aula que exige que o/a docente abra mão de ser o/a único/a a possuir a visão global do trabalho de sala de aula para gerar uma nova ordem pedagógica que só se elabora em parceria com os seus alunos/as. Um ponto a destacar é que essa questão também se alinha aos esforços de diversos discursos educacionais de conduzir o fazer docente para ações de mediação, recusando o modelo de docente oriundo dos discursos educacionais tradicionais.

A questão publicada no mês de março de 2015 e outra publicada no mês de setembro do mesmo ano trataram do tema da aprendizagem indagando sobre ser a argumentação imprescindível para a demonstração de que ocorreu a aprendizagem e se estudantes de 1º ao 3º ano devem fazer copia de tarefas do quadro. Ao responder a primeira questão a especialista mostrou que a argumentação não é a única demonstração possível de aprendizagem, sendo necessário fugir da tradição da memorização dos textos. A observação relativa à memorização se vale, mais uma vez, da estratégia requerida em outras questões de contrapor os discursos educacionais validados pela Revista Nova Escola às teorizações tradicionais que levariam a ações das quais é necessário se afastar para que uma prática educativa “atrativa” e “significativa” possa acontecer. Ao finalizar sua resposta a especialista enfatiza a necessidade de promover aprendizagens significativas como algo que exige afastamento das práticas tradicionais ao mesmo tempo em que reconhece que o esforço e a disciplina continuam a ser elementos que fazem parte da atividade em sala de aula.

Ao responder a segunda questão a especialista é incisiva, dizendo que realizar anotações só faz sentido se isso tem sentido para a atividade proposta, refutando a simples cópia. Além disso, a especialista lembrou aos/às leitores/as que as intermináveis cópias nunca levaram a bons resultados de aprendizagem da escrita e da leitura. Mais uma vez, há contraposição entre teorização tradicional e discursos pedagógicos prestigiados como

forma de indicar que a aprendizagem significativa e a construção da autonomia exigem a interdição das práticas tradicionais.

Além das questões já apresentadas, elencamos a que compõe a edição de novembro de 2015 e foi formulada buscando compreender como gerir o tempo de execução de tarefas de alunos/as com necessidades especiais. A especialista responde, valendo mais uma vez da contraposição de suas recomendações com o que é tradicional em Educação, recordando que um único ritmo para todos/as estudantes é uma premissa do ensino tradicional. Ou ainda, a resposta da especialista, mais uma vez, se vale da recusa a uma prática disciplinadora/tradicional de educar como forma de marcar o que não deve ser usado como recurso pelos/as docentes que pretendem obter efetivas aprendizagens de seus alunos/as, sejam eles alunos com necessidades especiais ou não.

Esclarecemos que ao fazer essas considerações não estamos buscando julgar se o que é realizado pela escola e pelos/as professores/as está certo ou errado, nem mesmo apontar a necessidade da criação de novas estratégias pedagógicas para substituir as que são apontadas em QUESTÃO DE ENSINO. O que queremos é compreender algumas condições para que certos discursos educacionais tenham se tornado hegemônicos e problematizar essa hegemonia.

Diante disso, pode-se observar que o que é dito sobre a escola, o trabalho escolar, o/a estudante e o/a professor/a tem sido regulado por uma série de discursos que instituem determinadas verdades, ou ainda,

as metodologias utilizadas pelos professores para ensinar, na expectativa que produzam aprendizagens para os alunos e outras rechaçadas por não gerar tal efeito, adquirem sentidos validados por discursos pedagógicos vigentes e que adquirem um estatuto de verdade (TRAVERSINI, BALEM, COSTA, 2007, p.4).

A ênfase no interesse do/a aluno/a e a colocação deste/a no centro do processo educativo em contraposição a tudo o que se vale da memorização, da repetição mecânica, do disciplinamento rígido dos corpos, das aulas expositivas, das tarefas descontextualizadas, das atividades que prescindam da mediação docente e que não estimule a interação entre os/as alunos/as constitui-se, portanto, no modo como QUESTÃO DE ENSINO produz uma interdição dos discursos educacionais centrados no ensino e do/a professor/a como alguém que ensina.

Dizer que há uma forma de interdição dos discursos centrados no ensino significa que está sendo considerado aqui que existem formas como o discurso é controlado,

selecionado, organizado e redistribuído, como mostrou Foucault (2014). Uma dessas formas é o procedimento de interdição que diz respeito a impossibilidade de “dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p.9).

Essa interdição do ensino produz condições para que as atividades centradas na aprendizagem e as práticas permeadas por determinados discursos pedagógicos passem a ser aceitas sem questionamento. Ou como explicou Sommer (2007, p. 61), como “algo tacitamente aceito não discutido, assim como as palavras mediação, construção de conhecimentos, aprendizagens significativas”. Há, dessa forma, a produção de as “verdades” sobre a educação escolar que implica na validação de determinados saberes e ações docentes.

Para buscar compreender como a seção QUESTÃO DE ENSINO pode estar imersa em determinados discursos pedagógicos é importante indicar que nem tudo foi como conhecemos hoje. Esses discursos são provenientes de algum tempo e lugar. Portanto, olhar o passado pode ser interessante para compreender de onde vieram alguns dos discursos pedagógicos que hoje, muitas vezes, são acionados em escolas, cursos de formação docente, concursos públicos e até mesmo na mídia como verdadeiros, inquestionáveis e universais.

Tal olhar exige afastar-se da pesquisa que busca localizar a “origem” de algo esforçando-se

para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo. Procurar uma tal origem é tentar reencontrar “o que era imediatamente”, o “aquilo mesmo” de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira (FOUCAULT, 2015, p. 58).

Deste modo, a discussão não procura uma origem das coisas, mas, isto sim, elementos que tornem possível que alguns discursos educacionais estejam atrelados ao que hoje é caracterizado como um fazer docente considerado inovador, criativo e emancipatório.

Ao discutirem a genealogia da sala de aula e das práticas docentes, Dussel e Caruso (2003, p. 33) indicaram que o termo genealogia descreve “uma forma de olhar e

de escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada”. Essa maneira de visitar os eventos do passado pode permitir compreender algumas das condições que teriam possibilitado o que hoje recebe destaque no campo educacional.

Percorrendo a história da sala de aula e das formas de ensinar, procuramos esclarecer o fato de que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios ou problemas específicos, e que provavelmente, quando as utilizamos hoje em dia, ainda trazem parte desses significados (DUSSEL, CARUSO, 2003, p. 17).

Por esse motivo é importante indicar que no final do século XIX e principalmente no início do século XX (DUSSEL, CARUSO, 2003; SAVIANI, 2013, 2009) as formas de educação escolarizada passaram a compor sistemas nacionais de ensino atrelado a um estado nacional. Um movimento que teve ramificações mundiais e vários defensores tais como John Dewey nos Estados Unidos, Ovídio Decroly na Bélgica, Maria Montessori na Itália e os criadores do chamado Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, entre os quais cito Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Noguera-Ramírez (2011), ao desenvolver uma genealogia do processo que levou a educação a ser tomada como central em nossas sociedades e que produziu noções caras ao pensamento educativo moderno, apontou que a era moderna teria visto mudar a ênfase do conceito de ensino para um predomínio do conceito de aprendizagem. Dessa forma, o conceito de aprendizagem, no século XX, teria se constituído como central para abordagens pedagógicas associadas ao movimento escolanovista e atreladas aos saberes da psicologia, centrando sua ênfase nos modos como o interesse, a necessidade e a ação dos indivíduos funcionam como importantes elementos a serem considerados ao invés do esforço do/a aluno/a obrigado a prestar atenção, a se exercitar, a adquirir determinados hábitos através do disciplinamento e a memorizar informações. Por esse motivo, o movimento da Escola Nova esteve implicado na criação de condições de possibilidade para que a palavra “aprendizagem” fosse, aos poucos, tomada como alvo do trabalho escolar em contraponto termo “ensino” associado com o que se constituiria em uma ultrapassada forma de educação.

Assim, se até os momentos que antecederam a criação do movimento da Escola Nova predominava a compreensão de que as atividades escolares deveriam ser elaboradas compreendendo que as crianças necessitavam ser catequizadas e disciplinadas para seguir ordens e atender a alguma forma de moral, para os seus seguidores essas atividades



deveriam ser adaptadas ao que referiam ser a natureza da criança, “suas capacidades, seus interesses e suas disposições” (DUSSEL, CARUSO, 2003, p. 198).

Ou ainda, um ideário que se colocava em contraposição aos modos tradicionais de ensinar buscando deslocar a centralidade do/a professor/a no trabalho educativo para o/a aluno/a e atribuindo ao/à professor/a a tarefa de ser mediador/a da aprendizagem. Propósito que significou romper com as práticas, métodos e com o tipo de autoridade que era próprio do/a professor/a tradicional.

Assim, diferentes pensadores que compuseram o movimento da Escola Nova compartilharam o pressuposto de atentar para as necessidades e para os interesses dos/as alunos/as como forma de organizar uma proposta pedagógica inovadora e significativa que se afastaria ao máximo dos princípios da pedagogia tradicional. No entanto, como chamou a atenção Lockmann (2015), é justamente a compreensão de que a organização da atividade escolar em torno do interesse dos/as alunos/as eliminaria qualquer forma de correção para obter a emancipação que facilita as formas de ação de poder mais sutis e econômicas que não prescindem da liberdade.

Se por libertação entende-se evitar todas as formas de ação de poder/saber sobre as crianças pode-se dizer que há no escolanovismo um engano, o que se processou foi a produção de novas formas de regulação, pois, após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder (DUSSEL, CARUSO, 2003, p.224).

As propostas educativas formuladas a partir dos preceitos defendidos pelo movimento da Escola Nova não deixaram acionar o poder. Como explicou Foucault (2015) o poder não age apenas para dizer não, paralisar as ações, coagir ou restringir, o poder é produtivo por induzir ao prazer e produzir saber.

Dessa forma, é possível argumentar que as propostas educativas que têm sido qualificadas como mais livres e democráticas produzem efeitos de poder que podem ser entendidos como estratégias relacionadas a racionalidades que envolvem procedimentos, saberes, técnicas, instrumentos e mecanismos voltados à condução da conduta dos indivíduos. É possível dizer que essas propostas se relacionam com ações de governo, ou seja, conjunto de práticas disseminadas na sociedade que visam gerir a população nas suas especificidades, que se valem dos saberes estatísticos para regular



o seu crescimento em tempos de explosão demográfica e de intensificação da urbanização de muitos países do mundo.

As propostas educativas, dessa forma, foram elaboradas em conexão com as transformações que se processaram na atividade de governar ao longo dos séculos XVI, XVII e início do século XVIII com o surgimento das sociedades estatais. Transformações essas que deslocaram a ênfase da manutenção do território e da riqueza nele contida para governo de um complexo de homens e coisas buscando deixar as pessoas fazerem, coisas passarem e andarem segundo leis, princípios e mecanismo que são próprios de sua realidade e que constitui sua forma de governar gerindo a liberdade e o interesse dos indivíduos.

A conexão entre essas “novas” propostas educativas e a governamentalidade neoliberal pode ser focalizada a partir do entendimento de que conceito de aprendizagem que centra os discursos pedagógicos desde a Escola Nova, pauta-se na liberdade e no interesse do/a aluno/a, como argumentaram Ramos do Ó (2009), Nogueira-Ramírez (2011) e Nogueira-Ramírez e Marín-Díaz (2012). Aliás, o foco da ação educativa não é mais tanto o corpo do sujeito, como acontecia com a disciplina, o foco é

o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim sua “motivação”. O interesse já não é mais visto só como algo egoísta e, portanto, como algo imoral; pelo contrário, doravante se considerará incluso como fundamento do próprio bem-estar da sociedade (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2001, p.233).

Mas a Escola Nova, como indicou Saviani (2013), sofreu críticas e perdeu força após a Segunda Guerra Mundial. Um dos eventos relacionados a essa questão foi a onda de questionamento à qualidade da educação estadunidense, bastante inserida nos ideais da Escola Nova, em função do lançamento do Sputnik pela União Soviética em 1956. Era um momento em que se questionava a relativização da importância dos conteúdos científicos diante da necessidade de desenvolver as potencialidades dos/as alunos/as. Críticas como essa teriam enfraquecido o movimento, mas propiciado que se elaborassem discursos educacionais tais como a pedagogia crítica e o construtivismo.

### **Considerações finais**

Para finalizar, é importante indicar, a partir de Dussel e Caruso (2003), que o escolanovismo deixou marcas que, ainda hoje, repercutem entre nós. Talvez uma das mais

conhecidas seja a recusa da visão pedagógica tradicional que enfatiza práticas de memorização e de repetição bem como um/a professor/a portador/a e transmissor/a de um conhecimento verdadeiro e universal, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse motivo não parece ser mero acaso ou recurso estilístico da especialista a recorrente estratégia de opor os discursos tradicionais de outros discursos educacionais em QUESTÃO DE ENSINO.

Ao dizer isso não estamos negando a produtividade das sugestões apresentadas nem negando a importância de que se estimule um processo de ensino-aprendizagem que privilegie a atividade e a criatividade. Mas estar cientes de que os discursos educacionais nunca deixaram de acionar determinadas articulações entre o poder e o saber produzindo, em especial, a interdição discursiva das pedagogias centradas no ensino.

Portanto, ao problematizarmos os discursos que se tornaram hegemônicos no âmbito da Educação, procuramos, ainda que, minimamente tencionar suas certezas e os modos como constituem aqueles/as que habitam as escolas. Interrogar as verdades pedagógicas que a seção QUESTÃO DE ENSINO da revista Nova Escola potencializa compreender como “nossas” práticas são produções discursivas elaboradas no espaço e tempo.

## **Referências**

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERREIRA, Maurício; TRAVERSISNI, Clarice. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade.** Porto Alegre. v.38, n. 1. P. 207 – 226, jan/mar, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/12.pdf>>

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso.** 24 ed. São Paulo; Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber.** Organizador Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LOCKMANN, Kamila. O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, proibições e exaltações. **Revista Comunicações**. Piracicaba, ano 22, n. 1, p. 27 – 20, jan/jun, 2015. Disponível em:< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-uninep/index.php/comunicacoes/article/view/2071>>

MEYER, Dogmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade** ou da modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto; MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 14-29, jan/abr, 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/03.pdf>>

RAMOS DO Ó, Jorge. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v. 34, n. 2, p. 97-117, mar/ago, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/03.pdf>>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOMMER, Luis Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan/abr, p.57-67, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>

TRAVERSINI, Clarice; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes. São Leopoldo 2007. **Anais do V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo. São Leopoldo: UNISINOS, p. 1 – 14, 2007.

VEIGA-NETO. Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci; POLENZ, Tamara (org.) **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

**JUVENTUDES SECUNDARISTAS E PROCESSOS  
EDUCACIONAIS: PROBLEMATIZANDO A ESTRUTURA  
ESCOLAR**

*SECONDARY YOUTH AND EDUCATIONAL PROCESSES:  
PROBLEMATIZING THE SCHOOL STRUCTURE*

Sofia Rodrigues Ferreira  
Mestra em Educação/PUCRS  
sofia.srf@gmail.com

**RESUMO**

Esta proposta se origina de uma pesquisa que consiste em reflexão a partir do fenômeno das ocupações escolares realizadas pelas juventudes secundaristas da cidade de Porto Alegre. As ocupações de escolas estaduais ocorreram durante o período de maio a junho de 2016. Realizou-se uma aproximação do acontecimento para compreender as organizações coletivas, as manifestações culturais e as negociações políticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo das ocupações escolares. Para isso, observou-se três escolas da região metropolitana de Porto Alegre e realizou-se seleção de matérias jornalísticas publicadas sobre o fenômeno. A fim de investigar os efeitos na realidade escolar que as ocupações desencadearam, a partir da perspectiva dos estudantes, entrevistou-se sete jovens que protagonizaram as ocupações em suas escolas. Para fundamentar a compreensão do fenômeno, utilizou-se das noções de juventudes e culturas juvenis, bem como a reflexão sobre questões identitárias que compõem algumas premissas constitutivas do sujeito da modernidade tardia. Traz-se para esta proposta o enfoque em dados que apresentam retratos de processos educacionais experienciados e narrados pelos jovens, permitindo refletir sobre a realidade das escolas públicas do Estado do RS, trazendo à tona a tensa e atual relação entre instituição escolar e as juventudes secundaristas.

**Palavras-chaves:** Juventudes secundaristas; processos educacionais; ocupações; escolares; estrutura escolar.

**ABSTRACT**

This paper originated from a research on the phenomenon of school occupations led by secondary youths in the city of Porto Alegre, Brazil. Occupations in schools run by the state government took place from May to June 2016. This research sets out to better understand the occupations, in terms of the collective organization, cultural practices and political negotiations conducted by the students throughout the period of school occupations. This was achieved through field visits at three schools located in the Porto Alegre metropolitan region, plus a selection of published news items addressing the phenomenon. In order to investigate the impact and effects of the occupations on the everyday reality of schools, from the students' perspective, seven youths involved in school occupations were interviewed. Our approach to understanding the phenomenon was supported by the notions of youth and youth cultures, as well as reflections on the identity issues that help shape the premises of the social subject in late modernity. This article focuses on data presenting a snapshot of educational processes, as experienced and narrated by youths. This allows for a reflection on the reality of public schools in the Brazilian state of Rio Grande do Sul, and shines a light on the tense and current relationship between schools and secondary youths.

**Keywords:** Secondary youth; educational processes; occupations; school children; school structure.

Este trabalho desenvolve-se a partir de um fenômeno ocorrido em Porto Alegre, entre os meses de maio e julho de 2016, em escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Um movimento que iniciou na capital, e acabou por atingir escolas de todo o estado, desencadeando o que foi chamado de ‘ocupações escolares’, ou ‘ocupações secundaristas’. Realizadas por estudantes da rede estadual, que organizados em coletivos estudantis, promoveram uma série de atividades culturais, educativas e políticas durante esse período. Considerando que a juventude “é parte de um processo de *crescimento totalizante*, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos em seu contexto social” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.111); elegeu-se como campo empírico, três escolas da capital gaúcha para aproximação desse processo de ocupação, delimitando assim o contexto a ser observado. Os eventos promovidos pelos estudantes nas escolas ocupadas foram considerados para observação. Foram elencados eventos culturais de caráter público, assembleias, cuja participação da comunidade não-escolar era permitida, e manifestações políticas de rua organizadas pelos estudantes. Ressalto que todos os eventos foram acessados pela pesquisadora via internet, através de rede social, que teve papel fundamental no desenvolvimento e proliferação do fenômeno pelo estado. O acesso às informações está disponível a qualquer sujeito que submeter inscrição gratuita às redes sociais, sendo utilizados, portanto, dados de acesso público. Uma forte característica das juventudes nas ocupações, a comunicação digital, se mostrou eficaz instrumento de construção de rede, comunicação e diálogo, não só entre os próprios jovens, mas deles com a sociedade, tais como convites a eventos culturais realizados nas escolas durante o período de ocupações, ou ainda o compartilhamento de posicionamentos e princípios do movimento, publicações de versões dos estudantes referentes a fatos noticiados na imprensa.

Considerando inédito um movimento desta proporção no estado do RS, considerando o espaço que ações culturais obtiveram no movimento, bem como as estratégias políticas adotadas pelos jovens ao longo do percurso de ocupação e também percebendo a educação como:

[...] um processo complexo e multideterminado em que um sujeito, por efeito ou com a ajuda de outrem ou de si mesmo, mediado ou não por recursos instrumentais, experimenta modificações da ordem da subjetividade e, em consequência, deixa de ser, pensar ou agir como vinha sendo, pensando e agindo e passa a ser, agir ou pensar de outra maneira (PEREIRA, 2016, p. 1),

coube ao recorte da pesquisa destinado a este artigo, a seguinte questão: *a partir do que pensam os jovens sobre as ocupações e a realidade escolar, como podemos problematizar os atuais processos educacionais?*

O protagonismo juvenil, já sinalizado como crescente a partir dos anos 1990, por autores como Dayrell e Carrano (2014), em esferas culturais, por exemplo, adentra agora o território escolar, tensionando a rigidez estrutural e antigas heranças sistemáticas, provocando uma necessidade de urgente reflexão sobre as juventudes submetidas a práticas escolares (não tão) contemporâneas. É o que este trabalho se propõe a realizar, a partir da análise do fenômeno e seus possíveis desdobramentos na realidade escolar, principalmente sob a perspectiva de jovens participantes do movimento, tendo como amparo a contextualização das repercussões do movimento publicadas no período de maio a junho em meios de imprensa digitais, como jornais, blogs jornalísticos e redes sociais.

Acredita-se ser possível vislumbrar valiosa oportunidade de, a partir da análise do fenômeno das ocupações, desenvolver uma reflexão a respeito dos desafios que a escola enfrenta ao receber alunos cuja linguagem, necessidades e referenciais, tão distantes se encontram dos referenciais de formação dos professores. Isso tendo em vista a vigente incomunicabilidade entre sujeitos escolares (CARRANO, 2008, p. 182) e o desatualizado sistema de instituição que remete ainda às instituições totais<sup>145</sup> com que dispõe a juventude brasileira no contexto escolar. Torna-se apropriado utilizar-se do fenômeno de ocupações escolares, para melhor compreender não só a demanda juvenil, como obter uma outra perspectiva do cenário escolar.

O fenômeno das ocupações escolares surpreendeu muitas esferas sociais, em sua coesão, clareza de demandas e efetividade comunicativa e organizacional. Torna-se relevante que se produza espaços de diálogo e aproximação das produções acadêmicas com fenômenos de características tão significativas para se repensar as práticas escolares.

Ao contrário do que dizem sobre os jovens, “comumente rotulados de desinteressados, apáticos, indisciplinados, alguns violentos, tidos como *baixa cultura*

---

<sup>145</sup> “Uma instituição total pode ser definida como um lugar, um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada”. (GOFFMAN, 2003, p.11).



[...]”, (CARRANO, 2008, p. 182), pude ver que promoveram festivais culturais, apropriaram-se do ambiente escolar, habitando-o, articularam e realizaram atividades de formação, lideraram e negociaram reivindicações na esfera política, gerenciando o cotidiano escolar.

Em seu livro *Identidade*, o sociólogo Zygmunt Bauman comenta que “perguntar ‘quem é você?’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo.” (2005, p. 25). Pois, como faz um sujeito que, ao ter acesso a uma infinidade de possibilidades, precisa encontrar-se nesse leque de alternativas? Evidentemente que é importante

[...] termos em mente que as formas e os tempos de transição não são os mesmos entre os jovens do sexo feminino e os do masculino, para jovens negros, do meio rural, do meio urbano que residem em bairros periféricos e para jovens cujos pais não tiveram acesso às etapas mais avançadas da educação básica, entre outros. (WELLER, 2014, p. 137).

Não se pretende aqui partir de generalizações, e sim compreender, salvas as diferenciações dos variados universos sociais em que os jovens se inserem, o contexto escolar por eles compartilhado, bem como tensões que atravessam essa categoria social, a juventude contemporânea. Ou melhor, justo para não correr o risco de cair em uma redução, adota-se *juventudes*, no plural como nos propõe Carrano e Dayrell, quando chamam os jovens de “sujeitos de experiências, saberes e desejos”, que “se apropriam do social e reelaboram práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e de suas necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo”. (2014, p. 104) E por isso afirmam que “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 104).

Dito isso, acrescento que parte-se da ideia de que o conceito de juventudes corresponde também a uma construção social, cultural e principalmente relacional, bem como de algumas premissas referentes a essa categoria:

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111).

É utilizada esta categoria para refletir sobre suas perspectivas e necessidades, no que se refere às práticas escolares, e especificamente sobre o fenômeno das ocupações secundaristas, ocorrido em escolas estaduais de Porto Alegre, durante o período de maio a junho de 2016.

“Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla”, Paulo Carrano, em seu artigo *Identidades Culturais Juvenis e Escolas*, intui que “o esforço dos educadores em compreender os sentidos de ser jovem no tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares.” (2008, p. 183) Pois, de acordo com observações feitas durante o período de ocupações em três escolas de Porto Alegre, os estudantes, ao ocuparem suas escolas, produziram diferentes sentidos aos tempos e espaços escolares. É esse o interesse para que seja feito o exercício de escuta com eles, para compreender que sentidos produzidos foram estes, ou ainda, vislumbrar como podemos nos aproximar dessa produção juvenil de sentidos no território escolar. Os alunos realizaram eventos culturais, atividades formativas, reuniões coletivas, e enfrentaram grandes desafios para desenvolver com clareza seus objetivos ao ocupar suas escolas, fossem esses desafios com seus pais, com seus colegas de escola, com seus professores ou ainda com a direção escolar. Ainda segundo Carrano,

[...] uma das possibilidades de recriação dos sentidos de presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam a emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra. (CARRANO, 2008, p. 184)

Para auxiliar na tarefa de compreender o fenômeno das ocupações, seus efeitos ou possíveis desdobramentos na realidade escolar, coube fazer uso da lente teórica proporcionada por José Machado Pais, pesquisador das juventudes. Suas contribuições nos auxiliaram a compreender as culturas juvenis e suas aparições no contexto escolar. Segundo Pais,

[...] o conceito de *cultura* tem sido predominantemente utilizado com o propósito de discernir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis, sendo as culturas juvenis vistas - tanto pela corrente ‘geracional’ como pela corrente ‘classista’ - como processos de *internalização* de normas, como processo de *socialização*. (PAIS, 1993, p. 55)

Pois muito sobre esse período de intensa socialização, fora dos padrões regulares do cotidiano escolar, é que se revela o potencial do fenômeno das ocupações como um espaço de experimentação e um possibilitador da “emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sob o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra.” (CARRANO, 2008, p. 184). Os alunos tiveram que desenvolver o movimento de forma organizada entre seus pares, familiares, como, além disso, lidar com a imprensa e com a comunidade escolar, além das esferas social e política, em âmbito macro.

Os jovens que ocuparam suas escolas compunham um quadro de difícil definição, as juventudes que habitam as escolas públicas do estado do RS são bastante diversas, vi muitas meninas em posições de liderança, vi uma grande parcela de jovens LGBT<sup>146</sup> ativos do movimento, vi meninos heteronormativos interessados e participantes. É praticamente indescritível a pluralidade das juventudes que pude observar, e indefiníveis os sujeitos com quem conversei. As premissas que constituem os jovens são escorregadias e afirmar com determinação seria lidar com estereótipos dos sujeitos. Apesar de o Estatuto da Juventude<sup>147</sup> brasileiro considerar sujeitos jovens aqueles que estão na faixa etária entre 15 e 29 anos, faz-se referência teórica aqui majoritariamente aos jovens secundaristas, aos estudantes do Ensino Médio.

Para o aprofundamento destas questões culturais e juvenis, encontram-se algumas consideráveis reflexões sobre o tema no artigo de Hans-Georg Flickinger, “Autonomia e Reconhecimento: dois conceitos-chave na formação” (2011). Como uma breve introdução, faz-se necessário citar que o autor apresenta autonomia no seu sentido originário grego, que

[...] significa a capacidade de dar a si mesmo as normas de comportamento e atuação. [...] Porém, se o indivíduo se encontrasse numa situação solitária, sem referencial social, a questão pelas normas de comportamento não faria sentido nenhum. (2011, p. 8)

Daí, articula-se a importância de olhar para as juventudes sob a lente da socialização. Além disso, permite-se pensar um pouco sobre a questão do reconhecimento, “o ato de reconhecer vê no outro também um indivíduo autônomo, ao

---

<sup>146</sup> Gays, lésbicas, bissexuais e transsexuais.

<sup>147</sup> O Estatuto da Juventude é o instrumento legal - Lei 12.852/2013 - que determina quais são os direitos dos jovens que devem ser garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro. Fonte: <http://juventude.gov.br/>.

qual se atribui a capacidade de reconhecer” (2011, p. 10). Flickinger também ressalta a intrínseca relação entre ambos conceitos, um como sustentáculo do outro. O interesse nestes conceitos e a conexão destes com a presente proposta de pesquisa pode ser resumida pela seguinte afirmação de Flickinger:

Qualquer que seja o caminho para alcançar a autoestima ou autonomia pessoal, ele passa pelo reconhecimento por parte de alguém, ao qual se atribui também a autonomia sustentada pelo reconhecimento social. Trata-se, assim, da diretriz básica para os processos que visam à conquista da maioridade, autonomia e liberdade pessoais. Na medida em que este objetivo subjaz também ao processo educativo, ele terá de levar em consideração essa relação de mútua reflexividade entre autonomia e reconhecimento. Em outras palavras à educação cabe assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social, através da qual ele mesmo consegue conquistar sua autoestima e autonomia individual. (2011, p. 11)

Traz-se aqui esta reflexão para que se possa estabelecer relações entre as questões identitárias, as construções sociais e culturais das juventudes que protagonizaram as ocupações com a escola e suas formas de exercer suas demandas por espaços de autonomia, apropriando-se do território escolar de diversas maneiras. Essa apropriação se realiza desde a utilização do espaço escolar como um espaço de socialização, visto que os alunos passaram a habitar o espaço escolar, a se responsabilizar por sua manutenção, não só na esfera administrativa como também com proposições formativas. Esse fenômeno consiste em experimento realizado pelos estudantes, e, se a experimentação de espaços relacionais é uma possibilidade de fazer emergir a “multiplicidade de sujeitos culturais” (CARRANO, 2008, p. 184), proponho a reflexão da fertilidade desse acontecimento para a recriação de sentidos de presença na escola. E se a autonomia é sustentada pelo reconhecimento, ou seja, se há a necessidade de uma outorga de outrem para o exercício da autonomia, é possível perceber que durante as ocupações, se porventura os estudantes ainda não chegaram ao ponto de receber essa outorga das autoridades da realidade escolar, ou seja, dos professores, das direções das escolas, ou mesmo da comunidade escolar, a conquista se deu entre eles, a partir do momento que eles puderam reconhecer no outro a sua força, compreendendo a importância e exercitando a potência da coletividade. Segue um trecho em que um jovem entrevistado menciona a questão da coletividade e do reconhecimento da diferença entre eles:

[...] acho que a principal palavra assim referente às ocupações foi a coletividade. De entender que tá todo mundo no mesmo objetivo, por mais que as pessoas

sejam diferentes. (6EM)<sup>148</sup>

Para os estudantes que ouvi, as ocupações foram um marco. Evidente que sob aspectos diferentes, mas se ainda não foi possível a educação assumir o desafio anunciado por Flickinger, de auxiliar o educando a atingir esse reconhecimento social, com a interrupção que a ocupação provocou na realidade escolar, um passo em direção à conquista da autonomia pode ter sido dado.

No artigo de Gertrud Nunner-Winkler, “Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa” (2011), é afirmado que algumas condições socioestruturais esboçam o modo como a identidade se forma. A autora inicia apresentando a noção primária de identidade: aquilo que permanece igual a si mesmo. Mas para que se possa averiguar se X permanece o mesmo, é preciso antes ter uma definição identificadora, ou seja, “quem ou o que é X” (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 56). Essa identificação pode se dar por distinções individuais, como o nome próprio do sujeito, ou ainda por características únicas deste, como por exemplo história de vida ou impressões digitais. Este tipo de definição a autora denomina identidade numérica. Já quando adjetivamos o sujeito, o classificando, por características específicas, como X é um homem, ou X é inteligente, refere-se a características funcionais, ou o que ela chama de identidade qualitativa. Por fim, a autora chega no primeiro elemento a ser destacado, quando se trata de uma identificação qualitativa, (e de identificação de pessoas e não de objetos) pode ocorrer uma

[...] discrepância entre a descrição do observador (por exemplo: ‘X é um empregado; é autoconfiante’) e a autopercepção (por exemplo: ‘X não se compreende como empregado, mas como pai de família ou futuro prefeito; percebe a si mesmo não como autoconfiante, mas como travado e tímido’). (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 57)

É justamente sobre esse hiato entre o que o sujeito expressa, ou emite, ou exerce de fato como papel social, no caso do exemplo de Nunner-Winkler (como ele *é visto*), e como ele se percebe, como ele sente, ou como ele acredita que emite, que expressa, (como ele *se vê*) que podem operar as ferramentas culturais, sociais e educacionais. Partindo dessas duas perspectivas possíveis, a do observador e a do observado, é que foram desenvolvidas três diferentes fontes de dados nesta pesquisa: a primeira, as observações vivenciadas nas escolas e nos atos públicos promovidos pelos estudantes; a segunda, as

---

<sup>148</sup> Seis é o número da entrevista realizada, E refere-se à estudante e M aponta o sexo masculino do participante.

publicações midiáticas realizadas durante as ocupações, tendo em vista uma contextualização do fenômeno a partir do que é dito sobre as ocupações e suas repercussões e a terceira, a fim de que houvesse uma escuta direta, a realização de entrevistas com jovens secundaristas atuantes nas ocupações. Desta forma, procuro contemplar a ‘descrição do observador’, através da criação de um banco de dados sobre as publicações realizadas pautadas nas ocupações, focando na amostragem de mídias locais, e a ‘autopercepção’, através dos relatos dos estudantes sobre sua experiência nas ocupações escolares. Através das entrevistas, permite-se emergir a perspectiva interior dos sujeitos protagonistas do fenômeno, e o relato das observações nas escolas apresenta-se também como uma perspectiva exterior, sob outro prisma, não tão panorâmico quanto a clípage, e mais direto, visto que não contém o filtro editorial característico das produções jornalísticas.

No que se refere à constituição desses sujeitos, tendo em vista sujeitos sociais em formação, destaca-se algumas alterações que Nunner-Winkler postula no que se refere a elementos socioestruturantes, como escolha de profissão e de parceiro, por exemplo, considerados como elementos definidores dos sujeitos, e ao mesmo tempo em intenso processo de desconstrução. Ambos aspectos são abordados, como uma reflexão sobre a constituição dos sujeitos na contemporaneidade, para fins de aproximação de premissas constitutivas vigentes ou em processo de transformação. Destaca-se como a autora descreve paradigmas até há pouco vigentes no que se refere a estes que foram (ainda são?) considerados pilares da constituição do sujeito moderno: a profissão e o matrimônio. A ideia de profissão, como uma escolha que o sujeito faz, atrelada à origem (profissão dos pais) ou à ideia de uma carreira a ser seguida, perde força no que ela chama de *modernidade tardia*. “Essa mudança objetiva na estrutura do mundo do trabalho se reflete na subjetivação crescente dos *critérios de decisão* que guiam a escolha profissional” (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 57). Os critérios, que antes se baseavam pelas chances salariais ou de progressão na carreira são, aos poucos, substituídos pelo que a autora chama de “ocupação interessante e variada”. E afirma:

Nessa mudança de foco, adquire peso a reivindicação, não apenas do sujeito ser autor da decisão, mas de incluir a subjetividade no critério decisivo. Ser interessante não é apenas a característica objetiva de uma atividade, mas também depende de sua relação com os interesses e experiências prévias do ator. (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 58)



Assim como no campo profissional, na escolha do parceiro, alguns velhos postulados são superados e a racionalidade no amor reinante outrora como definidora de casais já não se encontra vigente. Segundo a autora, além de o amor romântico na modernidade clássica ter finalizado com os antigos critérios, como escolha pelos pais (“eu te amo, porque nossos negócios combinam) ou ainda o amor definido por características demonstráveis da pessoa (“eu te amo, porque és fiel, confiável”), até mesmo o romântico “eu te amo porque tu és tu” perdeu o sentido:

Na sociedade pós-moderna, a subjetivação avançou mais: Como “paixão”, o amor se tornou refletido, por se direcionar mais fortemente à intensidade do sentimento do que à pessoa do parceiro (“Eu te amo, porque é tão lindo estar apaixonado”). (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 58)

Como se não bastasse, o indivíduo ainda tem o direito de decidir quando o amor acaba, e eis que com a fórmula do “eu não te amo mais” (2011), ampliam-se infinitamente as possibilidades do sujeito. É permitido, hoje, não só não ser, bem como não ser mais. O dilema de Hamlet sobre “ser ou não ser” já não seria mais uma questão, pois o sujeito já pode ser e logo em seguida deixar de ser, sem grandes conflitos. Ou ainda: o dilema se multiplica, se pulveriza a cada instante que o sujeito pode decidir ser algo que não era ou deixar de ser o que vinha sendo até então. E a “flexibilidade é incluída ou conquistada socioestruturalmente, e isso reflete nas *conceituações de identidade pós-modernas.*” (NUNNER-WINKLER, 2011, p. 59). Torna-se evidente que *identidade* não vigora como aquilo que se caracteriza por continuar igual a si mesmo, e, sim, algo em fluxo transitório, quiçá contraditório, segmentado e inconstante, panorama que oferece aos jovens o desafio de se deparar com variadas formas de ser, tendo, claro, concretas condições sociais, culturais e pessoais como balizadores dessas escolhas. Sobre isso, Nunner-Winkler faz referência a Giddens<sup>149</sup>:

Cada uma das pequenas decisões que a pessoa toma todo dia - o que vestir, o que comer, como se comportar no trabalho, quem encontrar mais tarde [...] todas as escolhas (assim como aquelas que tenham mais e maiores consequências) são decisões não apenas sobre como agir, mas sobre quem ser [...] Estilo de vida diz respeito ao núcleo da self-identidade, seu fazer e refazer. (1991, p. 5 *apud* NUNNER-WINKLER, 2011, p. 59)

Quando concebe-se que cada escolha, seja sobre a construção de sua *sociabilidade*, dos *grupos culturais* nos quais o sujeito circula e as *culturas juvenis* que o jovem pode assumir para si, são escolhas constitutivas, mediadas por imagens que os

---

<sup>149</sup> GIDDENS, Anthony. **Modernity and Self-identity**. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford, 1991.

jovens têm de si, através de seu espectro de (im)possibilidades, fornecido por um panorama amplo e quase que global<sup>150</sup> de referências, percebemos que são uma negociação entre seus desejos, suas capacidades, sua expectativa sobre si e a expectativa que lhe atribuem socialmente.

No dizer - 'eu sou [sou eu] não relacionado 'esteticamente' com o meu ser, eu constato não o meu ser como algo dado, mas eu me relaciono como ele na forma do 'autocuidado' (*selbstbekummrung*) [...] eu me relaciono como meu ser como *um*, que eu [...] 'deva ser'. (TUGENDHAT<sup>151</sup>, 1979, p. 34 *apud* NUNNER-WINKLER, p. 59).

Tendo em vista a perspectiva da pluralidade, e as diversas e divergentes posições sobre o fenômeno, apresenta-se o que foi possível testemunhar, e mais do que isso, principalmente, pauta-se no exercício de escuta realizado em entrevistas com os jovens que experienciaram esse movimento, para trazer à tona a perspectiva dos estudantes sobre o fenômeno, na tentativa de fazer ouvir à esfera acadêmica, o relato destes sujeitos. Também torna-se importante o exercício de se permitir permear pelo campo observado e de estar atento às sutilezas e subjetividades dos acontecimentos, bem como ter uma postura de abertura às falas dos estudantes entrevistados. Mouffe desenvolve a noção de identidade do sujeito como algo relacional e constantemente transitório, busco me aproximar de sua perspectiva para elaborar de forma cuidadosa as falas dos entrevistados, no intuito de abordar suas falas como falas vivas, de sujeitos cujas relações são cambiáveis, são não definitivas ou estanques.

A 'identidade' de um sujeito tão múltiplo e contraditório é, portanto, sempre contingente e precária, temporariamente fixa na intersecção das suas posições de sujeito e dependente de formas específicas de identificação. Por isso, é impossível falarmos do agente social como se estivéssemos a lidar com uma entidade unificada e homogênea. Em vez disso, teremos de abordá-lo como uma pluralidade, dependente das várias posições de sujeito através das quais se constitui em várias formações discursivas, e de reconhecer que não existe qualquer relação prévia e necessária entre os discursos que constituem as suas diferentes posições de sujeito. (MOUFFE, 2003, p. 105)

Considerarei, portanto, que os sujeitos que participaram da pesquisa, relatando suas experiências, são este sujeito múltiplo e contraditório, assim como eu também o sou como pesquisadora, como narradora desses acontecimentos, de maneira que se torna inevitável

---

<sup>150</sup> O panorama amplo e quase que global tange ao leque de referências acessíveis na internet. Ressalto que aqui refere-se ao acesso à informação, que já possui um alcance mais abrangente e diversificado. Não ignora-se os diferentes aspectos socioeconômicos condicionantes do espectro de possibilidades das juventudes, em suas variadas esferas sociais.

<sup>151</sup> TUGENDHAT, Ernst. **Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung**. Frankfurt: Sprachanalytische Interpretationen, 1979.

a impregnação das minhas subjetividades no desenvolvimento desta. O são também os sujeitos do cenário escolar, os professores, as direções, os grêmios estudantis, os jornalistas, estamos todos “num campo caracterizado por fronteiras abertas e indeterminadas.” (MOUFFE, 2003, p. 105) Assim como a perspectiva dos estudos sobre as juventudes, Mouffe também ressalta a importância de uma abordagem pela pluralidade, e do exercício de reconhecimento do outro, tendo a transitoriedade como pauta, e como desafio a criação de espaços de negociação, de socialização e cidadania.

Em seis dias, após a divulgação da ocupação da primeira escola, eram 42 escolas ocupadas, em sete dias eram 83, por todo o RS. Foi a partir do que li nas matérias sobre as ocupações, e também sobre como detectei a realização de diferentes eventos nas escolas ocupadas que pude definir as três categorias que nortearam a observação: *organizações, cultura e política*, ou seja, assembleias como *organização*, eventos culturais como *cultura* e manifestações na esfera *política*. Claro que essas categorias como elementos em separado foram pensadas desta maneira antes que eu fosse a campo, pois elas estão, na realidade, interconectadas. Pensá-las em separado apenas me serviu para identificar as esferas guias para as observações e seleção dos acontecimentos a serem observados. Foram três assembleias, quatro atos, quatro festivais culturais, duas ocupações de prédios públicos<sup>152</sup> e outras atividades culturais, como shows, oficinas musicais e rodas de conversa. Foram sete alunos de seis escolas estaduais de Porto Alegre entrevistados, três do sexo masculino e quatro do feminino. Ao abordá-los, me apresentei como estudante de educação e perguntei do interesse em participar da pesquisa que realizaria sobre as ocupações, através da participação em entrevista sobre o tema e em caso de assentimento pedia o contato, telefone ou nome em rede social. Os que concordaram em participar me concederam suas informações para posterior contato e agendamento de entrevista.

Desenvolvi um roteiro para guiar as entrevistas, a partir das observações e da clipagem realizada. Aqui uma nova esfera como pesquisadora foi sendo descoberta, na medida em que entrar em contato com os estudantes em um contexto que as ocupações já haviam se encerrado, e que alguns vinham inclusive sofrendo perseguições, foi bastante

---

<sup>152</sup> Ocupação da Assembleia Legislativa do RS e ocupação da Secretaria Estadual da Fazenda do RS, estas não pude ir presencialmente, acompanhei pela internet e posteriormente através dos relatos dos estudantes. Os prédios foram bloqueados, não sendo mais permitida a entrada uma vez que ocupados pelos estudantes.

delicado e desafiador. O roteiro se originou de alguns desejos de investigação que não consegui sanar com as observações. Principalmente a partir do que vi e presenciei, que desencadeou lacunas sobre o fenômeno e curiosidades de saber o que eles pensavam sobre, como tinha sido aquilo que não foi relatado publicamente, em suma, como eles haviam experienciado o movimento das ocupações. Aqui os três aspectos sobre as ocupações escolares, as organizações, a cultura e a política, ainda serviram como dispositivo, tendo um elemento importante a ser acrescentado: a visão dos estudantes sobre a *realidade escolar*. Foi importante perceber que eu gostaria de obter pistas de como era a realidade escolar antes das ocupações e mais, como os jovens percebem a escola, e o que as ocupações puderam contribuir para esclarecer ou alterar estas percepções, e também como eles viam a escola depois da experiência de ocupação escolar.

Optei por desenvolver duas categorias para análise: *efeitos na realidade escolar e aprendizados*. Sendo a primeira categoria a tentativa de perceber quais as alterações do cotidiano escolar narradas derivaram do fenômeno das ocupações, produziram efeito reconhecível pelos jovens. A segunda, de ordem mais subjetiva dos sujeitos entrevistados, destacam-se os aprendizados dos estudantes, em uma esfera mais pessoal, na medida em que se tornou inevitável o compartilhamento das experiências de aprendizados vivenciadas de forma única e inédita, ao ocuparem suas escolas. É a partir desta segunda categoria de análise que apresento neste artigo algumas das principais reflexões sobre os processos educativos experienciados pelos jovens secundaristas.

Nas ocupações escolares a dimensão identitária juvenil se expandiu, e essa expansão ameaçou o seu entorno, como, agora sim, comumente, jovens podem ser ameaçadores, com suas formas diferentes de ver o mundo, de se portar, de ressignificar valores, normas e padrões sociais. A clareza dos seus desejos e o reconhecimento de seus próprios saberes os tornou sujeitos cientes da potência de suas experiências. E o que eu sinceramente me pergunto é o quanto estamos preparados para lidar com essa potência, ou ainda, qual a chance, tendo em vista o que é a instituição escolar, dessa potência tornar-se efetiva, realizável? Como, ainda em 2017 encontramos sobre nossos jovens “o manto da uniformização e homogeneidade que a categoria aluno encerra”? (CARRANO, 2008, p. 184)

Porque tu te conhece, tu conhece o outro, é uma época de validação, sabe, tu valida as coisas que tu pode fazer, tu pega um órgão, que é gerido por pessoas que ganham teoricamente bem, assim, né, um órgão que é gerido por pessoas que são formadas e tem altos doutorados e tu, considerado infantil ou criança,

consegue coordenar ele e fazer autogestão, sabe? Tu faz sozinha! A escola - sério, a escola funcionava muito melhor na nossa gestão de estudante do que na gestão de professor! Tanto que na ocupação não entrava álcool! Voltou a escola não deu uma semana tinha aluno bêbado dentro da escola. Sabe? A gente aprende muito sobre nós mesmos, sobre como ouvir o outro, sobre como não desrespeitar o teu colega, sobre como cuidar o teu ambiente escolar, de que - merda, se tu pentear o teu cabelo na pia, vai entupir a pia. Depois tu vai ter que usar aquela pia pra alguma coisa, então não penteia o teu cabelo na pia, sabe! Tipo, sujou, limpa o teu prato. Porque não vai ter alguém pra limpar o teu prato, é tu que vai ter que limpar. Tu tem que lidar com coisa que é de âmbito estadual que tu nunca tinha que lidar sabe, tu tem que aprender a decifrar lei, tem que aprender a duvidar da pequena vírgula que tá lá na PEC, sabe, tu tem que aprender tudo. Tu tem que aprender argumentação, pra como que tu vai argumentar com um pai? Como é que tu vai falar com um pai que o que tu tá fazendo é bom, se ele só quer que o filho dele tenha aula? Tu tem que aprender, te vira, pinta, tua mãe não vai tá lá do teu lado, 'ai, deixa eu te defender, filha', não, sabe, é tu. Então tudo tu tem que aprender, foi absurdo, assim, desde a fazer assembleia até a aprender qual é o papel das entidades estudantis, que tu tem, por exemplo, no Brasil tá, a gente tem a Une, a Ubes, a Uges que é daqui do Rio Grande do Sul e a Umespa. São quatro entidades, assim, sabe. Pra que que elas servem? Eu tive que aprender! (3EF)

É notória a capacidade de análise da estudante sobre si própria, sobre a conjuntura, sobre a importância da apropriação do espaço escolar para ela e para os outros estudantes. Também percebe-se a ciência de que vive o que ela chama de *época de validação*.

E aqui retomo um aspecto que se tornou evidente sobre as demandas juvenis, “eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 116). Trago essa visibilidade como algo perceptível não só em aspectos socioculturais, como aponta Dayrell, mas também sobre, por exemplo, o formato da sala de aula, em que os jovens estão posicionados, tal como espectadores. Aqui eu trago uma fala que considero significativa sobre esse aspecto.

No dia que a gente tava desocupando, foi numa quinta-feira, que nostalgia, a gente mudou todas as classes da escola de lugar, a gente fez tudo em U, todas, todas. Claro que a direção não deixou e a gente escreveu no quadro ‘cada um em sua singularidade ensina’. Então não é só o docente que tem lá 15 milhões de doutorados e não sei quantas especializações e manja lá das academias, que sabe as coisas. Tanto que a gente aprendeu muito mais um com o outro. Muito mais, então, não sei. Menos hierarquia, mais horizontalidade, talvez seria uma ótima educação. (3EF)

Considero essa ação de posicionar todas as classes da escola em formato de “U”, não só uma crítica, mas também um convite. Um convite a olhar estes estudantes como sujeitos capazes de exercer autonomia. Um convite também não só aos professores e gestores escolares, mas também a toda sociedade, para que deixem de ver os jovens como sujeitos incompletos, e sim como sujeitos de direitos e plenos, em suas diferenças. E sim, também são sujeitos em formação, assim como todos nós, na medida em que temos outorga para, a qualquer momento, redefinir nossas premissas constitutivas, revogar



decisões, deixar de ser quem somos agora para seguirmos por diferentes caminhos. Aqui o conceito de democracia, segundo Boaventura Santos, em que ele a define como a tarefa de “substituir relações de poder por relações de autoridade compartilhada” (2007, p. 62) se revela bastante pertinente, na medida em que propor esse reconhecimento é uma tentativa de estabelecer relações de poder diferentes das vigentes no cenário escolar, é clamar por sua potência autônoma, pelo compartilhamento da autoridade do professor em sala de aula, do gestor nas decisões que afetam a comunidade escolar, e em uma escala maior, dos políticos e suas propostas de políticas públicas para a educação. E como torna-se claro que este é “um trabalho democrático muito mais amplo o que se pensava até agora.” (2007, p. 62), e ousar acrescentar que muito mais profundo também. Perceber que não só as identidades juvenis, mas as nossas, dos adultos, educadores, pesquisadores, cidadãos da modernidade tardia, também são identidades em formação pode vir a ser libertador não só para eles, os jovens, como também para nós.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 182- 211.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo (org.). Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan.-abr., 2011.

MOUFFE, Chantal. Cidadania, democracia e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 3, p.11-26, out. 2003.

NUNNER-WINKLER, Gertrud. Formação da identidade em tempos de mudanças velozes e multiplicidade normativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 56-64, jan.-abr. 2011.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PEREIRA, Marcos Vilela. Educação de qualidade: perspectivas e desafios. In: BONHEMBERGER, Marcelo; MENTGES, Manuir (orgs.). **Educação marista**:



perspectivas e desafios. São Paulo: FTD, 2016. v. 1, p. 117-133.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

## **A FORMAÇÃO EM SERVIÇOS PENAIIS NO BRASIL – A MATRIZ CURRICULAR NACIONAL**

### *TRAINING IN CRIMINAL JUSTICE IN BRAZIL - THE NATIONAL CURRICULUM MATRIX*

Stephane Silva de Araujo  
Doutoranda em Educação/PPGE/FaE/UFPEl  
stephaneslv@gmail.com

#### **RESUMO**

O sistema penal brasileiro é orientado por dupla finalidade: punir o delinquente e ofertar oportunidades para reintegrá-lo a sociedade. Neste sentido, a formação dos servidores penitenciários deve ser pautada por aspectos relacionados à custódia e à reintegração social, isto é, a fatores que pautam a cultura prisional. Atualmente, o Brasil possui mais de 86 mil funcionários que têm sua formação profissional regulada pela Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários. Assim, neste artigo focalizo a política de capacitação adotada na Matriz. Entendendo o texto oficial como o discurso assumido pelo órgão central da execução penal no país, neste trabalho trato de sua análise documental. Ancorando-a em aportes teóricos do campo do currículo, principalmente, de Tomaz Tadeu da Silva (2007) e de Stephen Ball (1994), particularmente, no Ciclo de Políticas, detendo-me prioritariamente no “contexto da produção do texto”, na perspectiva de entender a proposta de uniformização da formação profissional. O desenvolvimento do trabalho aponta a carência de estudos sobre o tema na área da educação, a relevância de investimentos desses estudos, bem como potencialidades do estudo da recontextualização da MCN, em contexto empírico determinado, constituir-se como importante fonte de dados.

**Palavras-chave:** Educação em serviços penais. Cultura penal. Matriz Curricular Nacional

#### **ABSTRACT**

The Brazilian penal system is oriented for two purposes: punishing the offender and offering opportunities to reintegrate him into society. In this sense, the training of prison staff should be based on aspects related to custody and social reintegration, that is, factors that guide the prison culture. Currently, Brazil has more than 86,000 employees who have their professional training regulated by the National Curriculum Matrix for Education in Penitentiary Services. Thus, this article focuses on the training policy adopted in the Matrix. Understanding the official text as the speech assumed by the central body of the criminal execution in the country, in this work I deal with its documentary analysis. Annotating it in theoretical contributions from the field of curriculum, mainly by Tomaz Tadeu da Silva (2007) and Stephen Ball (1994), particularly in the Policy Cycle, focusing primarily on the "context of text production" in perspective of understanding the proposal for the standardization of vocational training. The development of the work points to the lack of studies on the subject in the area of education, the relevance of investments in these studies, as well as the potential of the study of the recontextualization of MCN, in a determined empirical context, constitute as important data source. Versão do resumo em língua estrangeira.

**Keywords/Palabras clave:** Education in criminal services. Criminal culture. National Curricular Matrix.

## **Introdução**

Nos primeiros dias de 2017, nosso país e o mundo ficaram perplexos e chocados com a brutalidade emergente do sistema penitenciário brasileiro. As chacinas ocorridas nos estados de Roraima, Amazonas e Rio Grande do Norte alertaram a população para o caos que se tornou o sistema de execução penal do país<sup>153</sup>.

Em meio ao colapso instalado, vários elementos foram destacados como possíveis causas desse. Dada a complexidade do sistema carcerário é possível afirmar que a instauração e a manutenção do conflito eclodido este ano está relacionada à necessidade de uma política de segurança pública efetiva que prime por alterações, seja tratando-se dos fatos que ocorrem no intramuros, seja na relação mantida com o mundo externo às grades.

Neste sentido, focalizo a concepção curricular adotada por meio da Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários. Analisando o documento que rege a qualificação dos servidores que atuam no sistema carcerário brasileiro aponto a perspectiva penal adotada pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP.

As primeiras considerações tecidas neste artigo evocam a pertinência do estudo do contexto pedagógico envolvido na formação de servidores penitenciários, sobretudo sua abordagem curricular. Tal análise torna-se relevante em um momento em que as instâncias relacionadas à execução penal voltam suas atenções para possíveis alterações das dinâmicas instaladas no cárcere. Sendo assim, alio aos campos dos estudos jurídicos e sociais uma análise educacional sobre o sistema prisional. A formação dispensada aos funcionários do cárcere se trata de tema até hoje negligenciado pela academia.

É importante registrar que, em pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, na base de dados Scielo e levantamento desenvolvido pelo Observatório Nacional do Sistema Prisional da UFMG, observou-se a baixíssima frequência de estudos sobre a matéria em questão<sup>154</sup>. Configurada a atualidade do assunto e a insuficiência de estudos

---

<sup>153</sup> As rebeliões ocorridas nestes estados foram amplamente divulgadas pela mídia, de modo a apresentar à população brasileira um episódio grotesco da guerra entre facções do crime organizado. Os conflitos perpetrados no interior de vários presídios resultaram em cerca de 100 mortes no sistema penitenciário brasileiro na primeira quinzena de 2017 e um número impreciso de fugas empreendidas.

<sup>154</sup> Com referência a temática em apreço, encontramos apenas a dissertação “Educação Em Serviços Penais: Diretrizes Para A Escola De Formação Do Sistema Prisional Em Minas Gerais”, de Railander Quintão de Figueiredo (2007).

que focalizem a formação profissional de servidores da área penal, cumpre apresentar a gênese dessa temática.

A legislação que trata da política penitenciária brasileira é vigente desde 1984, quando a Lei de Execução Penal (LEP) foi publicada. Nesta, se encontram as linhas gerais de organização e funcionamento dos estabelecimentos penais, das entidades que compõem o sistema penal e os direitos e deveres dos presos.

Entre as atribuições previstas aos “Órgãos da Execução Penal” na LEP ao Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, Instância subordinada ao MJSP e “órgão executivo da Política Penitenciária Nacional” (MJSP, 2006, art. 71), compete colaborar “[...] com as Unidades Federativas para a realização de cursos de formação de pessoal penitenciário [...]” (*ibidem*, art. 72, V). Este é, portanto, o órgão responsável pela política penitenciária brasileira e pelo texto referência de Matriz Curricular.

Assim, apresento o conteúdo da MCN de modo a articulá-lo com teorização curricular pertinente. Ensaio uma breve caracterização do sistema penitenciário brasileiro, com a finalidade de destacar elementos que compõem o cenário de atuação dos servidores formados sob a égide da Matriz Nacional. Posteriormente, analiso o texto oficial da política de modo a apresentar um panorama sobre seus principais aspectos. Finalmente, desenvolvo o estudo a partir de aportes teóricos de Stephen Ball (1994) acerca do “ciclo de políticas” e das contribuições de curriculistas, como Tomaz Tadeu da Silva (2007), Alfredo Veiga-Neto (2011) e Antonio Flavio Moreira (2009). É importante registrar que o texto da política será focalizado, prioritariamente, a partir de apenas um dos cinco contextos que compõem a abordagem de Ball (1994), ou seja, do contexto de produção do texto. Apesar de estar de acordo com o que assevera o autor, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), sobre a possibilidade de “aninhamentos” de um ou mais contextos, para fins de análise, neste estudo, me circunscrevo ao contexto de produção do texto.

Considero, finalmente, a potencialidade do exame do processo de recontextualização curricular da Matriz Nacional, como suporte para pesquisas futuras, realizadas em contexto empírico específico e a relevância de investimentos de estudos, em diálogo com a área da educação.

Desta forma, compreendo que considerar a adoção de um referencial político-pedagógico que vise à uniformização das práticas de formação do pessoal penitenciário poderá revelar a concepção penal adotada pelo DEPEN, desde outubro de 2006. A presente análise, portanto, intenta contribuir com um campo de produção acadêmica consideravelmente carente de estudos, promovendo a inserção das temáticas curriculares em uma nova seara. Ainda, creio na potencialidade desta análise como fonte de novas pesquisas que focalizem o sistema penitenciário brasileiro e seus entrelaçamentos, sobretudo, com a área da educação.

### **O sistema penitenciário brasileiro como destinatário da política analisada**

O objetivo deste trabalho não se traduz na caracterização do sistema penitenciário. Contudo, este é focalizado com a finalidade de evidenciar a relevância da formação profissional a ser empreendida com os servidores que lá atuam. Assim, para a contextualização do cárcere brasileiro, serão utilizados dados oriundos dos relatórios disponibilizados pelo MJSP.

O sistema prisional é composto por diferentes elementos que o configuram como um campo complexo e permeado por concepções diversas. Historicamente, segundo o Relatório Infopen (dez/2014), o cárcere é caracterizado como um espaço de prevalência de doenças infectocontagiosas e sexualmente transmissíveis, destinado a violações de toda ordem e a inviabilidade da garantia de direitos, aliada a protocolos de segurança.

Em 2014 o sistema penitenciário brasileiro possuía 371.884 vagas, para 622.202 pessoas presas, dessa forma, o déficit “atual” de vagas no sistema penitenciário é de 250.318 vagas. Devido a isso, sabe-se que grande parte dos estabelecimentos carcerários lida com o caos da superlotação. Tais dados requerem estudos e reforçam a necessidade de que os servidores possuam competências específicas.

É interessante refletir acerca dessa situação complexa. Evidentemente, muitas ações e demandas concorrem para o que vem ocorrendo nas prisões brasileiras, mas, entre elas, não elencaríamos as políticas educacionais? Referindo-se a essas, a partir de questionamento proposto pela pesquisadora e docente da UFMG, Profa. Lucíola Licínio de C. P. Santos (2004), Ball alude a consequências sociais de políticas que relacionam estreitamente a educação ao mercado. Com base na realidade da Inglaterra, Ball reporta-se à “constituição de hierarquias e de diferenciação”, à alienação de grupos em

desvantagem, ao número crescente de jovens que abandonam a escola e vão para as ruas, envolvendo-se com a criminalidade e com drogas (SANTOS, 2004, p. 21-22). Segundo palavras do autor, na mencionada entrevista:

É uma grande ingenuidade pensar que com essas políticas [de mercado] se está economizando dinheiro, pois em várias outras áreas cresce o gasto público, por exemplo, no combate à criminalidade. Nunca houve tanta gente na prisão como agora em nosso país (SANTOS, 2004, p. 22).

Neste cenário de crise devido à lotação excessiva no Brasil e outros fatores, atuam servidores que, via de regra, são concursados e formados em cursos específicos organizados sob os ditames da Matriz Curricular. Contudo, a caracterização deste público não é apresentada nos relatórios analisados. Apenas em 2014 observou-se a preocupação do DEPEN em publicizar dados referentes ao quantitativo de servidores responsáveis pela custódia e ações relacionadas à reinserção social e à saúde dos presos. Dessa forma, o quadro funcional do sistema prisional teria a configuração que segue

[...] quase 7 em cada dez funcionários do sistema prisional são agentes penitenciários. O Apoio administrativo representa cerca de 10% e a categoria "outros" ao redor de 7%. Policiais Militares chegaram no passado a representar quase 5% dos funcionários – utilizados particularmente nas muralhas e guarda externa dos presídios. Aos poucos esta função foi assumida por funcionários do próprio sistema prisional, liberando os policiais militares para o policiamento. De todo modo, policiais ainda representam aproximadamente 3% do efetivo. Tendo em vista a especialização progressiva da carreira de agente penitenciário, espera-se que gradativamente o efetivo policial possa ser substituído por agentes especializados no tratamento prisional (RELATÓRIO INFOPEN, dez/2014, p.72).

Neste sentido, reforço a relevância deste trabalho que se propõe a analisar a Matriz Curricular Nacional, ou seja, o documento que objetiva a uniformização quanto à formação dos 86.452 servidores responsáveis pela execução da pena.

Em face da complexidade do sistema carcerário e das responsabilidades dos servidores da área penal, assume relevância sua formação inicial, já que é no Curso de Formação Profissional que se “aprende” a ser um “funcionário do cárcere”. Dessa forma, afinal, o que propõe a Matriz Curricular Nacional para Educação em Serviços Penitenciários?

### **Matriz curricular nacional para educação em serviços penitenciários – o que foi proposto?**

Compreendo que a formação profissional dos servidores das carreiras penitenciárias vem sendo gestada como uma política de Estado. Sendo assim, a MCN



figura no cenário nacional como a referência para que os estados e o Distrito Federal formulem suas propostas de cursos de formação inicial e continuada na área penal.

A edição analisada da MCN se trata de uma nova política curricular no contexto em que se deu, pois, de acordo com o que consta em sua introdução, o cenário penitenciário de 2006 necessitava de resposta governamental quanto às práticas ultrapassadas que vinham sendo realizadas. Ainda, visa a uniformização das ações educativas no território nacional. Neste sentido, reporto-me a Stephen Ball (2012) quando afirma que as reformas no setor público não se tratam de atos sem finalidade ou que visam transformações de caráter desinteressado, mas se configuram como “mecanismos para reformar os profissionais do setor público” (p.39).

A seguir, apresento os principais elementos que compõem o texto oficial da MCN. Tal panorama foi produzido por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, efetivada a partir da análise de documentos oriundos do DEPEN<sup>155</sup>. Para tanto, foi utilizada a análise documental como técnica de coleta e tratamento de dados, tendo em conta os aportes de Lüdke e André (1986), Pimentel (2001) e Gil (2007).

A Matriz Curricular Nacional é composta por 31 páginas editadas em outubro de 2006, que apresentam seu conteúdo em seis seções, a saber: “1) Princípios orientadores; 2) Competências, habilidades, saberes e atitudes do servidor penitenciário; 3) Objetivos; 4) Eixos articuladores; 5) Orientações metodológicas; e, 6) Referências bibliográficas” (MCN, 2006, p.2).

No que concerne aos “Princípios Orientadores”, foram inseridas diferentes concepções acerca do sistema prisional e de como deve ser a formação do servidor que atuará neste ambiente. Há referência explícita a liberdade que os estados possuem para assumirem a MCN como base comum para seus cursos, ressaltadas as peculiaridades de cada sistema. A complexidade do cárcere foi destacada como um dos princípios da MCN, de modo que se sugere que os cursos se aproximem do contexto real da prisão, evitando possíveis frustrações laborais. A gestão dessa formação estaria sob a responsabilidade das Escolas Penitenciárias.

O enfoque principal do documento está relacionado à pretensão de que as Escolas Penitenciárias orientem seus projetos político-pedagógicos a partir deste, visando à

---

<sup>155</sup> Trato da Matriz Curricular Nacional e de Relatórios sintéticos e analíticos publicados no site do MJSP.

formação de um servidor que altere a perspectiva atual do cárcere, primando pelo “tratamento penitenciário” (MCN, 2006, p.7).

A concepção de formação adotada pela MCN está relacionada à perspectiva técnica de construção de conhecimentos. Há definição clara dos preceitos laborais que devem ser desenvolvidos nos cursos visando a execução das atividades laborais específicas dos servidores da área. Com base no desenvolvimento de “Competências, Habilidades, Saberes e Atitudes”, os consultores pretendem que o conhecimento adquirido seja “transferido” pelos servidores às situações de trabalho.

A relação destes “vetores” – competências, habilidades, saberes e atitudes – acarretaria a boa conduta funcional. São destacados como competências e habilidades a desenvolver: “comunicação, tolerância e capacidade de liderança” (MCN, 2006, p.9). Aos profissionais de saúde e serviço social, a Matriz destaca como funções, competências e atitudes a serem desenvolvidas aquelas relacionadas à redução de danos oriundos do cárcere. No que se refere às definições relacionadas à gestão administrativa e penitenciária, propõe que estas concepções sejam desenvolvidas com todos os atores e primem pela humanização da pena. Ainda, se faz presente o argumento de que ensinamentos relacionados a estas áreas podem ocasionar a diminuição das violências geradas no intramuros, quer por/com servidores e/ou presos.

O “Objetivo Geral” da MCN é, inicialmente, voltado apenas para o servidor penitenciário, mas percebe-se a sua relação com uma proposta de mudança de perspectiva do sistema prisional brasileiro. Pretende-se que os cursos oferecidos com base na Matriz considerem a integração entre teoria e prática de modo que

[...] permitam a formação integral, a capacitação profissional e a construção de uma identidade específica do servidor penitenciário, possibilitem a valorização e o pleno desenvolvimento da sua função social e institucional e contribuam para a inserção social das pessoas presas, de acordo com os objetivos dispostos pela Lei de Execução Penal e com o pleno respeito aos Direitos Humanos (MCN, 2006, p.12).

Para tanto, os autores apresentam quatro “Eixos Articuladores” em torno dos quais toda e qualquer formação de servidores das carreiras penitenciárias deve ser proposta. Ao adotarem a perspectiva de aproximação entre teoria e prática, os consultores assumiram que esta relação favorece os aspectos pedagógicos dos cursos e permite “que as suposições teóricas que fundamentam a prática possam ser discutidas e modificadas em função da realidade complexa com a qual o servidor penitenciário vai se deparar no seu

dia a dia” (MCN, 2006, p.14). Logo, são apresentados os seguintes eixos articuladores “Administração Penitenciária”, “Saúde e Qualidade de Vida”, “Segurança e Disciplina” e “Relações Humanas e Reinserção Social”.

De modo a reforçar a perspectiva adotada pela política penitenciária nacional, qual seja, de respeito aos direitos humanos. E, em se tratando da formação dos servidores da área, pretende-se que seja vinculada “aos princípios e ao respeito à dignidade humana”. (MCN, 2006, p.21).

No que se refere às “Orientações Metodológicas”, consta que os servidores capacitados tenham bom senso para inserirem em seu cotidiano de trabalho as novas competências adquiridas. Há o reforço quanto à perspectiva da Matriz como referencial, justificando a não prescrição de carga horária ou conteúdos obrigatórios. Os consultores pretendem que haja, a partir da MCN, o planejamento de ações educacionais que procurem romper com hábitos arraigados, práticas desumanas e uma cultura profissional voltada apenas para a contenção. A Matriz sugere a interdisciplinaridade entre os eixos articuladores de modo a viabilizar a relação entre teoria e prática por meio de diferentes técnicas de ensino. Em se tratando de avaliação, propõe que a mesma seja feita durante as atividades educativas, visando que o diagnóstico acerca dos conhecimentos dos alunos seja feito a tempo de possíveis correções.

A perspectiva temporal é assumida na MCN ao definir que ela “faz parte de uma proposta pedagógica ampla, que entende a educação como um processo permanente de interação, necessariamente contínuo e regular.” (MCN, 2006, p.30)

### **Matriz curricular nacional para a educação em serviços penitenciários – o currículo a serviço de uma finalidade**

No que concerne à perspectiva curricular adotada para a análise acerca do texto oficial da MCN, me filio a teorização de Tomaz Tadeu da Silva (2007), pois compreendo o currículo como sendo “uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’” (p.15).

Conjugando tal posicionamento ao de Ball (2012), no que se refere à finalidade das reformas educativas, tem-se que “a reforma não só muda o que fazemos. Ela também procura mudar quem somos, quem podemos nos tornar” (p.39), ou seja, reforça a

perspectiva identitária do currículo. Deste modo, a análise da Matriz Curricular Nacional evidencia elementos que possibilitam o conhecimento acerca do perfil de servidor que se pretende formar.

A propósito, Alfredo Veiga-Neto (2011), ao problematizar a educação frente ao liberalismo e ao neoliberalismo, afirma que a instituição escolar se tornou “uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades” (p.45). No caso em tela, trata-se das Escolas Penitenciárias que, a partir das ações educacionais que oferecem, projetam novas identidades, saberes e práticas para os servidores da área penitenciária inspiradas pelo texto oficial da MCN.

A perspectiva de que o currículo não é um elemento neutro e desinteressado e que constitui identidades também é defendida por Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2009), quando afirmam que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (p.7-8).

A Matriz Curricular Nacional justifica sua relevância a partir de um panorama breve sobre o sistema penitenciário aliado à necessidade de uniformização dos cursos de formação de servidores. Esta é uma das principais particularidades do documento: a relação direta com a realidade das prisões.

Tratando-se da perspectiva curricular, compreendo-a como sendo um “componente educacional” amplo e composto por múltiplas variáveis. Contudo, dado o caráter do presente ensaio, abordo apenas a vertente formal ou prescrita ou o texto oficial que o descreve. Como antes mencionado, na análise aqui realizada, utilizo a perspectiva conceitual de Stephen Ball (1994), referente à “Abordagem do Ciclo de Políticas”, pois ao analisar o texto da MCN pretendo conhecer a política penitenciária difundida através desta. Tal procedimento é possível por meio desta concepção teórica, uma vez que a mesma possibilita o exame da “trajetória” da política desde sua concepção até o momento em que seus efeitos são conhecidos.

Ancorada em Mainardes (2006a), em artigo fundamentado em Ball, percebo que a Matriz foi produzida por meio de um texto *writely*, pois sugere que o leitor o complete com sua interpretação e transmitindo a percepção de que o leitor seja “convidado a preencher as lacunas do texto” (p.3). A questão pode ser relacionada, por exemplo, com

a possibilidade de adaptação da MCN a cada contexto regional. O texto analisado se apresenta como um “processo de construção participativa”, pois visa ser o indutor de novos conteúdos básicos na formação dos servidores, ou seja, imprime no leitor a perspectiva de que haverá liberdade para a interpretação do texto, podendo o intérprete flexibilizá-lo frente as suas necessidades.

A abordagem desenvolvida por Ball (1994) é composta por cinco contextos interligados que não são lineares, interdependentes, nem sequenciais, a saber: Contexto de Influência, Contexto de Produção do Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados/Efeitos e Contexto de Estratégia Política<sup>156</sup>. Tratando-se da análise realizada neste artigo, é importante registrar que me detive prioritariamente ao Contexto da Produção do Texto, procurando problematizar o documento oficial da MCN, segundo alguns dos questionamentos propostos por Mainardes (2006b):

[...]

Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?

[...]

Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo de texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?

[...]

Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?

[...]

Os textos são acessíveis e compreensíveis? (MAINARDES, 2006b, p.66-67).

O texto oficial da MCN, de cunho político-pedagógico, traduz a política penal adotada na época de sua definição e denota o cuidado com a possibilidade de recrudescimento da pena, sugerindo que a formação inicial e continuada esteja voltada para um sistema carcerário mais humano. Assim, a Matriz sugere que uma qualificação profissional adequada incidirá sobre as mazelas do sistema prisional de modo a valorizar o servidor penitenciário e, por conseguinte, humanizar a execução penal no Brasil.

---

<sup>156</sup> Grosso modo, no Contexto de Influência, o objetivo da política é discutido entre os diferentes grupos a quem a política possa interessar. O Contexto da Produção do Texto diz respeito a linguagem textual adotada para tornar a política acessível ao público a que se destina, uma vez que os conceitos-chave foram adotados no contexto anterior. O Contexto da Prática diz respeito ao lócus de inserção do texto da política, é onde este será interpretado e recontextualizado. O Contexto dos Resultados está relacionado aos efeitos de justiça, igualdade e liberdade individual, E, finalmente, o Contexto da Estratégia Política diz respeito aos entraves causados pela implantação da política que deverão ser revistos, produzindo, talvez, uma nova política. Evidentemente, sabemos que a delimitação destes contextos não é rígida e que Ball deixa muito claro em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009) que os contextos “podem estar ‘aninhados’ uns dentro dos outros” (p.306).

Reporto-me a Shiroma et al. (2005), que afirmam que o texto em si não é a política, mas sua representação. Ou seja, ancorada em concepção teórica pertinente, inspirada no sociólogo inglês Stephen Ball, interpreto o que se apresenta no documento. Destaco a existência de “estratégias de persuasão do leitor” (SHIROMA et. al., 2005, p. 436), uma vez que segundo tal perspectiva o texto de qualquer política pode estar permeado por mecanismos que convidem os leitores a aderirem à proposta. Evidencio, neste sentido, a possibilidade de que o alicerce da Matriz na valorização dos servidores represente um modo indireto de se alcançar o real objetivo do documento, qual seja, a humanização do sistema penitenciário. De acordo com a perspectiva subjacente na política, há relação causal entre a adesão à Matriz, a valorização dos servidores e a mudança no perfil do sistema prisional brasileiro, pois o servidor que se sentir valorizado atuará de forma a transformar a realidade do cárcere.

Nesta direção, a adoção de uma perspectiva humanística também pode ser admitida a partir da fundamentação atribuída a cada eixo articulador. O eixo “segurança e disciplina” é apresentado de forma concisa e breve, já o eixo “relações humanas e reinserção social” é denso e apresenta maior caráter argumentativo. Esta interpretação é corroborada pela ideia de que a prioridade da atuação dos funcionários da área penal deva estar relacionada aos “processos de reintegração social dos indivíduos encarcerados” (MCN, 2006, p.22).

### **Considerações finais**

Frente ao exposto, compreendo que os cursos propostos a partir da Matriz Curricular Nacional merecem análise quanto ao tipo de formação que desenvolvem para que possamos depreender se atingem ou não o escopo do documento normativo. Neste sentido, Moreira e Silva (2009) oferecem importante reflexão quanto ao questionamento: “o que o currículo quer?”

A partir do referencial teórico adotado, percebo que a MCN se trata de uma nova política curricular que representa uma política social de cunho mais amplo: a transformação da realidade do cárcere brasileiro por meio da formação humanizada de seus servidores.



O estudo acerca da MCN também possibilitou a percepção de que seu texto é atual e relacionado com uma seara social pouco discutida no âmbito da academia. Dessa forma, compreendo a necessidade de oferecer a instituições, como as Escolas Penitenciárias, subsídios teóricos que problematizem e enfatizem a relevância de suas ações. Para tanto, uma das possíveis contribuições seria o investimento de estudos nesse contexto sobre currículo e práticas pedagógicas, sobre políticas e processos de formação e avaliação, bem como sobre demandas de fundamentação para ações futuras. Paralelamente, defendo a ampliação do debate da área da Educação com as Escolas Penitenciárias, alegando que este pode trazer importantes aportes para o diálogo inter-institucional, que considero imprescindível para ambas.

A importância da academia, tratando-se de temas como o abordado neste artigo, pode ser evidenciada a partir da análise das Referências Bibliográficas, dada a inexistência de dados precisos acerca da realidade prisional no contexto de propositura da Matriz. Logo, se torna evidente a ausência de preocupação para com a elaboração de dados consistentes sobre o sistema carcerário brasileiro, sobretudo, no tocante aos seus recursos humanos. Da mesma forma, não há menção clara quanto à concepção pedagógica adotada para os itens relacionados a técnicas de ensino, concepção de formação profissional e avaliação.

Tais assertivas ganham destaque ao analisar-se o texto da política sendo apresentado como um referencial que seria mais amplo do que um “currículo”. Compreendo assim que, ao assumir tal amplitude, há a pretensão de que a MCN seja considerada superior a um conjunto de disciplinas com carga horária obrigatória, objetivo que, em nossa perspectiva, foi atendido. Porém, a definição acerca da concepção curricular adotada não fica clara no texto da Matriz<sup>157</sup>. O que nos leva novamente a ressaltar a importância de que um trabalho na seara educacional seja assessorado, pelo menos, por profissionais da área, já que os leitores desta política, via de regra, não são pedagogos ou profissionais da área educacional e necessitam de compreensão básica

---

<sup>157</sup> A justificativa pela adoção da terminologia Matriz para a política proposta é apresentada em relação ao conceito de currículo, como pode ser observado: “a definição de matriz supõe um conceito mais amplo que o de currículo, buscando oferecer diretrizes gerais para a elaboração dos cursos de formação dos servidores penitenciários, que possibilitem uma base e filosofia de trabalho comum para cada escola, e ao mesmo tempo ofereçam uma flexibilidade tal que permita a adaptação dos conteúdos às realidades e demandas próprias de cada estado ou região” (MCN, 2006, p.4). Contudo, não vislumbramos no documento a definição quanto a que concepção de currículo a Matriz está vinculada.

sobre determinadas propostas e terminologias adotadas no texto de uma Matriz Curricular.

Dada a complexidade do sistema prisional, entendo que o texto final da política deveria ter levado em consideração uma necessidade maior de atenção ao servidor. Percebo que os consultores propuseram a unificação da formação, destacando-se uma possibilidade da construção da identidade profissional voltada ao respeito dos direitos humanos e à garantia da dignidade dos presos.

Contudo, identifico certas carências quanto à problematização acerca desta identidade profissional. Afinal, entre outras questões pertinentes, que servidor a Matriz pretende formar? Ele atuará em que contexto? Em que consiste uma proposta de formação profissional? À insuficiência de respostas soma-se a ausência, segundo a análise empreendida, de fundamentação e justificativa ancoradas em dados precisos acerca da necessidade de mudança do sistema carcerário. Ao propor a formação mais humanizada, parte-se do pressuposto que tal prática era inexistente antes da edição da Matriz? Tal perspectiva, a meu ver, não fica clara no texto.

Nesta perspectiva e com base no referencial teórico adotado, entendo que a análise do processo de recontextualização do texto da Matriz Nacional em contextos específicos pode ser uma importante fonte de dados para futuros estudos que tenham por foco a formação de servidores das carreiras penitenciárias. Ainda, considero primordial, passados dez anos da edição da Matriz, que esta seja reconhecida e adotada pela academia como um objeto relevante de estudo da área educacional, podendo gerar conhecimento acerca de um campo até então, praticamente, inexplorado.

## **Referências**

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Great Britain: Open University, 1994.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.7, nº1, p.33-52, jan/jun/2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003>. Acesso em: 25.05.2017.

BRASIL. **Lei n.7.210** de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal brasileira. Acessado em 25 jul. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm). Acesso em: 07.03.2016.

FIGUEIREDO, Railander Quintão. **Educação em serviços penais**: diretrizes para a Escola de formação do sistema prisional em Minas Gerais / Railander Quintão de Figueiredo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85JPED/disserta\\_o\\_railander\\_quint\\_o\\_de\\_figueiredo.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85JPED/disserta_o_railander_quint_o_de_figueiredo.pdf?sequence=1). Acesso em: 25.05.2017.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas?. In: GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 2007, p 41-57.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p.11-44.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08.04.2016.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos De Pesquisa Em Educação**, v1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 08.04.2016.

MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista Com Stephen J. Ball: Um Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa E Política Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.josenorberto.com.br/entrevista%20S.%20Ball.pdf>. Acesso em: 25.06.2011.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. **Matriz Curricular Nacional para a Educação em Serviços Penitenciários**. Consultores: Omar Alejandro Bravo e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo. Outubro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**. Disponível em: [http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/infopen\\_dez14.pdf](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/infopen_dez14.pdf). Acessado em: 25.07.2016.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2009, p.7-38.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.114, p.179-195, novembro 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 08.03.2017.

SANTOS, LUCÍOLA LICÍNIO DE C. P. Stephen Ball e a educação. **Educação em Revista** (UFMG), Belo Horizonte, n.40, p. 11-25, 2004.

SHIROMA, Eneida. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n.02, p.427-446, jul/dez, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 12.06.2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). **Foucault**: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.37-52.

## **O ENTRELAÇAMENTO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E INTERDISCIPLINARIDADE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

### *THE TRAINING BETWEEN TEACHER TRAINING AND INTERDISCIPLINARITY: ANALYSIS OF AN EXPERIENCE*

Suvania Acosta de Oliveira Pureza  
Mestre em Modelagem Computacional/Universidade Federal do Rio Grande  
suvaniapureza@hotmail.com

Elaine Corrêa Pereira  
Doutora em Engenharia da Produção / Universidade Federal do Rio Grande  
elainepereira@prolic.furg.br

#### **RESUMO**

Este artigo tem a finalidade de discutir parte dos resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de licenciatura e professores vinculados ao Ensino Básico, ambos, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/Interdisciplinar que está centrado na contribuição para o desenvolvimento de um profissional que tenha uma visão global de mundo. Assim, os professores, em formação acadêmico-profissional terão a oportunidade de operar sobre uma ótica sistêmica com múltiplas possibilidades de aprendizagem, contribuindo para a construção de um sujeito capaz de pensar interdisciplinarmente. Nesse sentido, este estudo apresenta uma perspectiva teórico-metodológica delineada pela pesquisa qualitativa e se constitui por uma proposição, definida por princípios elaborados a partir da articulação entre a formação docente e a interdisciplinaridade, com o objetivo de compreender como se mostra a formação docente junto ao PIBID/Interdisciplinar. Assim, apresentaremos um recorte de uma das propostas desenvolvidas no subprojeto e a análise dos resultados por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo com a intenção de ouvir o que este coletivo de professores e estudantes pensa a respeito da experiência vivenciada. Concluímos que a experiência possibilitou a busca por novos saberes, o exercício da escrita e o trabalho em equipe, proporcionando aos estudantes e professores serem autores do seu próprio processo de formação.

**Palavras-chave:** Formação docente. Interdisciplinaridade. PIBID.

#### **ABSTRACT**

This article aims to discuss part of the results of a research carried out with undergraduate students and teachers linked to Basic Education, both participants in the PIBID / Interdisciplinar Institutional Scholarship Program, which focuses on contributing to the development of a that has a global vision of the world. Thus, teachers in academic-professional formation will have the opportunity to operate on a systemic perspective with multiple possibilities of learning, contributing to the construction of a subject capable of thinking interdisciplinarily. In this sense, this study presents a theoretical-methodological perspective delineated by the qualitative research and is constituted by a proposition, defined by principles elaborated from the articulation between the teacher training and the interdisciplinarity, with the objective of understanding how teacher training is shown together to PIBID / Interdisciplinarity. Thus, we will present a cut of one of the proposals developed in the subproject and the analysis of the results through the technique of the Discourse of the Collective Subject with the intention of listening to what this collective of teachers and students thinks about the lived experience. We conclude that the experience made possible the search for new knowledge, the exercise of writing and teamwork, allowing students and teachers to be authors of their own training process.

**Keywords:** Teacher training. Interdisciplinarity. PIBID.

## **Introdução**

Nos últimos tempos, temas como o ensino e aprendizagem têm sido relacionados, para muitos Educadores, com a formação de professores. Esta temática vem sendo muito discutida em relação aos conhecimentos adquiridos na academia com os saberes constituídos na ação docente. Nesse sentido, pesquisas como Charlot (2005) e Tardif (2012), discutem sobre os saberes docentes e suas relações com a formação profissional do professor e com o exercício na docência. Para Tardif (2012, p.13), “o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos”.

Nesse contexto, percebemos que não existe um único caminho que nos ensine a obter os saberes docentes, pois esses são construídos a partir de várias vertentes, como as diferentes experiências vivenciadas pelo professor ao longo da vida, a busca pelo conhecimento em meio aos avanços da ciência e tecnologia, entre outras. Por conseguinte, a ação de ensinar e de aprender se referem às maneiras pelas quais os sujeitos relacionam os conhecimentos, as expectativas e a forma como organizam suas ações. (Charlot, 2000).

Seguindo o viés da formação de professores, Nóvoa (1997) afirma que a formação do professor não é construída apenas por acúmulo de conhecimentos, de cursos ou de técnicas mas por meio da reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O mesmo autor afirma que a Formação docente deve estar centrada na preparação de professores reflexivos e críticos que tenham a convicção de que seu crescimento profissional é de sua inteira responsabilidade.

Nesse sentido, os professores necessitam abarcar em suas práticas pedagógicas uma multiplicidade de conhecimentos, o que nos leva a crer que a interdisciplinaridade permeia os saberes, constituídos na docência. Essa interdisciplinaridade, segundo Fazenda (1979, p. 31), “é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única frente aos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades”.

Diante disso, a interdisciplinaridade quando voltada para a educação, em especial aos projetos educacionais, se baseia em alguns princípios, como a noção de tempo, ou seja, não existe tempo ou data certa para o aluno aprender, ele aprende a todo momento e não somente em sala de aula. (Caiado, 2013). Nesse viés a interdisciplinaridade é revelada



por um permanente pensar o conhecimento como um todo não fragmentado em uma dinâmica de ensino e aprendizagem que viabiliza uma compreensão de unidade nos saberes construídos em contínua processualidade (Calloni 2006).

Diante desse contexto compreendemos que a interdisciplinaridade tem sua importância no âmbito da formação docente. Esse fato fica evidenciado na fala de Poloni (2013, p.1), o qual afirma que, “realizar um trabalho sobre interdisciplinaridade no ensino tornou-se particularmente necessário, na medida em que é um tema bastante atual e, no Brasil, é admitido como possibilidade para uma sistematização da educação.

Nesse sentido, conforme as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98), a interdisciplinaridade assume o princípio de que:

[...] todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que “o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação (BRASIL, 2013, p.13).

A partir disso, constatamos que a interdisciplinaridade não é algo estanque, mas é um processo de contínua modificação. Segundo Fazenda (1993, p.17), “é necessário não fazer-se dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se”. Dessa maneira, a abordagem interdisciplinar possibilita olharmos em diferentes perspectivas, promovendo a busca de soluções não mais por um único caminho, mas por outras direções plausíveis. Portanto, o exercício do diálogo entre escola e universidade sobre as práticas docentes com o sentido interdisciplinar, pode colaborar significativamente no processo de formação de professores e conseqüentemente promover um ensino com mais qualidade.

Nesse texto, apresentaremos os primeiros resultados de uma pesquisa, que tem como objetivo principal compreender como se mostra a formação docente junto ao PIBID/Interdisciplinar. A presente pesquisa partiu de uma prática desenvolvida com professores e estudantes participantes do Subprojeto Interdisciplinar do PIBID/FURG. A proposta aqui apresentada foi implementada com a finalidade de ouvir o que o coletivo de professores e estudantes pensa a respeito dessa experiência.

Em seguida apresentaremos o contexto no qual a pesquisa foi realizada, bem como a proposta supracitada. Dando continuidade, exibiremos os caminhos metodológicos, discussões fundamentadas no discurso dos investigados e finalmente, algumas considerações.

### **Contexto da Pesquisa**

O campo de investigação foi realizado num espaço educativo com estudantes de diferentes licenciaturas e professores da educação básica, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. O PIBID é um programa de governo que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente para a educação básica e promove aos futuros professores a inserção no ambiente escolar, articulando parcerias entre a educação superior e as escolas de ensino fundamental e médio. Além disso, possibilita a formação continuada de professores da rede pública da Educação Básica. (Brasil, 2014).

O PIBID proporciona o desenvolvimento intelectual, acadêmico e profissional por meio de diversas ações, como o registro de reflexões sobre às situações vivenciadas no ambiente escolar, a produção de histórias, entre outras. Atualmente, o PIBID está sendo desenvolvido na FURG por meio de 21 subprojetos, envolvendo um total de 21 Coordenadores de área<sup>158</sup>, 516 Licenciandos<sup>159</sup>, 51 Supervisores<sup>160</sup> e 19 escolas de Educação Básica. Dessa forma, apresentaremos uma discussão acerca dos resultados obtidos a partir de uma das propostas desenvolvidas no subprojeto PIBID/Interdisciplinar com participação de professores e estudantes de curso de licenciatura.

O subprojeto Interdisciplinar do PIBID/FURG tem a finalidade de construir ações integradas e problematizar significados que objetivem pensar o currículo escolar sob a ótica de abordagens temáticas interdisciplinares, valorizando a inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento. Para isso, são realizados estudos que orientam as práticas educativas no viés interdisciplinar entrelaçando as ações desenvolvidas nas escolas com a teoria.

---

<sup>158</sup> Professores que coordenam os subprojetos, vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES).

<sup>159</sup> Estudantes de Licenciatura das áreas abrangidas pelos subprojetos.

<sup>160</sup> Professores vinculados as escolas de Educação Básica.

Atuando em parcerias com as escolas, o desafio do subprojeto Interdisciplinar do PIBID/FURG está centrado na contribuição para o desenvolvimento de um profissional que tenha uma visão holística. Assim, os professores em formação inicial e continuada, terão a oportunidade de desenvolver sua visão de totalidade, das múltiplas possibilidades de aprendizagem para a construção de um sujeito capaz de pensar e se reconhecer interdisciplinar.

### **Caminhos Metodológicos**

Este estudo apresenta uma perspectiva teórico-metodológica delineada pela pesquisa qualitativa (MINAYO, 2007) e se constitui por uma proposição definida por princípios elaborados a partir da articulação entre a formação docente e a interdisciplinaridade. Optamos em desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo pelo fato de considerarmos a importância dos significados e intencionalidades nas vozes dos sujeitos investigados.

Compreendemos que a ação interdisciplinar nos permite transitar nas diferentes áreas do conhecimento de modo a investigar os problemas do ensino e aprendizagem nos diversos contextos, como escola, universidade e comunidade. A ação, aqui descrita, ocorreu na Universidade durante as reuniões semanais com o coordenador de área, os estudantes e supervisores. Tal ação foi desenvolvida em quatro atividades. A primeira atividade, *oficina de narrativas*, teve como objetivo introduzir conceitos acerca de narrativas para auxiliar os Supervisores e os Licenciandos na execução das próximas ações. Para isso, foi apresentado um planejamento contendo conceitos, exemplos e explicações acerca do assunto.

Prosseguindo com a proposta, a segunda atividade, *construindo uma narrativa*, teve a finalidade de promover a leitura e a escrita, a partir dos conhecimentos prévios de cada participante. Para isso, solicitamos que os Supervisores e Licenciandos se organizassem em grupos e então, distribuímos algumas narrativas com temáticas relacionadas à sala de aula. Em seguida, cada grupo deveria escolher uma das narrativas para ler e escrever outra, partindo da original, de maneira que o desfecho final fosse modificado. Além disso, os grupos deveriam identificar os elementos do texto narrativo discutidos na reunião anterior. Ao final desta atividade, um integrante de cada grupo se

direcionou ao grande grupo e explicou do que se tratava a narrativa inicial e quais modificações foram feitas no texto.

Seguindo com a proposta, a terceira atividade, *produzindo vídeos a partir de narrativas*, foi desenvolvida com o objetivo de desafiar os participantes a desenvolverem suas habilidades e também a buscarem novos conhecimentos utilizando os meios digitais. A tarefa constava em produzir um vídeo da narrativa escrita na atividade anterior. Os grupos tinham autonomia para escolher de que maneira produziriam os vídeos e quais recursos utilizariam.

Para finalizar a proposta, desenvolvemos a quarta atividade, *apresentando os vídeos das narrativas*, com a finalidade de apresentar o resultado final. Então, os grupos se reuniram para apresentar seus vídeos e conversar a respeito do aprendizado construído no coletivo e dos desafios encontrados no desenvolvimento e execução das tarefas.

Em relação a atividade dos vídeos, dos três grupos formados, dois elaboraram produções em que atuavam como personagens de suas narrativas. O primeiro grupo, construiu as cenas e produziu o filme em cinema mudo. O segundo grupo, optou por registrar as cenas através de fotografias, selecionadas posteriormente para a construção do vídeo. Já o terceiro grupo optou em apresentar a narrativa através de um conto, em forma de filme de rolo com montagens de figuras de revistas e jornais, representando cada etapa da narrativa. Assim, à medida que o narrador avançava no texto, as imagens relacionadas à história apareciam na televisão construída de material concreto. Para alguns foi um desafio, para outros a possibilidade de compartilhar seus conhecimentos.

Ao finalizar, solicitamos uma escrita reflexiva individual de cada participante a respeito de suas percepções relacionadas à proposta desde a primeira atividade, onde apresentamos as oficinas de narrativas até o instante das apresentações das mídias. Com isso, para analisarmos os primeiros resultados, utilizamos a escrita reflexiva de seis participantes que concordaram em colaborar com a pesquisa mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. O material discursivo resultou em seis pequenos textos que constituíram nosso corpus de análise.





**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

<p>proporcionando entre os participantes do projeto, a interação.</p>		
<p>Por fim, digo que foi uma experiência gratificante, foi uma tarde descontraída, acredito que estávamos precisando de algo dessa natureza, foi muito bom.</p> <p>além de ter sido divertidíssimo, para mim foi uma experiência maravilhosa</p> <p>Por fim, aprendi a gostar de narrativa e de representa-la, gostei tanto, que faria outra vez. Ao final do trabalho realizado neste encontro do grande grupo podemos perceber que se cumpriu a tarefa, ou seja, desafio proposto com retorno gratificante. As atividades realizadas pelo grupo PIBID Interdisciplinar relacionadas as narrativas propostas foram realizadas pelos grupos com sucesso.</p> <p>Assistir as outras histórias apresentadas pelos outros grupos também me fez perceber o quanto o PIBID Interdisciplinar, embora separados por escola, é um grupo coeso, participativo, criativo.</p> <p>esse trabalho foi muito produtivo,</p> <p>O trabalho construído pelo grupo foi de grande importância como experiência e reflexão.</p> <p>A experiência dessa atividade foi importante para a reflexão.</p> <p>Além disso, percebi a vontade de todos em ajudar um ao outro para que tivéssemos sucesso nessa atividade.</p> <p>Trabalhar com narrativa, escrever narrativa, representar a narrativa foi sem dúvida, um momento de aprendizagem de muito valor. Foi um desafio.</p> <p>me proporcionou coragem e vontade.</p>	<p align="center">Experiência gratificante</p>	<p align="center">Aprendizagem</p>
<p>mas as coisas não saíram exatamente como planejamos, então tivemos que improvisar.</p> <p>na escola improvisamos muito</p>	<p align="center">Improvisação</p>	<p align="center">Limites encontrados</p>
<p>mas sempre pensando em trazer um material de qualidade e divertido para mostrar para nossos colegas do grande grupo.</p> <p>evidenciou a participação e responsabilidade de cada um do grupo.</p>	<p align="center">Participação e responsabilidade</p>	<p align="center">Comprometimento</p>
<p>grande ideia de encenarmos e reviver um pouco da minha infância, demos risada, brincamos, nos divertimos muito,</p> <p>A dinâmica proposta tornou a tarefa muito agradável.</p> <p>O envolvimento com o grupo, tão alegres em cumprir a tarefa, Essa atividade além de ter sido muito divertida</p>	<p align="center">Diversão</p>	<p align="center">Interação</p>
<p>A etapa da escolha das narrativas, a análise dos elementos da narrativa, a nossa intervenção no texto fazendo modificações, as definições de falas, criar um ambiente para a dramatização, deixa evidente que a escola pode ultrapassar os estreitos limites das práticas de aplicação dos conteúdos de forma rígida, passando a contemplar uma maior diversidade textual, apresentada e trabalhada de diversas formas.</p> <p>Cabe ao educador, mediar o conhecimento, para formação de indivíduo crítico, utilizando várias ferramentas como foi apresentada por outros grupos.</p>	<p align="center">É possível desenvolver práticas interdisciplinares na escola</p>	<p align="center">Interdisciplinidade</p>



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Educação, Políticas de Formação e Cultura*

pois com este conseguimos ainda mais nos constituir interdisciplinares		
No início escolhemos uma história cuja nós nos identificamos com a mesma. A partir disso, nós alteramos alguns pontos dessa história e elaboramos um roteiro para a elaboração de um vídeo.	Etapas da proposta	Planejamento

Quadro 1: Instrumento de Análise dos Discursos - IAD  
 Fonte: Autoral.

De acordo com o Quadro 1, na primeira coluna acrescentamos os fragmentos das escritas que compõem as ECH agrupadas por sentidos semelhantes. Em seguida, na segunda coluna, identificamos, entre as ECH, as IC de cada agrupamento formado anteriormente. Na terceira coluna, expomos as AC recorrentes das ideias extraídas das ECH. Após reunirmos as ECH, construímos o DSC - Refletindo sobre a experiência. Para isso, utilizamos conectores<sup>161</sup>, afim de dar coesão ao discurso, conforme apresentado no Quadro 2.

As atividades realizadas pelo grupo PIBID Interdisciplinar relacionadas as narrativas propostas foram realizadas com sucesso. Foi uma experiência gratificante e maravilhosa, acredito que estávamos precisando de algo dessa natureza, foi muito bom. Esse trabalho foi muito produtivo, além de ter sido divertidíssimo, demos risada, brincamos, nos divertimos muito, tão alegres em cumprir a tarefa, mas sempre pensando em trazer um material de qualidade e divertido para mostrar para nossos colegas do grande grupo. Essa atividade além de ter sido muito divertida evidenciou a participação e responsabilidade de cada um do grupo. Fico feliz por conseguirmos realizar nossas atividades com a ajuda de todos. A atividade proporcionou nos conhecermos e a uma melhor interação entre os membros do grupo, proporcionando entre os participantes do projeto, a interação. Foi muito bom ver o grupo unido mais do que já é, se divertindo e fazendo um belo trabalho, comprovando mais uma vez que só conseguimos construir conhecimentos e experiências quando trabalhamos no coletivo. O grupo pôde interagir de uma forma completamente diferente da qual está acostumado, pois além de todo nosso trabalho individual contamos com a ajuda de nossos colegas para a realização dessas atividades. Colaborar com o outro mostra o quanto esse grupo evoluiu. No entanto, as coisas não saíram exatamente como planejamos, então tivemos que improvisar. Foi um desafio, porém a dinâmica proposta tornou a tarefa muito agradável. A experiência dessa atividade foi importante para a reflexão, além disso, percebi a vontade de todos em ajudar um ao outro para que tivéssemos sucesso. No início escolhemos uma história. A partir disso, nós alteramos alguns pontos dessa história e elaboramos um roteiro para a elaboração de um vídeo. A proposta da atividade de releitura foi interessante pois a integração dos membros do grupo interdisciplinar ficou muito mais marcante. O entrosamento determinou a finalização da atividade e o trabalho construído pelo grupo foi de grande importância como experiência e reflexão. Trabalhar, escrever e representar a narrativa foi sem dúvida, um momento de aprendizagem de muito valor. Assistir as outras histórias apresentadas pelos outros grupos também me fez perceber o quanto o PIBID Interdisciplinar, embora separados por escola, é um grupo coeso, participativo, criativo. A etapa da escolha das narrativas, a análise dos elementos da narrativa, a nossa intervenção no texto fazendo

<sup>161</sup> Os conectores utilizados foram sublinhados para identificação das alterações no discurso elaborado.

modificações, as definições de falas, criar um ambiente para a dramatização, deixa evidente que a escola pode ultrapassar os estreitos limites das práticas de aplicação dos conteúdos de forma rígida, passando a contemplar uma maior diversidade textual, apresentada e trabalhada de diversas formas. Nesse sentido, cabe ao educador, mediar o conhecimento, para formação de indivíduo crítico, utilizando várias ferramentas como foi apresentada por outros grupos. Ao final do trabalho realizado aprendi a gostar de narrativa e de representá-la, gostei tanto, que faria outra vez. Diante disso, podemos perceber que se cumpriu a tarefa, ou seja, desafio proposto com retorno gratificante, pois conseguimos ainda mais nos constituir interdisciplinares.

Quadro 2. DSC - Refletindo sobre a experiência. Fonte: Autoral

Ao estudarmos o fenômeno que tem como objetivo compreender como se mostra a formação docente junto ao PIBID/Interdisciplinar, encontramos o DSC – refletindo sobre a experiência. Desse modo, partindo de questionamentos, buscamos através da escrita reflexiva dos Supervisores e Licenciandos investigados, sistematizar e construir um discurso que expresse o que esse coletivo pensa a respeito da experiência vivenciada.

Conforme evidenciado no discurso, desde o primeiro encontro a discussão e o diálogo perdurou e todos se sentiram à vontade para questionar e contribuir nos debates, crescendo a interação e a cooperação entre o grande grupo. A participação foi efetiva no auxiliando da escrita, nas discussões sobre os conteúdos específicos, necessários para a realização da atividade, nas ideias para escrever um roteiro, entre outras situações. Isso se comprova quando no discurso o sujeito coletivo afirma que,

Trabalhar, escrever e representar a narrativa foi sem dúvida, um momento de aprendizagem de muito valor. Assistir as outras histórias apresentadas pelos outros grupos também me fez perceber o quanto o PIBID Interdisciplinar, embora separados por escola, é um grupo coeso, participativo, criativo (DSC-Refletindo sobre a experiência)

Nesse sentido, percebemos que, conforme Fazenda (2000, p. 86), “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. Desse modo, as atividades permitiram discussões de diferentes conteúdos específicos, contextualizados nas práticas. Isso, proporcionou a construção de um conhecimento pedagógico, definido por Shulman (1986 p.10), “como um conhecimento que articula o conhecimento do conteúdo específico, com o conhecimento pedagógico geral e cresce adequando à sua realidade e condições de trabalho com as estratégias de ensino do conteúdo específico”.

O fato dos pesquisados terem formações diferentes, acrescentou na construção dos saberes docentes, pois cada um deles contribuía com o outro à medida que as teorias, discutidas no grande grupo, estavam relacionadas aos conhecimentos adquiridos na universidade e também nas experiências de vida de cada participante. Essas relações possibilitaram práticas de cooperação no viés interdisciplinar, o que pode ser constatado nos excertos do discurso, “além de todo nosso trabalho individual contamos com a ajuda de nossos colegas para a realização dessas atividades”, “consequimos ainda mais nos constituir interdisciplinares”. Nesse sentido, Fazenda (2002, p. 15), afirma que o pensar interdisciplinar “parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas”.

De maneira geral, as atividades proporcionam aos Supervisores e Licenciandos o desenvolvimento de propostas com a possibilidade de adaptação nas práticas escolares, mesmo que tenham que superar limites e movimentar as ações conforme o contexto escolar ao qual pertencem. Essa percepção pode ser identificada no fragmento do discurso a seguir:

A análise dos elementos da narrativa, a nossa intervenção no texto fazendo modificações, as definições de falas, criar um ambiente para a dramatização, deixa evidente que a escola pode ultrapassar os estreitos limites de práticas de aplicação dos conteúdos de forma rígida, passando a contemplar uma maior diversidade textual, apresentada e trabalhada de diversas formas.

Dessa forma, conforme Fazenda (1993, p.17), “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende, vive-se, exerce-se”. Assim, quando o professor se propõe pela busca de novos saberes, promovendo a interação com o outro, a interdisciplinaridade ocorre naturalmente no exercício da prática.

### **Percepções adquiridas a partir do DSC – Refletindo sobre a experiência**

As atividades desenvolvidas possibilitaram aos Supervisores e Licenciandos pensarem sobre suas práticas e sobre as possibilidades de desenvolvê-las em sala de aula. Nesse sentido, consideramos os diálogos estabelecidos entre os grupos um fator importante que possibilitou um processo de formação por meio da troca de experiências.

Os vídeos foram apenas o resultado final de todo um trabalho elaborado pelos Licenciandos e Supervisores. Por de trás das mídias estavam sujeitos determinados a concluir a atividade de maneira que esta pudesse contribuir na formação de um professor colaborativo, participativo, que busca ser um profissional capaz de possibilitar momentos de aprendizagem. Além disso, o grupo se manteve unido durante todas as atividades, buscando aprender com o outro, suprir os desafios, pensar criativamente, enfim, aprender aprendendo.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas buscaram uma característica interdisciplinar de maneira a unir a formação docente ao exercício da profissão, mantendo o diálogo e a reflexão sobre as práticas desenvolvidas em cada atividade. Acreditamos que essas atividades foram capazes de estimular a busca por novos saberes, o compartilhamento de conhecimentos específicos, a responsabilidade individual e coletiva, além de tornar os Licenciandos e Supervisores, autores de seu próprio processo de formação.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2014). Relatório de Gestão 2009-2013 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em março de 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CAIADO, Elen C. Campos. Promovendo a interdisciplinaridade na escola. Equipe Brasil Escola. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/promovendo-interdisciplinaridade-na-escola.htm>. Acesso em 01 de set. de 2014.

CALLONI, Humberto. Os sentidos da Interdisciplinaridade. Pelotas: Seiva, 2006, 78p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para educação hoje. Artmed Ed.: Porto Alegre, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. ArtMed Ed.: Porto Alegre, 2000.

FAZENDA, Ivani. **A interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. 5. ed. Edições Ed.: São Paulo, 2002.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: (coord.)

**Práticas**

**Interdisciplinares na Escola.** Cortez Ed.: São Paulo, p. 15-18.

NÓVOA, António. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (coord.) **Os professores e a sua formação.** 3ed. Lisboa: Dom Quixote, p.15-33.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos).** Educus Ed.: Caxias do Sul, 2005.

MINAYO, Maria. Cecília. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10 ed. Hucitec Ed.: São Paulo, 2007.

POLONI, Delacir. Integração e interdisciplinaridade: uma ação pedagógica. Escola Técnica Federal de São Paulo. Disponível em:  
<<http://www.cefetsp.br/edu/eso/delacirinter.html>>. Acesso em: 19.10.2017.

SHULMAN, Lee.. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11 ed. Vozes Ed. Petrópolis, 2012.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Panorama Político e  
Pesquisa*



**“NÃO AVISARAM A POLÍCIA”:** VIOLÊNCIA DE ESTADO E DEFESA  
DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL PÓS-DITADURA  
*“THE POLICE WAS NOT TOLD”:* STATE VIOLENCE AND DEFENSE OF  
HUMAN RIGHTS IN POST-DICTATORSHIP BRAZIL

Betina Dias Torriani

Graduada em História/Universidade Federal de Pelotas

betina.torriani@gmail.com

**RESUMO**

O golpe civil-militar de março de 1964 marca, no Brasil, o início de um período de severo autoritarismo político e violações de direitos humanos cometidas pelo Estado contra sua população. Se hoje existe uma memória coletiva sobre essas violências durante a ditadura civil-militar, é devido ao esforço de outros grupos da sociedade, dada a falha do poder público e das Forças Armadas em reconhecer tais práticas. Todavia, a memória sobre as violações passadas não se traduz em conscientização desse tipo de agressão como algo intolerável na sociedade brasileira. Sua perpetuação por parte do Estado – principalmente através de suas forças de segurança pública – segue uma grave realidade no país, atingindo majoritariamente a população pobre, negra e periférica. E, como no passado, também as violações do presente carecem de reconhecimento público. Organizações de defesa de direitos humanos surgem para lidar com o legado histórico de violências e denunciar sua perpetuação, com diferentes estratégias e esferas de atuação. Este trabalho voltou-se à atuação de duas dessas organizações – o *Grupo Tortura Nunca/RJ* e o *Movimento Mães de Maio* –, além do trabalho da *Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*, que é entidade ligada ao estado brasileiro. A partir dessa análise, e somada à reflexão sobre o passado ditatorial e a violência estatal no Brasil pós-ditadura, busca-se contribuir para o debate sobre a continuidade de práticas de violação de direitos humanos no país.

**Palavras-chave:** Violência de Estado. Defesa dos direitos humanos. Ditadura civil-militar. Pós-ditadura.

**ABSTRACT**

In March of 1964, the civil-military coup in Brazil is the beginning of a period of severe political authoritarianism and human rights violations committed against Brazilian citizens with the State's support. If nowadays there is a collective memory on those violences during the civil-military dictatorship, it's due to the struggle of different social groups, since neither the government nor the army will fully recognize those practices. However, the memory on past violations do not translate into consciousness that such aggressions cannot be tolerated in Brazilian society. Its lingering by the hands of the State – mainly through public security forces – is still a sad reality in the country, victimizing mostly poor, black and marginalized people. And, such as in the past, present violations lack of public acknowledgment. Human rights' defense organizations emerge to deal with this legacy of violence and to denounce its perpetuation, each of them having different strategies and action fields. This study is centered on two of those organizations – the *Grupo Tortura Nunca Mais/RJ* and the *Movimento Mães de Maio* – in addition to the *Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos*, an entity attached to the federal government. Through this analysis, and also the discussion on dictatorial past and State violence in post-dictatorship Brazil, the author intends to contribute to the debate on the continuity of practices of human rights' violations in the country.

**Keywords:** State violence. Human rights' defense. Civil-military dictatorship. Post-dictatorship.

A história brasileira está permeada de práticas violentas respaldadas pelo Estado, que vitimam mais comumente setores específicos da sociedade: populações negra e indígena, pobres e trabalhadoras. A ditadura civil-militar é um dos processos da história recente a que mais remete o tema. Apesar da presença constante de discursos revisionistas, fala-se sobre a violência da ditadura brasileira na mídia, nas escolas, na produção artística e em tantas outras manifestações culturais. O regime é reconhecidamente marcado por graves violações de direitos humanos praticada dentro e fora dos mecanismos oficiais do Estado. Tal reconhecimento obtido pelos referidos acontecimentos neste período, entretanto, não se converteu na compreensão de que as violações então cometidas não devem ser toleradas no presente. A violência estatal continua, sobretudo na forma da violência policial, que cotidianamente conduz ações agressivas nas periferias do país. Não são desconhecidos nem raros os casos como de Rafael Braga, detido durante as manifestações de junho de 2013 portando uma garrafa de desinfetante que foi considerada pela polícia material explosivo, e que posteriormente teve nova prisão forjada por tráfico, do que as únicas testemunhas de acusação eram os policiais envolvidos na apreensão; ou do Massacre de Carandiru, completando quinze anos, quando 111 detentos foram executados em ação da polícia militar do estado de São Paulo justificada na contenção de rebelião na Casa de Detenção daquele estado, em outubro de 1992 – para citar apenas casos que recentemente tiveram maior destaque nos grandes meios de comunicação. Situações como estas são frequentes na sociedade brasileira e geram revolta em alguns setores; entretanto, não são suficientes para impedir que tais práticas violentas se perpetuem.

O trabalho aqui discutido deriva de pesquisa sobre a violência de Estado e sobre organizações de direitos humanos no Brasil pós-ditadura, apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas. Nesta exposição, propõe-se o debate sobre as violações de direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro, bem como sobre ações sociais de denúncia desse quadro, buscando apontar reflexões sobre a perpetuação dessas práticas na contemporaneidade democrática. Em um primeiro momento, o texto aborda aspectos da violência de Estado na ditadura civil-militar e no presente, propondo uma comparação entre os dois períodos. Posteriormente, propõe-se a discussão sobre a pauta da defesa dos direitos humanos no Brasil, os debates que a perpassam e o surgimento de entidades que atuam nesse campo. São apresentadas três delas – (a) a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP); (b) o Grupo Tortura Nunca Mais/RJ (GTNM/RJ) e (c) o

Movimento Mães de maio –, comentando sobre suas diferentes configurações, objetivos e práticas, para, por fim, tecer considerações sobre o papel desses grupos na superação de um legado histórico de violências.

### **Traços da violência de Estado no Brasil: ditadura civil-militar e contemporaneidade**

O regime autoritário instaurado a partir do golpe de Estado de 1964 teve, como uma de suas fortes características, o uso da violência para conter as manifestações de opositores: o sequestro, a tortura, prisões sem julgamento e assassinatos foram práticas sistematicamente empregadas pelo poder público contra o fantasma da subversão. A crítica a essa face da ditadura brasileira está reconhecida na historiografia, currículos escolares e produção cultural, sobrevivendo aos esforços relativistas de alguns setores sociais conservadores.

Da mesma forma, a violência praticada pelo Estado no presente – materializada sobretudo na violência policial – não é realidade desconhecida da sociedade brasileira como um todo. Entretanto, os discursos reproduzidos com maior frequência, com destaque para aqueles presentes na grande mídia, são aqueles que não apresentam crítica ao emprego de ações violentas pelas forças de segurança. Pelo contrário, tais ações são comumente justificadas pela necessidade de conter outra violência, aquela vinda da criminalidade. Informações que ofereçam um contraponto à questão da violência excessiva empregada pelas polícias, como o fato de que o Brasil é o país em que mais se teme a tortura policial segundo lista da Anistia Internacional de 2014 (BARIFOUSE, 2014), não recebem a mesma atenção dos grandes meios de comunicação.

A proposta deste trabalho é olhar para o passado ditatorial como uma forma de buscar compreender a perpetuação da violação de direitos humanos pelo Estado. Compreende-se que não é naquele momento em que surge a violência Estatal na realidade brasileira; mesmo reduzindo a análise para o surgimento da violência policial, esta pode ser traçada desde o período colonial, com a criação da Guarda Real de Polícia em 1809, chegando ao Império como a Polícia da Corte, atuando na manutenção da ordem dentro da lógica escravagista<sup>1</sup>. Posto isso, a forma como o Estado brasileiro organizou a repressão política durante a ditadura civil-militar possui traços que perduram

---

<sup>1</sup> Para um panorama geral da historiografia sobre a polícia no Brasil, ver “A história da polícia no Brasil: balanços e perspectivas” (BRETAS, ROSEMBERG, 2013).

até o presente. Neste estudo, olha-se para esse passado como uma forma de compreender a consolidação dessas práticas de violação.

A violência praticada pela ditadura brasileira chamou atenção nacional e internacionalmente. A frequência com que os órgãos estatais de repressão – institucionalizados, como o DOPS, ou clandestinos como a Casa da Morte de Petrópolis, que recebeu atenção da mídia e população após depoimento público e entrevistas concedidas pelo coronel da reserva Paulo Malhões, em 2012 e 2014<sup>2</sup> – cometiam sequestros, prisões sem mandado, tortura, assassinatos e ocultação de cadáveres fez com que o governo brasileiro fosse denunciado por indivíduos e organizações que, naquele período, tratavam da questão dos direitos humanos. A Anistia Internacional volta-se para as violações cometidas no país já em 1963, antes mesmo da formalização do golpe, passando a investigar e denunciar casos a partir de 1971 (MEIRELLES, 2015).

Nas consecutivas Leis de Segurança Nacional (LSN) vigentes no período ditatorial,<sup>3</sup> estava expressa a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento elaborada pela intelectualidade militar, representada principalmente pela Escola Superior de Guerra (ALVES, 2005). Eram enquadradas nessas leis ações de organizações políticas atuantes na resistência à ditadura, mas também aqueles crimes que não estavam diretamente relacionados a tais grupos, mas que atuavam de forma organizada.

Com exceção do texto mais recente – a Lei no 7.170/83, até hoje vigente –, todos apresentam considerações específicas sobre segurança interna, visando proteger o país de ameaças vindas de dentro do território nacional. Tal situação relaciona-se com a ideia de um “inimigo interno”, atuando no interior do país para destruí-lo. Corresponderia a membros da população civil, em suposta associação com o comunismo internacional e com intenções subversivas (PADRÓS, 2007; MENDONÇA, 2015), os quais atuariam em conjunto com a agressão externa soviética no período da Guerra Fria (MIGUEL, 2002). Estando disfarçado em meio à população, o inimigo

---

<sup>2</sup> Entrevista do cel. Malhões ao Jornal O Globo em junho de 2012 pode ser acessada em <<https://goo.gl/8F5xPr>>. O depoimento do coronel à Comissão Nacional da Verdade, concedido em março de 2014, está disponível em <<https://goo.gl/ui2f41>> (parte I) e <<https://goo.gl/TdwBDz>> (parte II). Último acesso em 10 de outubro de 2017.

<sup>3</sup> São elas o Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967, disponível na íntegra em <<https://goo.gl/FWBYKb>>; o Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969, disponível em <<https://goo.gl/BHAUBX>>; a Lei nº 6620, de 17 de dezembro de 1978, disponível em <<https://goo.gl/nLT4ZG>>; e a Lei nº 7.170, de 14 de dezembro de 1983, disponível em <<https://goo.gl/nktT9d>>. Último acesso em 8 de outubro de 2017.

interno deveria ser combatido em todas as esferas da vida social. Na interpretação de Miguel (2002), existiria, pois, uma

[...] necessidade de empreender a batalha em todos os campos, elegendo a segurança nacional [na qual se inclui, com destaque, a segurança interna] como meta máxima, à qual se sacrificariam, inclusive, a liberdade e o bem-estar da nação. (Ibidem, p. 6)

A amplitude da definição de quem seria o “inimigo interno” continha em si a potencialidade de que toda a população poderia corresponder a essa nova ameaça. Como resultado, o controle social por parte do Estado era constante, amparado pela burocracia institucional responsável pela manutenção da segurança.

Tal forma de encarar ameaças à ordem no Brasil vindas de dentro da própria sociedade civil no passado ditatorial está, para alguns e algumas pesquisadoras, relacionada com abordagens contemporâneas tomadas pela segurança pública no país – de responsabilidade, principalmente, das polícias militarizadas. Segundo Cecília Coimbra (2001), o “inimigo interno” moldado pela Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na década de sessenta atravessa os anos e chega ao presente caracterizando os novos alvos da tortura institucionalizada no Brasil. De acordo com a autora, a subversão inimiga no passado dá lugar à pobreza e à marginalidade, igualmente tidas como um risco à sociedade a ser contido pelo Estado. Coimbra sinaliza, com essas considerações, a necessidade de integrar a análise sobre o caráter de classe da pauta dos direitos humanos, o que, contudo, não poderá ser contemplado por este artigo.

Para este trabalho, interessa a interpretação de que tal abordagem da segurança pública, herdada do período ditatorial, em associação com a convivência cotidiana com a violência a que estaria submetida a sociedade brasileira, resultaria na banalização e legitimação dessas práticas. A repressão estatal estaria justificada por sua histórica associação com o crime e a desordem, que são problemas relevantes no Brasil. Disso deriva o processo em que “da ideologia de segurança nacional vamos pouco a pouco passando à ideologia de segurança urbana” (KOLKER, 2002, pág. 39). Utilizando as velhas estratégias de exclusão, isolamento e “demonização” do inimigo, as polícias militares responsáveis pela segurança pública se utilizam de práticas que violam os direitos humanos para conter indivíduos que possam estar associados com a criminalidade que eleva os índices de violência. A repressão agressiva é socialmente tolerada e atinge índices nada desprezíveis, como é o caso do estudo elaborado pela OAB do Estado do Rio de Janeiro como parte da campanha *Desaparecidos da Democracia*, apontando que a Polícia Militar fluminense foi



responsável por aproximadamente dez mil assassinatos entre os anos de 2001 e 2011, conforme dados da Secretaria de Segurança do estado (FRAGA, 2013).

Quanto ao caso da ditadura civil-militar, utilizou-se do anticomunismo vigente, que traria a necessidade de manutenção da ordem e segurança nacional a qualquer custo, como forma de justificar as violências praticadas. De forma diacrônica, o discurso de que a insegurança gerada pela violência urbana no presente torna necessárias ações policiais igualmente violentas é largamente propagado. Em nome da manutenção da ordem democrática e da segurança privada, admite-se a tortura contra setores marginalizados:

Uma nova ‘Doutrina de Segurança Nacional’ tem hoje como seu ‘inimigo interno’ não mais os opositores políticos, mas os milhares de miseráveis que perambulam por nossos campos e cidades [...] Põem em risco a “segurança” de um perverso modelo econômico. Daí a urgência em produzir subjetividades que percebam tais segmentos como perigosos e potencialmente criminosos para que se possa [...] não somente silenciá-los e/ou ignorá-los – o que já não é mais possível – mas eliminá-los, exterminá-los através da ampliação/ fortalecimento de políticas de segurança pública militarizadas que apelam para a lei, a ordem, a repressão, a tortura e para a pena de morte, mesmo que oficiosamente. (COIMBRA, 2001, pág. 18)

Outro aspecto da violência policial brasileira que merece destaque é a questão do racismo institucional – ações e práticas de instituições e do poder público que atuam na produção e/ou legitimação da opressão racial. Segundo estudo realizado conjuntamente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Distrito Federal, essa forma específica de violência contra pessoas negras é elemento recorrente ao analisar dados sobre letalidade, abordagem e construção de suspeitos pelas polícias militares desses locais; dentre esse grupo, a população jovem é a maior vítima dos abusos policiais (SINHORETTO et al., 2014). O mesmo estudo ainda destaca que a “filtragem racial” é mais perceptível nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, onde também se encontram as mais elevadas taxas de letalidade nas ações.

### **Defesa dos direitos humanos no Brasil: organizações e debates**

Enquanto a gente não se unir pra poder quebrar esse sistema, derrubar esse sistema, a gente vai ver cada vez mais represália por parte desse Estado. Porque esse Estado é genocida, esse Estado é ditador. Ele acabou com a ditadura, mas não avisaram pra polícia. (DÉBORA DIAS, em vídeo-reportagem de 2016)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> A gravação completa está disponível para acesso livre em <<https://goo.gl/N6vBFX>>. Último acesso de 11 de outubro de 2017.



Se a violência estatal esteve presente no Brasil por diferentes períodos da sua história, é correto supor que também estiveram presentes as ações coletivas de resistência e contestação a essa realidade. Ao longo de sua existência social, pessoas com pautas comuns se agrupam de forma organizada na tentativa de se fazer ouvir em espaços de conflito. Isso pode ser verificado, igualmente, quando se analisa o surgimento das organizações de defesa dos direitos humanos no contexto brasileiro. Ao falar em vídeo-reportagem produzida pela Agência Democratize em maio de 2016, a integrante do Movimento Mães de Maio Débora Silva indica a centralidade da ação coletiva para combater os abusos do Estado.

Grupos atuando de forma organizada contra as violações de direitos humanos e em defesa de suas vítimas começam a aparecer no Brasil, como em outros países da América Latina, na segunda metade do século XX (QUADRAT, 2008). É nesse período que, ao longo do continente, diferentes nações são controladas por governos ditatoriais de Segurança Nacional. A violência repressiva desses regimes leva à reação organizada da população contra o autoritarismo estatal.

Entretanto, ao estudar a especificidade dos países do Cone-Sul, seria possível perceber que a relativa efervescência do tema no contexto ditatorial não foi ampliada ou mesmo mantida constante nos processos de reabertura democrática desses países (QUADRAT, op. cit.). Houve engajamento na defesa de militantes e opositores dos regimes – que, em sua maioria, seriam pessoas da classe média – sem, entretanto, que as violências que seguiram sendo cometidas contra setores periféricos gerassem a mesma comoção. A revolta da sociedade contra as violações de direitos humanos cometidas contra os presos políticos – associados à resistência ao regime – das ditaduras de Segurança Nacional latino-americanas foi, e segue sendo, maior do que aquela provocada pelas violências perpetradas contra presos “comuns” – aqueles cujo motivo da prisão não estava diretamente relacionado à oposição aos governos (KOLKER, 2002).

Essa diferenciação demonstraria a relevância do elemento “classe” para compreender a atuação na defesa de direitos humanos no Brasil. A própria distinção entre “presos políticos” e “presos comuns” alimentaria essa assimetria: num país marcado pela desigualdade social, os crimes contra a propriedade – que são maioria dentre os “crimes comuns” – são cometidos principalmente pela população pobre. Todavia, é necessário considerar que o encarceramento em massa e a chamada “guerra ao crime”, que penaliza severamente os infratores numa tentativa de erradicar a violência urbana, são ações políticas, gestadas como forma de administrar um problema social.

O Movimento Mães de Maio, grupo de mulheres que se organiza contra a violência policial nas periferias paulistas – e que, posteriormente, será uma das organizações debatidas neste trabalho –, toma parte dessa discussão que busca rever a diferenciação entre “prisões políticas” e “prisões comuns”. Em sua página oficial no Facebook – principal meio de comunicação externa da organização – publicam, em julho de 2014, texto que critica a ideia que teria se propagado na esquerda de que “há um novo sistema de perseguição política no Brasil a partir das odiosas prisões de manifestantes anti-Copa”<sup>5</sup>. As militantes resgatam um pouco da história da existência de forças policiais no Brasil em sua produção, afirmando que:

O sistema penal-prisional brasileiro e suas instituições repressivas já nasceram com um forte caráter (político) de combate preventivo e/ou ostensivo às (formas de organização e revoltas) populares. Está no artigo 9º do Decreto de Criação da Guarda Policial da Província de SP, do ano de 1834, por exemplo, o estabelecimento de “quando o serviço fôr para atacar quilombos, salteadores, ou qualquer outro, em que haja perigo de vida, a diaria será de valor dobrado, e mesmo triplicado, a juizo da Autoridade que determinar o serviço e sendo este requerido por algum senhor de escravos, serão por ellas pagos os dias de serviço, segundo o arbitramento acima, assim como o serão por qualquer senhor, quando algum escravo fôr preso por qualquer Guarda” (MOVIMENTO MÃES DE MAIO, 2014)<sup>6</sup>

O mote do texto é a identificação do aspecto político no encarceramento comum, defendendo que “a prisão não é algo natural, ou técnico, mas combatida como opressão política por meio da luta política prática de todos os presos ‘comuns’”<sup>7</sup>. Daí uma das palavras de ordem retomadas na publicação: “todo preso é político”. O Movimento não intencionaria deslegitimar a gravidade da violência sofrida por manifestantes – o que chamou atenção do país principalmente após as chamadas Jornadas de Junho de 2013, além das movimentações do Fora Copa referenciadas na publicação –, e sim aproximá-las, enquanto repressão política, da violência patrocinada pelo Estado que cotidianamente acomete as periferias brasileiras.

É dentro desses contornos que se se criam as entidades que este artigo apresenta. A primeira delas, a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, atua dentro do Estado: criada por lei, vincula-se à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e pretende dar conta de casos ocorridos apenas durante a ditadura civil-militar. As seguintes, o Grupo Tortura Nunca Mais/RJ e o Movimento Mães de Maio, são organizações advindas dos

---

<sup>5</sup> As citações são de texto publicado na página do Facebook do Movimento Mães de Maio em 22 de julho de 2014. Disponível em <<https://goo.gl/yiV7GI>>. Último acesso em 11 de outubro de 2017.

<sup>6</sup> Idem à anterior. Foi mantida a grafia original da publicação. A referência ao decreto citada no texto pode ser apreciada em <<https://goo.gl/Sv8ozs>>, conforme disponibilizado pelo próprio grupo.

<sup>7</sup> Idem à anterior.

movimentos sociais, e atuam em relação (também) a situações de violação de direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro no presente. A seguir, serão discutidos brevemente esses três grupos, com o objetivo de identificar diferentes aspectos das ações brasileiras organizadas contra a violência estatal. Compreende-se que, num país onde os notórios casos de violência estatal pouco foram discutidos e oficialmente permanecem limitados ao passado, em políticas de “esquecimento institucional” (HUYSSSEN, 2005), grupos cujo mote é a denúncia dessas violações cumprem um importante papel na construção da não-aceitação de tais práticas no presente.

*a) Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP)<sup>8</sup>:*

Foi criada pela Lei nº9.140, de 4 de dezembro de 1995<sup>9</sup>, também chamada “Lei dos Mortos e Desaparecidos Políticos”, que representa o primeiro momento em que o Estado brasileiro reconhece judicialmente sua responsabilidade pela morte de pessoas envolvidas com a resistência à ditadura, sendo resultado de intensa mobilização social. A CEMDP atua dentro da institucionalidade do Estado, estando à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – que, atualmente, integra o Ministério dos Direitos Humanos<sup>10</sup>. Tem como prerrogativas examinar e reconhecer casos de morte ou desaparecimento considerados políticos no Brasil entre 1961 e 1988. Não inclui em suas ações e estudos considerações sobre a violência perpetrada pelo Estado no país para além desse período, bem como não pretende estabelecer relações com o presente.

Nestas características a CEMDP é uma manifestação da forma com que o governo brasileiro percebe a violência do período ditatorial. A partir das listas oficiais de mortos e desaparecidos, relatórios e livros publicados pela comissão, é possível compreender quem o Estado entende como vítima da repressão: tradicionalmente, militantes de organizações políticas clandestinas que morreram ou desapareceram por responsabilidade estatal. Exclui-se dessa interpretação as pessoas que não eram envolvidas com tais organizações; os chamados “presos comuns”; as pessoas vítimas de tortura e privação de liberdade. Entende-se essa limitação como impeditiva de um entendimento mais amplo do que representaram as violências cometidas pelo governo ditatorial brasileiro.

---

<sup>8</sup> Site oficial: <<http://cemdp.sdh.gov.br/>>

<sup>9</sup> Disponível o texto completo em <<https://goo.gl/RdaoTg>>.

<sup>10</sup> Brevemente extinto após a posse de Michel Temer em 2016, o então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos foi recriado em 3 de fevereiro de 2017 sob o nome de Ministério dos Direitos Humanos.

*b) Grupo Tortura Nunca Mais/RJ (GTNM/RJ)<sup>11</sup>:*

O grupo surge oficialmente em 1985, por iniciativa de pessoas que foram presas na ditadura militar e sofreram diferentes formas de violência sob custódia do Estado – com destaque para o sequestro e a tortura –, somadas a familiares de pessoas mortas ou desaparecidas do período. Relaciona-se, assim, ao contexto referido acima de surgimento de organizações de defesa dos direitos humanos no Brasil, ainda no final da ditadura. Diferentemente da CEMDP, o GTNM/RJ surge dos movimentos sociais, a partir da organização da população em torno de uma demanda própria. Sua existência, portanto, não está vinculada ao Estado, como no caso anterior.

As ações promovidas pelo GTNM/RJ começam tendo como foco as violências cometidas durante a ditadura civil-militar, estando o país iniciando seu processo de redemocratização quando da criação do grupo. Com o avanço dessa transição, a organização passou a voltar suas ações também para casos contemporâneos, acompanhando as transformações e especificidades das novas formas de violações que se demonstram no Brasil então democrático do presente. Cita ainda, dentre suas finalidades, a reconstrução da memória histórica sobre a ditadura brasileira, de maneira a dar maior visibilidade às situações de violência que foram e são perpetradas pelo Estado, lutando inclusive para que pessoas envolvidas com crimes de violação dos direitos humanos que ocupam cargos públicos sejam deles afastadas. O GTNM/RJ assume, em suas publicações e práticas, postura bastante militante na defesa dos direitos humanos, o que simultaneamente o diferencia da CEMDP e o aproxima da organização a ser apresentada a seguir, o Movimento Mães de Maio.

*c) Movimento Mães de Maio<sup>12</sup>:*

É, dentre as três organizações aqui apresentadas, a mais recente: surge em 2006, em São Paulo, como reação aos “crimes de maio” – série de assassinatos cometidas pelas polícias civil e militar do Estado de São Paulo em maio daquele ano. No Movimento Mães de Maio estão organizadas principalmente mulheres, mães, como o nome sugere, de vítimas de violência policial nas periferias paulistas. Em suas produções – principalmente postagens em sua página no Facebook – e depoimentos, se utilizam da comparação entre o a violência cometida durante a ditadura civil-militar e a que segue ocorrendo no Brasil hoje. Defendem que, se é evidente um descompromisso do Estado brasileiro em relação às pessoas mortas e desaparecidas durante a

---

<sup>11</sup> Site oficial: <<http://www.torturanuncamais-rj.org.br>>

<sup>12</sup> Página no Facebook: <<https://www.facebook.com/maes.demaio/>>

ditadura, a situação das vítimas de violência policial é ainda mais grave, ao relacionar-se com o racismo e a marginalização.

Em sua luta pelo reconhecimento público do Estado e pela punição de policiais envolvidos em casos de abuso, as Mães de Maio demonstram forte vínculo com as comunidades onde atuam, estabelecendo relações com grupos de reação à violência policial de outras localidades, participam de eventos com temáticas relacionadas aos direitos humanos e a populações periféricas. Articulam suas análises sobre a violência de Estado contemporânea com as discussões sobre raça e classe no Brasil, entendendo que as principais vítimas dessa forma de violação encontram-se num entrelaçamento específico dessas categorias. Um exemplo direto é a afirmação de que “todo preso é político”, elaborada pelo movimento em texto referenciado anteriormente nesse artigo.

O objetivo dessas considerações sobre as três entidades foi elencar diferentes formas assumidas pela defesa dos direitos humanos no Brasil pós-ditadura. Assume-se a CEMDP como a representação de quais têm sido as ações estatais sobre o tema; ainda assim, é necessário reconhecer os tensionamentos existentes nessa esfera, e mesmo dentro da própria Comissão, composta tanto por representantes de familiares de vítimas da ditadura quanto membros das Forças Armadas – setores que, a princípio, teriam interesses diferentes na atuação da entidade. Mesmo sendo uma importante conquista social, representando o primeiro passo no reconhecimento estatal dos crimes da ditadura, compreende-se que a CEMDP tem ainda uma atuação bastante limitada. Nesse sentido, ressalta-se a importância de grupos que expandiram sua atuação para casos do pós-ditadura e/ou aprofundam a questão da violação de direitos humanos no Brasil de forma a buscar compreender sua existência na democracia, como o Grupo Tortura Nunca Mais/RJ e o Movimento Mães de Maio.

### **Considerações Finais**

A proposta deste artigo foi trazer à tona a discussão sobre violência de Estado e direitos humanos no Brasil pós-ditadura, compreendendo-a como um marco para a pauta e percebendo nesse período histórico elementos de continuidade e transformação em relação ao presente. Mesmo com o esforço de setores da sociedade para que as violações cometidas durante a ditadura civil-militar sejam reconhecidas, ainda não se chegou, no país, a uma compreensão coletiva de que essas



violências não cabem no presente. Discursos de justificação e legitimação de atos de violência praticados por policiais – aqui entendidos como extensão do Estado – somam-se aos revisionismos sobre o passado ditatorial, indicando que ainda há um longo caminho a ser percorrido na luta pela garantia de direitos humanos no Brasil. Nesse sentido, ressalta-se a importância da continuidade de estudos sobre o tema da violência de Estado para compreender a sociedade brasileira.

Superar o legado autoritário deixado pela ditadura brasileira é elemento necessário para a consolidação da democracia. A respeito disso, as ações do Estado – através de leis de reconhecimento, da Comissão Nacional da Verdade ou, como aqui foi exemplificada, com a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos – têm se mostrado importantes, mas não suficientes, dado que a violência em nome de conceitos abstratos de ordem e segurança segue sendo praticada cotidianamente, ainda que com outros contornos.

Na reflexão sobre a perpetuação da violência de Estado no Brasil nesses termos, têm exercido importante papel os movimentos sociais que atuam paralelamente às instituições do poder público, como é o caso do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ e do Movimento Mães de Maio. Apresentando um discurso alternativo àquele hegemônico de naturalização e justificação das graves violações de direitos humanos cometidas por agentes que deveriam estar a serviço de toda a população, essas organizações contribuem para o reconhecimento de casos associado à compreensão de que tais violências devem ser combatidas ainda no presente

## Referências

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil** (1964-1984). São Paulo: EDUSC, 2005.

BARIFOUSE, R. **Brasil lidera ranking de medo de tortura policial**. Reportagem elaborada para a BBC Brasil, publicada em 12 de maio de 2014. Disponível em <<https://goo.gl/5fV8OX>>. Acesso em 2 de dezembro de 2015.

BRETAS, Marcos Luiz; ROSEMBERG, André. A história da polícia no Brasil: balanços e perspectivas. **Topoi**, v. 14, n. 26, jan./jul/2013, p. 162-173.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 6, n. 2, pág. 11-19, jul./dez. 2001.

FRAGA, V. **Desaparecidos da democracia**. Texto produzido para a OAB/RJ, publicado em abril de 2013. Disponível em <<https://goo.gl/lxBnXL>>. Acesso em 2 de agosto de 2016.

HUYSSSEN, Andreas. Resistência à memória: os usos e abusos do esquecimento público. **Comunicação, acontecimento e memória**. Pág. 22-36. São Paulo: Intercom, 2005.



KOLKER, Tânia. A tortura e o processo de democratização brasileiro. In: RAUTER, Cristina et al. (orgs). **Clínica e Política: subjetividade e violação dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia/Editora TeCorá, 2002.

MEIRELLES, Renata. Contra a Tortura: a Anistia Internacional durante a Ditadura Militar no Brasil. **XXVIII Simpósio Nacional de História** – anais eletrônicos. Florianópolis, 2015. Disponível em <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2017.

MENDONÇA, Thailane. Política de segurança e a construção do conceito de “inimigo interno” no Brasil. **I Seminário Internacional de Ciência Política** – anais eletrônicos. Porto Alegre, 2015. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/sicp/anais/>>. Acesso em 8 de outubro de 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Segurança e desenvolvimento: peculiaridades da ideologia de segurança nacional no Brasil. **Diálogos Latinoamericanos**, n. 5, pág. 40-46, 2002. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16200503>>. Acesso em 8 de outubro de 2017.

PADRÓS, Enrique Serra. América Latina: Ditaduras, Segurança Nacional e Terror de Estado. **Revista História & Luta de Classes**. Ano 3, n. 4, pág. 43-49, jun. 2007.

QUADRAT, Samantha Viz. A emergência do tema dos direitos humanos na América Latina. In: FICO, Carlos et al. (orgs). **Ditadura e Democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

SINHORETTO, Jaqueline [et al.] A filtragem racial na seleção policial de suspeitos: segurança pública e relações raciais. In: LIMA, Cristiane do Socorro Loureiros [et al.] (orgs.). **Segurança pública e direitos humanos: temas transversais**. Coleção Pensando a Segurança Pública (vol. 5), pág. 121-160. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), 2014.

**ELEIÇÕES SUPLEMENTARES NO BRASIL: A JUSTIÇA ELEITORAL  
SOB A ANÁLISE DO ART. 224 DO CÓDIGO ELEITORAL**  
*SUPPLEMENTARY ELECTIONS IN BRAZIL: THE ELECTORAL JUSTICE  
UNDER THE ANALYSIS OF ART. 224 OF THE ELECTORAL CODE*

Bruno Souza Garcia

Doutorando em Ciência Política (UFPel). Mestre em Ciência Política (UFPel); bacharel em Direito; licenciado em História ambos pela (FURG)  
br.sgarcia@hotmail.com

**RESUMO**

As eleições suplementares são as novas eleições oriundas da anulação do pleito ordinário para cargos majoritários (prefeitos, governadores, senadores e presidente), devido a uma decisão da Justiça Eleitoral, fenômeno previsto no art. 224 do Código Eleitoral de 1964. Mas, para esse fato acontecer é necessário que ocorra a anulação de mais de 50% dos votos válidos do pleito regular. A lei 13.165/2015 estabeleceu que não há necessidade de anular 50% dos votos válidos, basta o candidato eleito ser considerado inelegível. Portanto, têm-se como objetivos: analisar o comportamento da Justiça Eleitoral influenciado pela reforma do art. 224 do CE nas novas eleições oriundas das anulações ao pleito de 2016; e, observar como incide a alteração legal no art. 224 do CE sobre a competição política nos locais em que haverá as novas votações. A pesquisa será documental e os dados estão disponíveis nos sites da Justiça Eleitoral e Supremo Tribunal Federal - e nos sites como, Câmara dos Deputados e Senado Federal, as revistas acadêmicas, os periódicos online, os jornais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e o AtlasBrasil. Sendo assim, considera-se que poderá existir uma postura ativa da Justiça Eleitoral que promove um aumento das novas eleições, resultante da aplicação literal do art. 224 do CE; e, por fim, presume-se que os atores políticos envolvidos na disputa local, em caso de derrota, vislumbram uma nova oportunidade por meio novo regramento do art. 224.

**Palavras-chave:** Eleições suplementares. Comportamento da Justiça Eleitoral. Decisões judiciais. Competição Política.

**ABSTRACT**

The additional elections are the new elections resulting from the annulment of the ordinary election for mayor positions (mayors, governors, senators and president), due to a decision of the Electoral Justice, phenomenon foreseen in art. 224 of the 1964 Electoral Code. But for this to happen it is necessary that the annulment of more than 50% of the valid votes of the regular election should occur. Law 13.165 / 2015 established that there is no need to annul 50% of valid votes, only the elected candidate is considered ineligible. Therefore, the objectives are: to analyze the behavior of the Electoral Justice influenced by the reform of art. 224 of the EC in the new elections resulting from the annulment of the 2016 election; and, to observe how the legal amendment in art. 224 on political competition in the places where there will be new votes. The research will be documental and the data is available on the websites of the Electoral Justice and Supreme Court - and on such sites as the Chamber of Deputies and the Federal Senate, academic journals, online journals, newspapers, the Brazilian Institute of Geography and Statistics and or AtlasBrasil. Therefore, it is considered that there may be an active position of the Electoral Justice that promotes an increase in new elections, resulting from the literal application of art. 224 of the EC; and, finally, it is assumed that the political actors involved in the local dispute, in the event of defeat, envisage a new opportunity by means of a new regulation of art. 224.

**Keywords/Palabras clave:** Supplementary elections. Electoral Justice Behavior. Judicial decisions. Political Competition

## Introdução

Em 2016 ocorreram as eleições regulares ou ordinárias para prefeitos e vereadores, como acontece a cada quatro anos. Entretanto, em algumas localidades, os eleitores tiveram que regressar às urnas para decidir quem seriam os prefeitos de suas respectivas cidades. Esse fenômeno é denominado de eleição suplementar e, lentamente, vem atraindo atenção dos cientistas políticos.

Eleição suplementar consiste na anulação da votação ordinária para cargos majoritários (prefeitos, governadores, senadores e presidente) devido a uma decisão da Justiça Eleitoral, previsão que está presente no art. 224 do Código Eleitoral de 1964<sup>13</sup>. No entanto, para essa situação acontecer é necessário que ocorra a anulação de mais de 50% dos votos válidos do pleito regular. Ela é o resultado da cassação do registro do candidato, da diplomação depois do término do pleito, ou, também, da impugnação de mandato do candidato vencedor. Não entram nesses cálculos os votos que o eleitor anulou, e sim aqueles que a Justiça Eleitoral determinou que sejam dessa forma considerados.

Os eventos que a produzem são diversos, todavia, habitualmente, abrangem: captação ilícita do sufrágio (igualmente chamada como “compra de votos”), fraude, abuso do poder econômico (ou o famoso apelido de “caixa 2”), adoção de conduta vedada a agente público e inelegibilidade de concorrente.

A temática da eleição suplementar sofreu uma modificação em sua previsão legal, conforme a Lei 13.165/2015, conhecida popularmente como “minirreforma eleitoral”. Por meio dessa norma, foram introduzidos dois parágrafos no art.224 do Código Eleitoral, sendo eles os seguintes:

§3º A decisão da Justiça Eleitoral que importe o indeferimento do registro, a cassação do diploma ou a perda do mandato de candidato eleito em pleito majoritário acarreta, após o trânsito em julgado, a realização de novas eleições, independentemente do número de votos anulados.

§4º A eleição a que se refere o §3º correrá a expensas da Justiça Eleitoral e será:

I - indireta, se a vacância do cargo ocorrer a menos de seis meses do final do mandato; II - direta, nos demais casos (BRASIL, Código Eleitoral, 1964).

---

<sup>13</sup> A Lei nº 4.737 de 1964 - “Código Eleitoral” - prevê no art. 224: se a nulidade atingir a mais de metade dos votos do país nas eleições presidenciais, do Estado nas eleições federais e estaduais ou do município nas eleições municipais, julgar-se-ão prejudicadas as demais votações e o Tribunal marcará dia para nova eleição dentro do prazo de 20 (vinte) a 40 (quarenta) dias.

Esta mudança normativa começou a produzir efeitos nas eleições de 2016 e ainda é cedo para estimar a intensidade desse impacto, mas as determinações possuem potencial para alterar substancialmente as decisões da Justiça Eleitoral e conseqüentemente o fenômeno da eleição suplementar. Isto porque não será mais necessário a anulação de 50% dos votos para que um pleito seja anulado, basta que o vencedor seja considerado inelegível, o que amplia a perspectiva da ocorrência de novas disputas suplementares.

Nesse sentido, a proposta deste estudo é agregar as mudanças legislativas ocorridas em 2015 para, novamente, debruçar-se sobre o tema da eleição suplementar. Logo, a problemática central dessa pesquisa se detém ao comportamento da Justiça Eleitoral diante das eleições originárias dos pleitos de 2016 após a modificação do art. 224 do Código Eleitoral pela lei 13.165/2015, contrapondo com a postura adotada anterior nas eleições suplementares para prefeitos correspondes aos pleitos anulados dos anos de 2008 e 2012. Assim, questiona-se: qual será o comportamento da Justiça Eleitoral acerca das eleições suplementares relativas aos pleitos de 2016, comparado ao procedimento adotado em votações extraordinárias realizadas nos anos pretéritos? E, tendo as eleições suplementares a 2008 e 2012 como referencial, como as modificações do art. 224 do CE afetarão a competição política nos municípios que terão novos pleitos atinentes às eleições de 2016?

Este trabalho propõe como objeto de investigação as eleições suplementares decorrentes das votações ordinárias de 2016, especificamente, o comportamento da Justiça Eleitoral (Tribunais Regionais Eleitorais, Tribunal Superior Eleitoral e Supremo Tribunal Federal) ao abordar esse tema comparando com as demais votações oriundas dos pleitos de 2008 e 2012<sup>14</sup>.

Outrossim, é necessário apontar que eleições ordinárias de 2016 foram as primeiras votações, sob égide da alteração do art. 224 do CE que tornou taxativa a anulação das eleições ordinárias independentemente da quantidade de votos válidos do candidato vencedor nos casos: do indeferimento do registro, da cassação do diploma ou da perda do mandato de candidato eleito em pleito majoritário, com o trânsito em julgado estabelecendo a aplicação de novas eleições, demonstrando, desse modo, a pertinência desse marco temporal.

---

<sup>14</sup> O TSE registrou 287 eleições suplementares realizadas no período correspondente aos pleitos de 2008 e 2012 (TSE. 2016a).

Para a realização deste estudo as informações indispensáveis à execução da investigação são de caráter público e estão disponibilizadas nos bancos de dados dos sites da Justiça Eleitoral - Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Tribunais Regionais Eleitorais (TREs) e Supremo Tribunal Federal (STF) - e em diferentes fontes de informação, como, por exemplo: Câmara dos Deputados, Senado Federal, as revistas acadêmicas, os periódicos online, os jornais, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o AtlasBrasil.

### **Hipotese**

No que tange quanto ao comportamento da Justiça Eleitoral nos pleitos suplementares referentes às eleições ordinárias de 2016, conjectura-se que ela poderá ter a seguinte em relação às votações extraordinárias passadas:

Uma postura ativa da Justiça Eleitoral geradora de um aumento das novas eleições, resultante da aplicação literal do novo instituto do art. 224 do CE, sendo este um reflexo do fortalecimento da própria instituição provocado pelos atores políticos envolvidos na competição política nos municípios que tiveram as votações anuladas.

No que se refere quanto à competição política que se dará nas novas eleições derivadas das anuladas de 2016, presume-se que os atores políticos (candidatos, partido político, coligação, Ministério Público Eleitoral e outros denunciante) envolvidos na disputa local, em caso de derrota, vislumbram uma nova oportunidade por meio novo regramento do art. 224.

Logo, o comportamento desses competidores que buscarão na Justiça Eleitoral a nulidade dos pleitos ordinários visando uma nova chance de êxito na eleição suplementar ao concorrer ao cargo de prefeito municipal, ele incidirá diretamente na postura do Poder Judiciário ao julgar as situações que acarretem na eleição suplementar, portanto, pode-se afirmar que competição política local afeta o posicionamento da Justiça Eleitoral sobre as novas eleições.

### **Objetivos Gerais:**

- Analisar o comportamento da Justiça Eleitoral influenciado pela reforma do art. 224 do CE nas novas eleições oriundas das anulações ao pleito de 2016;
- Observar como incide a alteração legal no art. 224 do CE sobre a competição política nas localidades em que haverá as novas votações, com escopo de averiguar se essa é

influenciada pela conduta Justiça Eleitoral ou se este procedimento nestes pleitos são um reflexo da própria disputa política.

### **Objetivos Específicos:**

- Examinar as decisões judiciais dos Tribunais Regionais Eleitorais (TREs), do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e do Supremo Tribunal Federal (STF) que se debruçam nos pleitos suplementares os realizados e os que surgirão, no intuito de analisar como os julgadores definem as suas decisões, e, concomitantemente, determinar quais são os recursos jurídicos utilizados pelos atores políticos e quem os utiliza;

- Averiguar o trâmite do projeto de lei que alterou o art. 224 do CE, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com vistas a identificar as motivações e os interesses que subsidiam a mudança legislativa;

- Verificar se o perfil socioeconômico, o comportamento eleitoral e partidário das eleições suplementares, se modifica ou se mantém em face das novas eleições decorrentes das anulações do pleito de 2016.

### **Metodologia**

Nesse trabalho, será utilizado a pesquisa documental: das decisões da Justiça Eleitoral referente às novas eleições dos anos de 2008, 2012 e 2016; dos documentos alusivos ao trâmite do projeto de lei que alterou o art. 224 do CE; e, os dados sobre o perfil socioeconômica e comportamento eleitoral e partidário.

A primeira etapa da pesquisa será a coleta das decisões oriundas de Justiça Eleitoral nos sítios eletrônicos do TREs, TSE e STF que abordem os novos pleitos originados das votações ordinárias dos anos de 2008, 2012 e 2016, no qual será realizada uma análise comparativa do comportamento da Justiça Eleitoral, dos atores envolvidos na disputa política e dos instrumentos legais utilizados anteriormente e após a mudança na legislação.

No segundo momento, será averiguada toda a documentação atinentes ao processo do projeto da lei 13.165/2015, no Senado Federal e na Câmara dos Deputados, essas informações presentes



nos sítios eletrônicos das duas casas legislativas serão recolhidas e, a posteriori, analisadas no que toca aos interesses dos legisladores de efetuarem a alteração da norma eleitoral.

Na terceira e última etapa, serão coletadas, categorizadas, sistematizadas e analisadas as informações obtidas no banco de dados do TSE, IBGE-Cidades e AtlasBrasil.org dos municípios que tiveram eleições suplementares originárias do ano de 2016, comparando com o perfil socioeconômico, o comportamento eleitoral e partidário do ano de 2012, objetivando observar se a nova regra eleitoral muda ou mantém o perfil e os comportamentos existentes.

### **Marco teórico-conceitual**

O projeto pesquisa apresenta um caráter comparativo, fundamentado numa abordagem empírica/documental, e não mais exploratória como foi utilizada na dissertação, por se considerar esse método inadequado para este estudo. Reitera-se, como já explicitado anteriormente, que as informações sobre as decisões judiciais serão obtidas nos sítios eletrônicos da Justiça Eleitoral (Tribunais Regionais Eleitorais e Tribunal Superior Eleitoral) e do Supremo Tribunal Federal; os elementos relacionados ao projeto de lei estão arquivados nos sítios do Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados); e por fim, a coleta dos dados relacionados aos municípios em envolvidos nas eleições suplementares e delas próprias será realizada nos sítios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE e IGBE-Cidades), nos banco de dados do AtlasBrasil.org e do Tribunal Superior Eleitoral.

Esse estudo utilizará as poucas referências acadêmicas que tratam sobre as eleições suplementares: Garcia (2016) abordou o fenômeno propriamente dito traçando um perfil socioeconômico, do comportamento eleitoral e partidário dos municípios brasileiros que ocorreram as novas eleições entre 2013 e 2015, comparando-os com os pleitos ordinários de 2012; Coelho (2014) discutiu a capacidade da Justiça Eleitoral na cassação de mandatos eletivos e os reflexos que o exercício desta atribuição gera sobre a representação política, guiando-se pela apreensão com o exagero da judicialização dos processos eleitorais; por fim, Zalmena (2013) investigou as eleições suplementares, sendo que estas encontram introduzidas na questão principal, que é a da judicialização da política nas eleições municipais. Assim, o estudo não versa somente acerca das eleições suplementares, ao mesmo tempo se enfatiza no exame daquelas efetivamente concretizadas.

Também o comportamento da Justiça Eleitoral será analisado e será utilizado os trabalhos dos seguintes pesquisadores: Lopes (2015) examina o reflexo dos principais julgados emitidos pelo TSE e STF, nos anos de 2002 a 2010, acerca do equilíbrio das instituições democráticas e do modo como afetou competição político-partidária; Marchetti (2008) investiga como o TSE e o STF interpreta as regras eleitorais em seus julgados e como essas leituras da legislação eleitoral afetaram a competição política; Marchetti (2014) averigua a base de dados que estão guardadas as informações sobre os cancelamentos dos registros de candidaturas e as cassações de mandatos, apreciando os Recursos Especiais Eleitorais (Respe) através dos quais se estabeleceu um perfil das decisões do TSE em relação ao tema. Este último trabalho, além de contribuir conceitualmente, fornece preciosos elementos metodológicos para estudar as decisões da Justiça Eleitoral, a fim de construir o comportamento da mesma sobre as eleições suplementares.

Nessa proposta de trabalho, será necessário a discussão de conceitos teóricos como: eleições suplementares, *accountability* horizontal, competição política e judicialização da política.

Além disso, alerta-se que, neste momento da pesquisa, não serão aprofundadas as concepções pré-estabelecidas. Isto se justifica pelo fato de os conceitos serem complexos e de grande discussão acadêmica, logo, apenas se desenvolverá os principais aspectos de cada definição teórica e como esses poderão ser operacionalizados no intuito de contribuir na construção do projeto.

Inicialmente, necessita-se entender que a “eleição suplementar” é um fenômeno no qual a concretização deriva de uma decisão da Justiça Eleitoral. E esta se origina como reflexo da anulação de uma eleição ordinária. Em termos legais, o seu fundamento reside no art. 224 do Código Eleitoral (Lei 4.737, de 15 de julho de 1964) que estabelece:

Se a nulidade atingir a mais de metade dos votos do país nas eleições presidenciais, do Estado nas eleições federais e estaduais ou do município nas eleições municipais, julgar-se-ão prejudicadas as demais votações e o Tribunal marcará dia para nova eleição dentro do prazo de 20 (vinte) a 40 (quarenta) dias.

Um aspecto a destacar é que o Código Eleitoral não a denomina “eleição suplementar”, e sim “nova eleição”. Não se trata de algum detalhe sem valor, mas de um elemento do quanto esta temática foi estabelecida jurisprudencialmente pela Justiça Eleitoral, isto é, a partir de

interpretações de um suposto “espírito da lei”. Kuntz (2011, p. 75) pondera que, “diante da imensa lacuna legislativa sobre o tema, coube à jurisprudência, diante da necessidade de uma boa condução dos processos eleitorais suplementares, estabelecer uma série de balizas acerca do instituto”.

O entendimento hoje vigente no TSE assinala que, anulada a votação, além de um novo escrutínio (votação), é obrigatório reabertura do processo eleitoral, com todos os seus prazos, uma vez que o novo pleito é autônomo, de acordo com as decisões abaixo:

A nova eleição, prevista no art. 224 do CE, pressupõe a nulidade do escrutínio anterior. Não obstante a nova disputa tenha por finalidade a escolha de candidatos para completar o período restante do mandato, o novo pleito é considerado autônomo e demanda a reabertura do processo eleitoral (TSE. Consulta nº 1.707. Relator: Ministro Marcelo Ribeiro. Julgado em 06.08.2009). [...] 5. O novo pleito é considerado autônomo e demanda a reabertura do processo eleitoral. (TSE. Recurso Especial Eleitoral nº 36.043/MG. Relator: Ministro Marcelo Ribeiro. Julgado em 18.05.2010) (apud KUNTZ, 2011, p. 77).

Assim sendo, a “eleição suplementar” compreende a repetição não só da votação, como também de todas etapas que a estruturam, tais como: alistamento dos eleitores, definição e registro de candidaturas e de coligações; propaganda, votação, apuração; diplomação e posse dos eleitos. De tal modo, é, de fato, um novo pleito<sup>15</sup>.

Outro aspecto fundamental nessa pesquisa é a discussão sobre a *accountability* no qual os “constituintes têm de impor sanções aos governantes, notadamente reconduzindo ao cargo aqueles que se desincumbem bem de sua missão e destituindo os que possuem desempenho insatisfatório” (MIGUEL, 2005, p. 27). Esta concepção corresponde a *accountability* vertical, no qual o eleitor se utilizará das eleições, ou seja, por meio do voto, este que será o seu instrumento de aprovação ou desaprovação do agente político. Logo, é fundamental destacar que a *accountability* consiste na capacidade dos cidadãos, individual ou coletivamente, de reivindicar dos agentes públicos esclarecimentos do que realizam, de serem responsabilizados por seus atos, que sofram sanções ou até mesmo que sejam recompensados (ARATO, 2002; MIGUEL, 2005).

---

<sup>15</sup> A única e importante diferença em relação ao processo eleitoral ordinário é que alguns prazos são mais curtos do que aqueles previstos na legislação eleitoral (como o de alistamento ou o de transferência do título para o distrito eleitoral), sendo arbitrados pelos órgãos superiores da Justiça Eleitoral. No caso, o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) do estado a que pertence o município.

No entanto, a definição que será apropriada pelo estudo é a ideia de *accountability* horizontal. O conceito escolhido foi a noção criada por Guillermo O'Donnell, no qual ele entende *accountability* horizontal como:

... a existência de agências estatais que têm o direito e o poder legal e que estão de fato dispostas e capacitadas para realizar ações, que vão desde a supervisão de rotina a sanções legais ou até o *impeachment* contra ações ou emissões de outros agentes ou agências do Estado que possam ser qualificadas como delituosas. (O'DONNELL, 1999, p.40).

A partir dessa perspectiva, O'Donnell (1999) ressalta o papel dos partidos políticos e dos grupos opositores como fiscais tão importantes quanto agências estatais responsáveis em apurar as denúncias sobre possíveis transgressões, fraudes e casos de corrupção; além disso, o autor ainda recorda a função dos Tribunais Eleitorais como garantidores da lisura no processo eleitoral; e por fim, a relevância de um poder Judiciário que seja tão autônomo, termos orçamentários, e independente em relação aos outros poderes (Executivo e Legislativo) quanto as suas decisões referentes as estes. Outrossim, Pontes (2008) assinala a relevância da *accountability*, especialmente a horizontal, ao examinar a efetividade da atuação da Justiça Eleitoral na apuração das contas dos candidatos e dos partidos políticos.

Nesse sentido, que advém a importância da *accountability* horizontal, principalmente, ao analisar a atuação dos atores políticos envolvidos na disputa e de qual forma se verifica a participação da Justiça Eleitoral (TRE,s e TSE) como mecanismos de *accountability*.

Além disso, destaca-se a concepção de competição política como um outro elemento central, pois, considera-se tal definição imprescindível para a compreensão do funcionamento da dinâmica do jogo político, uma vez que ela (competição política) “constitui o próprio jogo e nela estão implícitos os enfrentamentos, as disputas, as negociações, os acordos e as coalizões” (COUTO e ARANTES, 2006, p.46-47).

A competição política é o resultado de um processo nos quais os atores políticos articulam alianças e coligações que redundam em vitórias ou derrotas no campo político (COUTO e ARANTES, 2006; MARCHETTI, 2008; ZALAMENA, 2013). Aliás, a competição política é influenciada diretamente pela atuação da Justiça Eleitoral que apresenta atribuições de um órgão fiscalizador, criador de normas e regras eleitorais, ainda se ressalta por sua confiabilidade e a efetividade, rendendo-lhe a função de uma instituição arbitral eleitoral neutra. Justamente, esses

aspectos que exaltam a sua eficiência geram um cenário institucional caracterizado pela judicialização da competição política (CADAH, 2012).

Para entender em parte a competição política, é primordial compreender o conceito de judicialização<sup>16</sup>, que decorre da “reação do Judiciário frente à provocação de um terceiro e tem por finalidade revisar a decisão de um poder político tomando como base a Constituição” (CARVALHO, 2004, p.115). Partindo dessa lógica, Maciel e Koerner constroem a noção de que a “judicialização da política’ e ‘politização da justiça’ seriam expressões correlatas, que indicariam os efeitos da expansão do Poder Judiciário no processo decisório das democracias contemporâneas” (2002, p. 114).

A perspectiva de Ferejohn, argumenta no mesmo sentido, elencando três novas e relevantes atribuições do poder Judiciário e como elas podem intervir na legislatura:

“Primeiro, as cortes podem limitar e regular o exercício da autoridade parlamentar impondo limites substantivos no poder das instituições legislativas. Segundo, as cortes têm cada vez mais se tornado espaço para decisão de políticas. **Terceiro, as Cortes têm cada vez mais regulado a conduta da atividade política** – seja praticada nas legislaturas, agências ou no eleitorado – construindo padrões de conduta aceitáveis para grupos de interesse, partidos políticos e representantes eleitos ou indicados” (2002, p.44).

A terceira distinção fornece subsídios para se afirmar que a participação do poder Judiciário tem crescido, em especial, a atuação dos TRE,s e TSE, na disputa política, esse desempenho da Justiça Eleitoral vem alterando o modo como os atores políticos se comportam perante o embate político.

Por fim, a concepção de judicialização da política se fará necessária, pois se analisará como as provocações realizadas pelos os atores políticos podem ser verificadas nas decisões da Justiça Eleitoral referente às eleições suplementares.

Este marco teórico foi estruturado através das ideias brevemente expostas com o objetivo de ressaltar a inter-relação entre as noções desenvolvidas com o tema das eleições suplementares. Portanto, as escolhas são motivadas pela seguinte observação de que existe uma ligação da Justiça Eleitoral como instituição que promove a *accountability* horizontal. Mas além disso, ela tem se

---

<sup>16</sup> O termo judicialização ganhou notoriedade no mundo acadêmico com a obra “*The global expansion of judicial power*”, de Neal Tate e Torbjörn Vallinder.

mostrado cada vez mais participativa na competição política como um elemento que possibilita a continuidade da disputa eleitoral na seara judicial, por fim, essa presença da Justiça Eleitoral no embate político decorre justamente pela judicialização da política nas questões tocantes às eleições.

### Referências

ATLAS BRASIL (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL). Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

ARATO, Andrew. “Representação, Soberania Popular e Accountability”, **Lua Nova**, no. 55-56, 2002, pp. 85-103

BRASIL. CÂMARA DO DEPUTADOS. **Atividade Legislativa**. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>>. Acesso em: 27 outubro 2016.

BRASIL. **Código Eleitoral 1964** (Lei 4.737, de 15 jul. 1964). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14737.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14737.htm)>. Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Projetos e Matérias**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias>>. Acesso em: 27 out. 2016.

BRASIL. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Jurisprudência**. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>>. Acesso em: 29 out. 2016.

BRASIL. TSE (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL). **Acompanhamento processual e Push**. 2016b. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/servicos-judiciais/acompanhamento-processual-push>>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. TSE (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL). **Eleições suplementares**. 2016a. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-suplementares/eleicoes-suplementares>>. Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. TSE (TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL). **Portaria 1078/16, de 20 out. 2016**. Disponível em: <<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2016/Out/25/portaria-no-1-078-de-20-de-outubro-de-2016-aprova-datas-para-realizacao-de-eleicoes-suplementares-em-2017>>. Acesso em: 29 out 2016.

CADAH, Lucas Queija. **Instituições eleitorais e competição política – a criação da Justiça Eleitoral no Brasil**. 2012. 81f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de São Paulo. São Paulo.



CARVALHO, Ernani Rodrigues, “Em busca da judicialização da política no Brasil: apontamentos para uma nova abordagem.” **Rev. Sociol. Polit.** [online]. Nov. 2004, no.23, p.127-139.

COELHO, Margarete de Castro. **A Democracia na encruzilhada: reflexões acerca da legitimidade democrática da Justiça Eleitoral brasileira para a cassação de mandatos eletivos.** 2014, 149f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Direito). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

COUTO, Cláudio e ARANTES, Rogério. (2006). “Constituição, governo e democracia no Brasil”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, 21, 61: p 41- 62.

FEREJOHN, John. Judicializing politics, politicizing law. **Law and Contemporary Problems**, [S1], n. 65, v.3, p.41, 2002: p.41-69

CUNHA FILHO, Márcio. **Judicialização e competição política no Brasil: uma análise subnacional.** 2013. 50f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GARCIA, Bruno Souza. **Eleições suplementares para Prefeito (2013-2015): do perfil socioeconômico dos municípios ao comportamento eleitoral e partidário.** 2016, 181f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

IBGE-CIDADES (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em: 26 out. 2016.

KUNTZ, Jamile Ton. Eleições suplementares e desincompatibilização: a tentativa jurisprudencial de compatibilizar os institutos. **Revista Brasileira de Direito Eleitoral**, a. 3, n. 4, p. 73-92, jan.-jun. 2011.

LEITÃO, Rômulo Guilherme. **A Judicialização da Política: O Caso de Fortaleza.** Disponível em:<<http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/Anais/Romulo%20Guilherme%20Leitao.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016

LOPES, Ana Paula de Almeida. **Poder judiciário e democracia: uma análise do impacto da intervenção judicial nas regras de competição política de 2002 a 2010.** 2015, 243f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACIEL, Débora, e KOERNER, Andrei. Sentidos da Judicialização da Política: Duas Análises. **Lua Nova**, nº 57, 2002, pp.113-133

MARCHETTI, Vitor. Competição eleitoral e controle das candidaturas: uma análise das decisões do TSE. **Cadernos Adenauer**, v. 15, n. 1, p. 93-115, 2014.

\_\_\_\_\_. **Poder Judiciário e Competição Política no Brasil: uma Análise das Decisões do TSE e do STF sobre as Regras Eleitorais.** 2008, 237f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais: Política.) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

MARCHETTI, Vitor; CORTEZ, Rafael. "A judicialização da competição política: o TSE e as coligações eleitorais". **Opinião Pública**, v. 15, n° 2, p. 422-450, 2009

MIGUEL, Luís Felipe. Impasses da accountability: dilemas e alternativas da representação política. **Rev. Sociol. Política**. [online]. 2005, n.25, pp.25-38.

NUNES JUNIOR, Amandino Teixeira. **A Judicialização da política no brasil: análise das decisões do TSE e do STF sobre verticalização das coligações e fidelidade partidária.** 2014, 199f. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade de Brasília, Brasília

PONTES, Carla Sena. **A Atuação da Justiça Eleitoral na fiscalização das contas dos candidatos e partidos políticos.** 2008. 213f. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

O'DONNELL, Guilherme, Accountability Horizontal e Novas Poliarquias. **Lua Nova**, n.44: 27-52. 1998.

TATE, Neal; VALLINDER, Torbjorn. **The global expansion of judicial power: the Judicialization of Politics.** New York.,New York University Press, 1995

ZALAMENA, Juliana Costa Meinerz. **Judicialização, competição política local e eleições municipais no Rio Grande do Sul.** 2013, 134f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

## **POLÍTICA PÚBLICA PATRIMONIAL: O PROGRAMA MONUMENTA E O RETORNO DO INVESTIMENTO NA CIDADE DE PELOTAS**

### **PUBLIC PATRIMONIAL POLICY: THE MONUMENTA PROGRAM AND THE RETURN OF INVESTMENT IN THE CITY OF PELOTAS**

Dary Pretto Neto

Doutorando em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPEL

darypretto@gmail.com

Fábio Cerqueira Vergara

Doutor Antropologia Social/USP

fabiovergara@uol.com.br

#### **RESUMO**

O Programa de Preservação do Patrimônio Histórico Urbano, Monumenta, foi implementado a partir do ano 2000, e é um programa do Ministério da Cultura que visa aliar recuperação e preservação do patrimônio histórico com desenvolvimento econômico e social. O programa expressa diretrizes de política de preservação e sua atuação ocorre em áreas protegidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional nas cidades históricas. Em Pelotas, começou em 2001, com vários impactos econômicos e patrimoniais, como a preservação da imagem histórica e cultural e instrumento de educação e difusão. A preservação do patrimônio pelotense envolve gestão e formulação de políticas públicas, sendo fundamental avaliar o retorno econômico para a melhor alocação de recursos na preservação do patrimônio histórico. Objetivos: analisar a formulação e a prática do Programa Monumenta na cidade de Pelotas-RS, no contexto das políticas públicas de proteção ao patrimônio e avaliar o retorno do investimento público na Cidade de Pelotas. Hipóteses: A conservação e a preservação gerados pelo Programa Monumenta trouxeram benefícios ao patrimônio histórico e cultural, gerando aspectos positivos quanto ao desenvolvimento econômico e social na Cidade de Pelotas-RS. Resultados: A valorização do patrimônio cultural e a necessidade de reabilitar centros históricos favorecem o desenvolvimento sustentável e preservar o patrimônio é papel chave na reflexão das abordagens do presente e do futuro das cidades.

**Palavras-chaves:** Programa Monumenta; Patrimônio Histórico; Patrimônio Histórico

#### **ABSTRACT**

The changes generated in the 20th century, and the accelerated economic growth, social and technological world, have exacerbated the problems of environmental, social and economic rights, and with this, emerging new world trends of social development and tourism, in order to recommend the emergence of new regional values and locations. The objective of this study was to introduce the importance of public policy worth in economic development in the city of Pelotas, RS. It was a review of the concepts of landscape and space, place and heritage preservation, which provided the theoretical foundation on the theme. It is concluded that the exploitation of cultural heritage and the need to rehabilitate historic centers promoting sustainable development and preserve the heritage is a key role in the discussion of the approaches of the present and the future of cities.

**Keywords:** public policy, equity, place.

## **Introdução**

O turismo relacionado ao patrimônio cultural é estratégico para o desenvolvimento econômico, não somente porque a sociedade tem mostrado maior valorização de seu patrimônio natural e cultural, mas também porque algumas transformações instauradas no contexto internacional têm contribuído para a modificação de paradigmas, de visões de mundo e de interesses, assim como a globalização, que tem gerado uma sensibilização na sociedade, a cerca de diferenças entre as culturas, tanto na história, espaço, cultura, assim como a interdependência destes fatores (FEATHERSTONE, 1997)

Com a ocorrência de modificações locais, viu-se um acelerado crescimento econômico, social e tecnológico mundial, no século XX, que causou um agravamento dos problemas ambientais, sociais e econômicos, problemas estes, que constituem tema de discussões na sociedade contemporânea, as quais apontam para novas tendências mundiais de desenvolvimento social e por consequência turístico, que preconizam o surgimento de novos valores regionais e locais (CARNEIRO, 2012).

A preservação do patrimônio pelotense é importante para o futuro da cidade, e depende da ação de todos aqueles que têm consciência de sua importância e necessidade, além disto, envolve a gestão e a formulação de políticas públicas, sendo fundamental a avaliação do retorno econômico para a melhor alocação dos recursos públicos e privados na preservação do patrimônio histórico. Sabe-se que o turismo pode contribuir sensivelmente para o desenvolvimento socioeconômico e cultural de amplas regiões (HALLAL, MULLER, 2013).

Como consequências das transformações locais e mundiais, o acelerado crescimento econômico, social e tecnológico mundial, no século XX, acarretou o agravamento dos problemas ambientais, sociais e econômicos, que foram transportados para o centro das discussões na sociedade contemporânea. Tais discussões fizeram despontar as novas tendências mundiais de desenvolvimento social e por consequência turístico, que preconizam o surgimento de novos valores regionais e locais (HARVEY, 2000). Diante disto, o presente artigo teve como objetivo, apresentar a importância da política pública patrimonial no desenvolvimento econômico na cidade de Pelotas-RS, baseando-se revisão de conceitos de paisagem e espaço, lugar e preservação do patrimônio, propiciando embasamento teórico na discussão do tema.

## **Desenvolvimento**

### **Paisagem e espaço**

A paisagem urbana constitui um conjunto de elementos que causam prazer, uma vez que observar as cidades pode gerar um prazer especial, pois como obra arquitetônica, a cidade é uma construção de grande escala no espaço, percebida no decorrer de longos períodos. Cada indivíduo possui vastas associações com alguma parte de sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de lembranças e significados. Além disso, as pessoas e suas atividades são tão importantes quanto às partes físicas permanentes de uma cidade (LYNCH, 1980)

A modernidade constitui um processo permanente de transformação da sociedade, condição que a diferencia das demais sociedades onde a mudança não é o princípio essencial (ASCHER, 2010)

A partir da noção de espaço, como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações pode-se reconhecer suas categorias analíticas internas e entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. É relevante levantar os problemas da região e o do lugar, assim como propor a questão da racionalidade do espaço como conceito histórico atual e fruto, ao mesmo tempo, da emergência das redes e do processo de globalização (SANTOS, 1996)

É por meio da caracterização dos povos que são levantadas as necessidades do ambiente, pois a necessidade de adequação, e conhecimento do meio faz com que as pessoas desenvolvam formas de perceber o meio, de maneira que lhe seja útil, fazendo com que haja formas culturais de sentir com um ou outro sentido mais aguçado, por particularidades do meio físico em que se habita. O mundo material atua na percepção e nas atitudes dos homens, moldando forma de ver o mundo, uma vez que o prazer visual da natureza varia em tipo e intensidade, podendo ser um pouco mais do que a aceitação de uma convenção social (TUAN, 2012)

Vendo a realidade das grandes metrópoles, onde a pureza do ar e da água está se tornando rara, a valorização da natureza, volta a ocupar destaque (TUAN, 2012). Muitos dos conceitos de Tuan (2012), referem-se à emoção com que o homem se relaciona com uma escala do espaço que faz dele um lugar humano, individualizado por sentidos positivos de pertencimento, proteção, segurança ou um território como uma área com fronteiras, marcada pelo sentimento de posse, de

preservação e defesa do ponto de vista das comunidades (TUAN, 2012). Antes mesmo de se tentar resolver os problemas com relação ao espaço, patrimônio e lugar, é necessário perceber a importância do planejamento das políticas públicas, precisamos perseguir a utopia (BAUMAN, 2007)

### **Lugar**

Na passagem dos séculos XIX para XX, constata-se o surgimento de variações que geram modificações nos espaços. Reconhecem-se, incontáveis precedentes quanto a variações a acontecer nos ambientes urbanos ao longo da história recente da urbanização (CASTELO, 2007).

A sociedade urbana das cidades do início do século XXI apresenta caracterizações que permitem individualizá-la em relação a outras, pois a sociedade habita um novo tipo de mundo, um mundo urbanizado e porque além de urbanizado, é também um mundo globalizado. A globalização gera mudanças econômicas, sociais, além das condições de tempo, espaço e escala global. E estas mudanças, atingem as dimensões culturais da população mundial. Os avanços nas tecnologias de informação não só funcionaram esplendidamente para tornar os fluxos financeiros interligados globalmente, como, também, tornaram os fatos culturais instantânea e simultaneamente percebidos em todo o globo, com a mesma intensidade e nas mesmas proporções. (ASCHER, 2010)

A sociedade está vivendo um momento de economia de consumo, e a política pública patrimonial deve estar atenta a estas modificações. Em decorrência disto, o comportamento dos habitantes dessa nova realidade urbana se desenrola em novos tipos de espaços. Em espaços que, progressivamente, se tornam determinantes e fundamentais para as práticas cotidianas dessa sociedade. Espaços que são percebidos como lugares, cuja morfologia representa um desvendamento das manifestações espaciais da sociedade e que, embora conformada sob feições diferenciadas, é reconhecível tanto em nível global como em nível local (CASTELO, 2007). Lipovetsky e Charles (2004), apresenta uma visão paradoxal do presente, demonstrando que não há apenas uma ascensão do materialismo e do cinismo, mas também um reinvestimento em certos valores tradicionais, se opondo aos valores individualistas cada vez mais presentes e fortes. O mundo do consumo está avançando cada vez mais na sociedade hipermoderna, os seus valores e princípios estão impregnados nas vidas das pessoas. Nem a religião e os valores



culturais tradicionais escapam dos valores hipermodernos; a hipermodernidade está constantemente reciclando o passado, reutilizando o que pode gerar prazer para alguns. No entanto, nem tudo pode ser reciclado segundo a lógica do consumo: a preocupação com a verdade ou com o relacional, a afetividade, o amor. Com isto, não pode-se acreditar que o consumo reine sobre tudo sem nenhuma restrição, bem como pensar que ele, reduzindo os indivíduos ao papel de consumidores, favoreça uma homogeneização social. Os valores irrecicláveis dos indivíduos nos deixam mensurar uma possível modificação na sociedade, com uma promoção desses valores, desde que estes consigam superar o consumo (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004)

A sociedade hipermoderna mostra cada vez mais o impacto econômico da preservação do patrimônio histórico: a conservação deles não é mais um fim em si mesmo, mas sim justificada pelos efeitos financeiros, desenvolvimento turístico ou da imagem midiática das cidades e regiões. A celebração do passado está permeada de um aspecto frívolo e efêmero do instante da comemoração, e não mais por um registro permanente da memória nos próprios locais do passado. A antiguidade se tornou argumento comercial. Já a vida cotidiana, mesmo exprimindo o gosto pelo passado, é regida pela ordem cambiante do presente. O passado não é mais instituidor, ele é reciclado e renovado ao gosto de nossa época (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004)

O mundo atual provoca mais inquietação do que otimismo desenfreado, o presente não está fechado em si mesmo, e, dado que a depreciação dos valores supremos é sem limites, o futuro continua em aberto. Nada na sociedade hipermoderna democrática e mercantil está pronto, acabado. Atualmente, as coisas são e estão, pois, essa sociedade está apenas no começo de sua história (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004)

Varine (2012), suscita a reflexão em relação à gestão do patrimônio natural e cultural em um território. O patrimônio é o húmus para o desenvolvimento local que só se faz com participação efetiva, ativa e consciente da comunidade que detém esse patrimônio. O desenvolvimento sustentável se faz em harmonia com o patrimônio, contribuindo para a sua vida e seu crescimento. Na introdução política, chama o patrimônio à sua função, um capital real, presente para o desenvolvimento, um fator de consciência coletiva. É um capital que para viver, produzir,

transformar para permanecer útil, necessita do reconhecimento e ação de comunidade. (VARINE, 2012)

O inventário compartilhado e o participativo reforçam a responsabilidade da comunidade sobre o patrimônio e o desenvolvimento local. Todas as ações referentes ao patrimônio devem começar na comunidade e o patrimônio a ser conservado serve ou pode servir para alguma coisa (VARINE, 2012). Chama a atenção, ainda, para o sentido escondido do patrimônio que, habitualmente e naturalmente, expressa valores e julgamentos da cultura do momento e da subjetividade das pessoas participantes.

O patrimônio, enquanto recurso deve servir à sociedade em seu todo e os efeitos da globalização sobre o patrimônio cultural, manifestando-se contrário ao tombamento do patrimônio mundial. A conservação é vista como meio de tornar vivo o patrimônio no seio da própria comunidade a que pertence, e é apontada como um dos modos pedagógicos de utilização do patrimônio para o desenvolvimento (VARINE, 2012).

A maior parte dos elementos do patrimônio é destinada a uma evolução no tempo, uma vez que o detentor do patrimônio, seja público ou privado, é um ator econômico. Para que haja desenvolvimento econômico sustentável, é necessária a participação dos membros da comunidade, e essa participação geralmente é permeada por dificuldades: individualismo, temor de assumir riscos, avidez por dinheiro, especulação. O valor econômico do turismo, cultural ou não, permite ilustrar os diferentes critérios de avaliação da economia do patrimônio (CASTELO, 2007).

Antes de ser nacional ou global, o patrimônio é local. O patrimônio é um capital que deve ser frutificado, transformado e utilizado para finalidades diversas e sua gestão deve ser fruto da cooperação entre todos os atores do território. Todo desenvolvimento local é fator de mudança e “tende a uma atitude libertadora, fonte de autonomia e de cooperação” (VARINE, 2012).

O desenvolvimento deve se dar desde o atendimento mínimo das necessidades básicas da população, uma vez que somente será efetivo, se este constituir-se em desenvolvimento humano, social e sustentável, pois, quando se fala em desenvolvimento, deve-se estar buscando a melhoria da vida das pessoas e da sociedade como um todo. (MARTINELLI, 2004).

É importante a participação efetiva da sociedade, nas tomadas de decisões nas esferas públicas, além de viabilizar seu acesso à riqueza gerada pelo país, através de uma política de distribuição de renda mais justa e igualitária. Além disso, deve-se permitir, também, a possibilidade do acesso ao conhecimento desenvolvido (popularização do conhecimento) através de política pública educacional que possibilite ao cidadão, desde cedo, ter uma visão crítica. Isso só será possível quando a atenção dos governantes não estiver voltada para índices meramente quantitativos, sem levar em consideração o aspecto qualitativo, base de todo processo.

E é relevante destacar que, estas mudanças não serão alcançadas sem uma complexa estratégia política, orientada pelos princípios de uma gestão democrática do desenvolvimento sustentável, mobilizada pelas reformas do Estado e pelo fortalecimento das organizações da sociedade civil. Somente desta forma, estaríamos caminhando efetivamente para a promoção de um desenvolvimento efetivo e extensivo a toda população (MARTINELLI, 2004).

### **Preservação do patrimônio**

No mundo contemporâneo, preservar o patrimônio cultural é uma questão de cidadania. Todos os brasileiros têm o direito à memória, mas têm também o dever de zelar pela salvaguarda de nossos bens históricos para as atuais e futuras gerações (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010). O patrimônio cultural representa hoje um campo em rápida expansão e nunca se falou tanto sobre a preservação do patrimônio e da memória. Entramos no século XXI com o patrimônio ocupando um papel central na reflexão não só sobre a cultura, mas também nas abordagens que hoje se fazem do presente e do futuro das cidades, do planejamento urbano e do próprio meio-ambiente (CASTRIOTA, 2009).

Quanto ao aspecto econômico, faz-se necessário apresentar a história da cidade, assim como sua formação econômica, que teve um povoamento com maior facilidade de acesso por penetração lacustre e fluvial, desenvolvendo sua ocupação em partes distintas, com fases econômicas e culturais definidas. Iniciada a comercialização do charque, que se fazia às margens do Arroio Pelotas, começou também a indústria saladeril do Rio Grande do Sul (RS). A produção de charque prosperou graças a sua localização e à colocação do produto nos mercados do nordeste e leste do país e Pelotas tornou-se um centro para onde convergia todo o rebanho destinado ao

abate, não só da microrregião, como também das demais zonas de pecuária do RS, florescendo, em consequência, uma sociedade peculiar assentada sobre a mão-de-obra escrava utilizada nas charqueadas (MAGALHÃES, 1999).

O couro e charque trouxeram riqueza à cidade de Pelotas. O período da produção do charque foi responsável pelo seu crescimento cultural na época, que até hoje se projeta a partir do seu patrimônio, através de seus prédios históricos, considerados como um dos conjuntos mais representativos do estado do RS. Os charqueadores pelotenses, detentores à época de poder político e econômico, criaram uma arquitetura aristocrática imponente (MICHELON, MACHADO JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2012). Após esse período, houve transformações nas relações de produção na indústria do charque, com a utilização de mão-de-obra livre. Tal mudança proporcionou a criação de um expressivo mercado consumidor local, com a incorporação de novas camadas sociais, antes marginalizadas, aos hábitos de consumo. A economia da zona sul do Estado, continuou articulada com o centro do país, dessa vez em função da expansão do café em São Paulo. Pelotas beneficiou-se das exportações para os Estados do centro do país, gerando, em consequência, uma renda que permitiria um processo de industrialização a nível local, ao lado da tradicional atividade da pecuária (MAGALHÃES, 1999).

No início do século XX houve uma redução no ritmo de crescimento de Pelotas, quando o mercado da carne foi retomado pelos países do Prata e o porto de Porto Alegre foi ampliado para absorver a produção agrícola e industrial. Na década de 1930, a falência do Banco Pelotense, os dispositivos da Lei de Faixa da Fronteira e o esgotamento da capacidade da infraestrutura interna de apoio acentuaram mais a queda do ritmo da atividade econômica de Pelotas (MAGALHÃES, 1999). Durante o decênio 40-50, Pelotas passou a agir como um centro polarizador de uma sub-região, constituída de vários municípios da zona sul do RS, devido à sua posição estratégica e a indústria de transformação, que atraíram a população rural. No período de 60-80, com a ampliação do parque industrial e do número de estabelecimentos de prestação de serviços nas áreas da saúde, educação e financeiro, Pelotas solidificou sua posição como principal centro urbano do sul do Estado.

É importante destacar que a vinda de imigrantes no final do século passado e início do atual ocasionou um lento processo de diversificação do setor primário, que serviria de base, futuramente,

à criação da indústria conserveira. De um processo de acumulação primitiva, proporcionado pela policultura colonial criaram-se condições para a implantação da indústria de produtos alimentares (conservas e doces) e também, a abundância do gado e o declínio da charqueada, abriram campo para a penetração do capital estrangeiro, que contribuiu com novas tecnologias, destacando-se a da frigorificação. Ao lado da industrialização da carne, desenvolveu-se a indústria de curtimento de couros e peles, assim como a pecuária extensiva que foi cedendo lugar às lavouras com uso intensivo de capital, por sua vez, de uma diversificação da indústria de produtos alimentares, com o surgimento de empresas de beneficiamento dos cereais e produtos de óleo comestível, farelo para rações e derivados (MAGALHÃES, 1999).

A transformação dos latifúndios pecuários em extensas lavouras com o uso intensivo de capital que se verifica nos últimos 20 anos, não só no município, mas em toda a microrregião, bem como as limitações da estrutura fundiária e os problemas de solo trouxeram, como consequência, ao lado de incremento de investimentos e insumos para a agricultura e no dispêndio de grandes somas para aquisição de maquinaria agrícola, um processo crescente de desemprego no campo, com liberação de grandes contingentes de mão-de-obra desqualificada. Os camponeses substituídos pela máquina deslocaram-se para as cidades da zona sul, principalmente Pelotas. A microrregião hoje caracteriza-se como eminentemente agrícola, sendo que, em Pelotas, a agroindústria ainda concentra o maior número de estabelecimentos, pessoal ocupado e valor de transformação (MAGALHÃES, 1999). Até a metade da década de 90 foi um período de estagnação econômica, com aumento da inflação, desemprego, baixa reserva dos fundos federais. Diante do quadro de instabilidade econômica, exclui-se da prioridade da política pública, a preservação do patrimônio (LIMA, 2015)

O Brasil foi um dos primeiros países do mundo a demonstrar preocupação e a desenvolver medidas práticas com relação à preservação do patrimônio edificado urbano (DUARTE JUNIOR, 2010). Pelotas possui um papel muito relevante na preservação do patrimônio cultural, uma vez que possui ações, instrumentos e leis que auxiliam o processo de preservação. A trajetória de manifestação oficial em relação à preservação do patrimônio cultural de Pelotas teve momentos históricos relevantes como os tombamentos, do Obelisco Republicano e das residências localizadas na Praça Coronel Pedro Osório, mais conhecidas como de nº 2, nº 6 e nº 8 (MICHELON, MACHADO JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2012)

No processo de tombamento houve manifestação popular, o que sensibilizou os técnicos do IPHAN, mas a atuação do IPHAN na defesa de apenas monumentos excepcionais e de prédios isolados acabou gerando protestos, uma vez que a população não se sentia identificada com o patrimônio já preservado, ou a preservar. Com isto, em 1980 é instituído o II Plano Diretor de Pelotas, que emite a proteção ao patrimônio histórico e cultural; em 1982, com base no decreto 25/37, foi criada a Lei Municipal nº 2.708, que dispôs sobre a proteção do patrimônio histórico de Pelotas, instituiu o tombamento a nível municipal, criou o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural (COMPHIC) e previu a isenção do IPTU aos prédios tombados e em 2000 foi decretada a Lei 4.568 que, até os dias atuais, é o principal instrumento legal utilizado pelo poder público municipal para preservação do patrimônio histórico arquitetônico de Pelotas (MICHELON, MACHADO JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2012)

Os imóveis cadastrados no inventário do patrimônio cultural edificado de Pelotas, atualmente, somam mais de 1.900 construções. Estão, na sua maioria, localizados nas zonas de preservação. Já em 2002, Pelotas foi contemplada pelo Programa Monumenta que representou uma oportunidade para a preservação de áreas prioritárias do patrimônio histórico e artístico urbano, estimulando ações que aumentam a consciência da população sobre a importância de se preservar o acervo já existente. Segundo o referido programa a descoberta do patrimônio cultural como fonte de conhecimento e de rentabilidade financeira, vem transformando áreas em pólos culturais, incentivando a economia por meio do incremento do turismo cultural e da geração de empregos. O Programa conta com o auxílio dos Estados e Municípios, de forma que suas intervenções afetem a economia, educação e cultura local, além de favorecer a inclusão cultural, social e econômica da população. (MONUMENTA, 2011)

A valorização do patrimônio cultural e a necessidade de reabilitar centros históricos favorecem o desenvolvimento sustentável (FUNARI, PELEGRINI, 2006). Assim, é importante perceber que para existir uma efetiva reabilitação e valorização dos centros históricos é necessária uma série de instrumentos e práticas efetivas de políticas públicas. Uma política pública nada mais é do que um conjunto de ações realizadas pelo Estado para atender as necessidades de toda sociedade a fim do bem comum (FONSECA, 2005)

Segundo Dias, política pública é o conjunto de ações executadas pelo Estado, dirigidas a atender às necessidades de toda a sociedade. São linhas de ação que buscam satisfazer o interesse



público e dirigidas ao bem comum, assim o processo de elaboração de políticas públicas na preservação de patrimônio cultural exige uma atuação governamental mais descentralizada e participativa, de forma que se beneficie e atenda aos anseios de toda uma coletividade (DIAS, 2003). A realização de uma ação preservacionista somente é possível quando o bem a ser preservado é reconhecido pela comunidade, a qual, identificando-se com o fim visado, interage no processo de valorização e torna real e efetiva a ação de preservação (MEIRA, 2005).

A descoberta do patrimônio cultural como fonte de conhecimento e de rentabilidade financeira vem transformando essas áreas em pólos culturais, incentivando a economia por meio do incremento do turismo cultural e geração de empregos. O Programa conta com apoio dos estados e municípios, de forma que suas intervenções afetem, direta e indiretamente, a economia, a educação e a cultura local, e facilitem, assim, a inclusão cultural, social e econômica da população. (MONUMENTA, 2011).

A importância de resgatar a preservação e a conservação dos centros históricos se baseia no princípio fundamental da tríade passado-presente-futuro, universalmente conhecida como: “reconstruir o passado, compreender o presente e construir o futuro”. A preservação do patrimônio deve ser tratada e formulada por todos os setores da administração municipal, tendo como referência básica, na montagem dessa política, a discussão e a participação da comunidade em geral. Preservar o legado histórico contribui para a manutenção da memória coletiva de uma sociedade e auxilia na construção da história de uma cidade que deve ter seu patrimônio cultural conhecido e preservado. (MICHELON, MACHADO JÚNIOR, GONZÁLEZ, 2012)

Quanto ao impacto na economia da cidade, o desenvolvimento do Turismo pode trazer benefícios como melhorias na infraestrutura local, com a provisão ou modernização de estradas, aeroportos, facilidades de alojamento, acomodações, compras, entretenimento, comunicações, água e luz, serviços sanitários e de saúde. À atividade turística compete também a responsabilidade de despertar a consciência e preservar a cultura e o meio ambiente (HALLAL, MULLER, 2013).

Quando se trata das vantagens do turismo, destacam-se as vantagens econômicas, como: renda, crescimento e o desenvolvimento econômico, geração de empregos, entrada de dinheiro e movimentação do comércio, vantagens sociais como: contato com pessoas diferentes, intercâmbio, interação social, troca de conhecimentos, experiências, vivências, emprego, trabalho, novas amizades, melhoria na qualidade de vida da comunidade local e melhoria na infraestrutura da

cidade, vantagens ambientais, como: despertar da consciência ambiental, preservação e conservação da natureza, conscientização da necessidade de preservação do meio ambiente, contato com a natureza, educação ambiental, limpeza, incentivo à preservação e à conservação do meio ambiente, embelezamento da cidade e vantagens culturais como: troca de informações, experiências, conhecimentos, integração com outras culturas, intercâmbio cultural, conhecimentos históricos e culturais, preservação do patrimônio, valorização, conservação e difusão da cultura local, mais espetáculos, shows e eventos para a cidade (HALLAL, MULLER, 2013).

O turismo é a atividade responsável não apenas pela geração de renda e empregos no setor econômico de uma sociedade, ele age também na esfera social, ecológica e cultural. De acordo com De la Torre (1992) o Turismo é um fenômeno social que consiste no deslocamento voluntário e temporário de indivíduos ou grupos de pessoas que, fundamentalmente por motivos de recreação, descanso, cultura e saúde, saem do seu local de residência habitual para outro, no qual não exercem nenhuma atividade lucrativa nem remunerada, gerando múltiplas inter-relações de importância social, econômica e cultural (De la Torre, 1992)

Para Barretto (1995), turismo é o movimento de pessoas, é um fenômeno que envolve antes de mais nada, gente. Turismo compreende, então, uma atividade sócio-econômica complexa e multidisciplinar, na medida que engloba inúmeros setores da economia, utilizando-se do patrimônio natural ou cultural, ao mesmo tempo em que proporciona um envolvimento entre as pessoas que viajam e da localidade visitada (Barreto, 1995).

### **Conclusão**

A preservação do patrimônio ocupa papel chave na reflexão das abordagens do presente e do futuro das cidades, do planejamento urbano e do próprio meio-ambiente. A valorização do patrimônio cultural e a necessidade de reabilitar centros históricos favorecem o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável se faz em harmonia com o patrimônio, contribuindo para a sua vida e seu crescimento. Diante disto, é importante perceber que para existir uma efetiva reabilitação e valorização dos centros históricos é necessária uma série de instrumentos e práticas efetivas de políticas públicas.

Preservar o legado histórico contribui para a manutenção da memória coletiva de uma sociedade e auxilia na construção da história de uma cidade que deve ter seu patrimônio cultural conhecido e preservado. A política pública patrimonial deve estar atenta as modificações geradas

pela economia de consumo. A conservação do patrimônio histórico gera desenvolvimento econômico, novos empregos, movimentação do comércio, intercâmbio, interação social, troca de conhecimentos, melhoria na infraestrutura, intercâmbio cultural, assim como, conservação e difusão da cultura local.

Destaca-se que o patrimônio, deve ser conservado, mas também deve ter utilidade, para que assim mantenha-se inserido no contexto atual da sociedade, mantendo, porém, suas raízes históricas, portanto enquanto recurso deve servir à sociedade em seu todo e os efeitos da globalização sobre o patrimônio cultural. Para que haja desenvolvimento econômico sustentável, é necessária a participação dos membros da comunidade, pois o patrimônio é um capital que deve ser frutificado, transformado e utilizado para finalidades diversas e sua gestão deve ser fruto da cooperação entre todos os atores do território. O desenvolvimento do turismo cultural prescinde da atuação mais comprometida do Estado e da elaboração e implementação de políticas públicas específicas, para que haja uma maior valorização da cultura e do patrimônio cultural e a consequente sensibilização da sociedade e especialmente dos turistas, para a sua significação cultural.

A verdadeira conexão do indivíduo com o espaço que habita e transita, se faz pelos elementos culturais presentes nesse espaço. A valorização do patrimônio é a valorização da realidade que cerca a sociedade. Com isto, ressalta-se a importância de políticas públicas, que devem agir como aliadas do processo de desenvolvimento, estimulando o processo de auto reconhecimento da sociedade e demonstrando que a diversidade da sociedade brasileira não é sinônimo de estratificação social, mas de heterogeneidade cultural. Além disto, é importante a realização de novos estudos que tratem deste tema a fim de discutir a relação das políticas públicas patrimoniais e o desenvolvimento econômico.

## Referências

- ASCHER, Francois. **Os novos princípios do urbanismo**. Romano Guerra, São Paulo; 1ª edição, 2010.
- BARRETTO, Margarita. **Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo**. 8ªed. São Paulo: Papirus, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 119 p., ISBN 978-85-7110-993-3
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação sobre o patrimônio cultural**. Brasília. 2010. (Disponível em [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4844/legislacao\\_patrimonio.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/4844/legislacao_patrimonio.pdf?sequence=1)).
- CARNEIRO, Keley Cristina. **Política pública patrimonial em Goiás-GO: o programa monumental/bid (1995 a 2012) & a recuperação dos imóveis privados**. I seminário sobre políticas públicas e aspectos das mudanças institucionais no Brasil e em Goiás, outubro/2012.
- CASTELLO, Lineu. **A percepção de lugar, repensando o conceito de lugar em arquitetura e urbanismo**. Porto Alegre, RS, Propar/UFRGS, 2007.
- CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. São Paulo: Annablume, 2009.
- DE LA TORRE, Oscar Padilha. **El Turismo, fenómeno social**. 2ªed. México. Fondo de Cultura Económico, 1997.
- DIAS, Reinaldo. **Planejamento do turismo: política e desenvolvimento do turismo no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2003.
- DUARTE JUNIOR, Romeu. **Programa Monumenta: uma experiência em preservação urbana no Brasil**. Revista CPC, São Paulo, n. 10, p. 49-88, maio/out 2010.
- FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1997.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ/ MinC-IPHAN, 2005.
- FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- HALLAL, Dalila Rosa; MULLER, Dalila. **Impactos do turismo na Cidade de Pelotas/RS, segundo a comunidade local**. Revista Eletrônica de Administração e Turismo vol. 3, n. 2, 2013.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 9. Ed. Tradução: Adail U. Sobral; Maria S. Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LIMA, Sabina de Oliveira. **Evaluación del impacto del programa Monumenta en los centros históricos del sur de Brasil**. Tesis Doctoral. Madrid, 2015.

LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. **Os Tempos Hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. 129 p.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MICHELON, Francisca Ferreira; MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá; GONZÁLEZ, Ana María Sosa. **Políticas públicas e patrimônio cultural: ensaios, trajetórias e contextos/ orgs.** - Pelotas: Ed. da Universidade Federal, 2012, 359 p.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Histórias da cidade de Pelotas**. Pelotas: Armazém Literário, 1999.

MARTINELLI, D. P.; JOYAL, A. **Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas**. Barueri, SP: Manole, 2004

MEIRA, Ana Lúcia Goelzer. **O passado no futuro da cidade: políticas públicas e participação popular na preservação do patrimônio cultural de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

MONUMENTA, **Sobre o Programa**. Disponível em: <[http://www.monumenta.gov.br/site/?page\\_id=164](http://www.monumenta.gov.br/site/?page_id=164)>. Acesso em: 21 de setembro de 2016.

SANTOS, Milton – **A natureza do espaço**, 2. edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. (Tradução de Livia de Oliveira). Londrina: Eduel, 2012.

VARINE, Hugues. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Trad.de Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.256p.

## UM NOVO OLHAR SOBRE A POLÍTICA GAÚCHA: A REDEMOCRATIZAÇÃO DE 1945-1947 E SEUS DESDOBRAMENTOS

### *A NEW LOOK AT THE GAÚCHA POLITICS: THE REDEMOCRATIZATION OF 1945-1947 AND ITS DEPLOYMENTS*

Everton da Silva Otazu  
Doutorando em História / UFRGS  
e-mail: everton.otazu@gmail.com

#### RESUMO

Essa comunicação é uma aproximação inicial do tema que busca lançar novos questionamentos sobre o processo redemocratização no estado do Rio Grande do Sul (1945-1947) e seus desdobramentos para a política gaúcha. Trata-se de um momento de intensa disputa, entre velhos e novos agentes, onde dois projetos políticos ganharam destaque na sociedade gaúcha: um getulista/trabalhista, que visava garantir os direitos sociais conquistados entre 1930-1945, representado pelo PSD e PTB, e outro, que era a antítese do anterior, defendido – sobretudo – por grupos tradicionais da política estadual, aglutinados – principalmente – na UDN. Com o passar dos anos, entre 1945 e 1964, esse quadro vai sofrer alterações relevantes, acirrando-se a disputa entre o PSD, que passa a defender um posicionamento mais conservador, e o PTB, representante do campo popular. Entretanto, acreditamos que a gênese dessa mudança encontra-se entre os anos de 1945 e 1947, ou seja, o período de reabertura política. Essa hipótese surge a partir da investigação realizada em nosso trabalho de mestrado, no qual observamos uma relação não fisiológica das lideranças pessedistas com o legado varguista, recorrentemente presente em seus posicionamentos. Dito isso, optamos por um enfoque de análise do período que privilegiasse a atuação dos sujeitos nas campanhas eleitorais, de modo a compreender melhor o novo arranjo de forças.

**Palavras-chave:** Eleições, Partidos, Política, Redemocratização.

#### ABSTRACT

This communication is an initial approximation of the theme that seeks to launch new questions about the redemocratization process in the state of Rio Grande do Sul (1945-1947) and its unfolding for the gaúcho politics. It is a time of intense dispute, between old and new agents, where two political projects gained prominence in the society of Rio Grande do Sul: a "Getulist" / laborist, aimed at guaranteeing the social rights won between 1930-1945, represented by the PSD and PTB, and another, which was the antithesis of the previous one, defended - mainly - by traditional groups of the state politics, agglutinated - mainly - in the UDN. Over the years, between 1945 and 1964, this picture will undergo significant changes, stirring up the dispute between the PSD, which starts to defend a more conservative position, and the PTB, representative of the popular field. However, we believe that the genesis of this change lies between the years 1945 and 1947, that is, the period of political reopening. This hypothesis arises from the research carried out in our master's work, in which we observe a non-physiological relationship of the pessedist leaders with the varguista legacy, recurrently present in their positions. That said, we opted for an analysis approach of the period that privileged the performance of the subjects in the electoral campaigns, in order to better understand the new arrangement of forces.

**Keywords:** Elections. Parties. Politics. Redemocratization.



### Palavras iniciais

O presente trabalho é um desdobramento do projeto de pesquisa de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que busca compreender a reconfiguração do *campo político*<sup>17</sup> gaúcho, frente ao processo de redemocratização de 1945 - 1947. Nesse contexto, as relações políticas que transbordam – em certa medida – os limites estabelecidos pelas oligarquias regionais alcançando as camadas populares urbanas que passaram a exercer um protagonismo crescente na definição dos rumos do estado sulino.

Acreditamos que processo de reabertura, que se estende até 1947, apesar de ter incluído uma camada importante da sociedade brasileira, se deu a partir de relações políticas conservadoras no estado do Rio Grande do Sul, no sentido de manter boa parte dos privilégios relacionados aos antigos grupos políticos. Essa discussão está sendo realizada por meio dos periódicos atuantes nos principais colégios eleitorais da época<sup>18</sup>. Buscamos acompanhar o rearranjo político no seu dia-a-dia, levando em conta suas particularidades e – mediante análise comparativa – tecer uma narrativa sobre o processo de redemocratização no estado do Rio Grande do Sul durante o período em tela.

O interesse pelo tema teve início no ano de 2012, durante o curso de graduação, motivado em grande parte pela leitura do artigo *A democratização de 1945 e o movimento queremista*, de Jorge Ferreira (2003). Neste texto, Ferreira trata de um levante realizado por trabalhadores e populares, conhecidos como “queremistas”, que – em meio os ataques da oposição liberal ao governo Vargas e às lutas pelo fim dos regimes totalitários na Europa – começaram a exigir a permanência do presidente da república.

No caso, a análise veio ao encontro do nosso interesse: uma abordagem que articula história social e política, explorando um contexto de crise, com vistas a perceber processos de

---

<sup>17</sup> “O campo político é, pois, o lugar de uma concorrência pelo poder que se faz por intermédio de uma concorrência pelos profanos ou, melhor, pelo monopólio do direito de falar e de agir em nome de uma parte ou da totalidade dos profanos. O porta-voz se apropria não só da palavra do grupo dos profanos, quer dizer, na maioria dos casos, do seu silêncio, mas também, da força desse mesmo grupo, para cuja produção ele contribui ao prestar-lhe uma palavra reconhecida como legítima no campo político. (BOURDIEU, 1989, p. 185)”. Ainda, o autor coloca: “Os agentes por excelência desta luta são os partidos, organizações de combate especialmente ordenadas em vista a conduzirem *esta Forma sublimada de guerra civil*, mobilizando de maneira duradoura, por previsões prescritíveis, o maior número possível de agentes dotados da mesma visão do mundo social e do seu porvir. (BOURDIEU, 1989, p. 174)”.

<sup>18</sup> São eles: *Diário Popular*, da cidade de Pelotas; *O Tempo e Rio Grande*, da cidade de Rio Grande; *Correio do Povo* e *Diário de Notícias*, de Porto Alegre; a *Gazeta de Alegrete* que leva o nome da sua cidade e o jornal *A Razão* da cidade de Santa Maria.

reconfiguração político-social com abrangência nacional. Além disso, tratava-se de uma história de resistência dos grupos populares em defesa dos direitos sociais adquiridos durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Assim, sob inspiração da proposta de análise apresentada acima, buscamos, através dos principais jornais das cidades de Rio Grande e Pelotas, investigar as origens do *movimento queremista* na região sul do estado do Rio Grande do Sul.

Ao examinar esses periódicos foi possível acompanhar um movimento político que ultrapassava os limites do *queremismo* apontando para a participação de outros agentes que disputavam a arena política regional. Com isso, no nosso entender, esse momento foi um período de reorganização das forças políticas e de emergência de novos atores e formas de participação, com destaque para a atuação exercida por sindicatos, movimentos estudantis, instituições religiosas e a iniciativa privada buscando espaços na nova configuração político-social.

Essas ideias organizaram o projeto de pesquisa intitulado: *1945: um ano intenso na política do sul gaúcho*, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, entre os anos de 2014 e 2016. Mediante um exercício comparativo, realizado a partir do exame dos jornais das cidades de Pelotas e Rio Grande, buscamos compreender a reorganização política e as eleições de 1945 no sul gaúcho. O objetivo era mapear a constituição da arena política na região identificando os grupos, lideranças, estratégias e disputas que passaram a animar a vida política.

A redemocratização de 1945 foi um momento inicial, não menos importante, da emergência de diferentes grupos sociais, frente à iminente abertura político partidária, proporcionada pelas eleições presidenciais daquele ano. Dessa forma, percebemos a necessidade de dar continuidade à pesquisa iniciada no mestrado, mas alongando o recorte temporal e geográfico. Neste sentido, o nosso trabalho busca compreender melhor as transformações que ocorreram entre 1945 e 1947, tendo em vista que, nesse último ano, se completa o ciclo da reabertura política, ocupando-se os cargos de prefeito, vereador, deputado estadual, governador de estado e o restante das vagas ao senado federal. Do ponto de vista geográfico, a ampliação do número de cidades possibilita uma maior cobertura dos aspectos político-regionais do estado, sem contar que as cidades de: Pelotas, Rio Grande, Porto Alegre, Alegrete e Santa Maria possuem a maior concentração de eleitores do estado.

Ademais, nossa pesquisa de mestrado apontou a existência de uma tensão por parte dos grupos políticos tradicionais, em relação à inserção de segmentos populares na vida política. Visando conservar o espaço conquistado na política regional, um segmento da oligarquia manteve o alinhamento político com o governo Vargas. No momento da reabertura, muitos líderes tradicionais utilizavam-se do discurso de defesa dos direitos sociais de modo pragmático, com vistas à manutenção de sua influência e privilégios, num contexto político-social em transformação. Esse foi o caso, por exemplo, dos agentes ligados ao Partido Social Democrático (PSD) no sul do estado. Em nossa dissertação (OTAZU, 2016) observamos que sua ligação com o legado varguista/trabalhista não era fisiológica, ou seja, os usos desse legado tinham como objetivo a continuidade do controle político por parte de um grupo que esteve à frente das interventorias durante o *Estado Novo*.

Entendemos que a vitória do PSD nas eleições de 1945, significou o êxito parcial de um projeto político conservador que lograva a permanência da hegemonia sobre as forças políticas populares gaúchas em organização. Segundo Maria do Carmo C. Campello de Souza (1983), o êxito pessedista se deve em parte ao uso da estrutura estado novista, argumento com o qual concordamos em parte. Realmente, a máquina pública que havia fortalecido os políticos tradicionais, colaborando para vitória em 1945, também havia permitido a participação política de uma significativa parcela dos populares, através do aparato sindical e dos direitos sociais, fortalecendo trabalhadores cuja tradição de lutas possuía raízes no estado. Daí surge uma dinâmica política alternativa ao mando das oligarquias, representada no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)<sup>19</sup>.

Tendo em vista que esse descolamento dos populares em relação ao discurso dos políticos tradicionais, já aparecendo no final de 1945 – fato que registramos em nossa dissertação (OTAZU, 2016) – em importantes centros urbanos do estado, é possível pensar até que ponto, os trabalhadores, assim como as oligarquias, não estavam atuando de modo pragmático, preferindo os candidatos do PSD em detrimento da UDN. A relação entre lideranças tradicionais e populares

---

<sup>19</sup> Não pretendemos com essa afirmativa excluir do cenário político outros partidos, como por exemplo o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que se apresentavam como alternativa ao mando dos antigos grupos políticos, concentrados principalmente no PSD e na União Democrática Nacional (UDN). No entanto - de acordo com os dados eleitorais (NOLL; TRINDADE, 2004), Cruz (2010) e Bodea (1992) – o PTB foi a legenda que mais cresceu no Rio Grande do Sul entre 1945 e 1964, se firmando como opção aos políticos e práticas tradicionais/conservadoras.

definia-se como uma solução tática ditada pelo pragmatismo por parte de ambos os grupos, nas eleições 1945, resultando numa aliança conjuntural, porém frágil.

Apoiado na discussão realizada, defendemos a hipótese na qual o processo de redemocratização no estado do Rio Grande do Sul (1945 – 1947) se deu a partir de relações conservadoras, resultando posteriormente na resistência das camadas populares através do ingresso no PTB, fato que levou a primeira divergência entre pessedistas e petebistas nas eleições de 1947, pautando o cenário político gaúcho<sup>20</sup>. Embora na sua apresentação a sociedade rio-grandense, o PSD se colocasse como herdeiro e defensor dos direitos sociais conquistados durante a Era Vargas, na prática – ao longo das eleições de 1945 no sul gaúcho, tema de nossa dissertação (OTAZU, 2016) – seus correligionários não se mostravam ligados fisiologicamente a essas ideias e, por vezes, posicionaram-se contra os populares, que defendiam o legado varguista.

Frente a esse cenário, sentimos a necessidade de investigar do processo de reabertura política no estado do Rio Grande do Sul (1945-1947), atentando para a dinâmica política estabelecida entre os agentes envolvidos, visando entender os usos que esses sujeitos atribuíam a cultura política do período. Para esse fim, julgamos necessária a apreciação dos periódicos com maior circulação nos colégios eleitorais mais expressivos do estado, com o propósito de – através de uma análise comparativa – traçar o panorama gaúcho e o distanciamento progressivo entre os políticos tradicionais e as camadas populares.

A partir da problemática central, outras questões emergem como complementares, por exemplo: Como lideranças tradicionais e populares interagiram durante a redemocratização de 1945 no Rio Grande? Que propostas foram formuladas no âmbito das elites em relação aos populares? Qual a importância do legado varguista na organização do discurso das oligarquias e como populares e trabalhadores se posicionaram frente a tais propostas? Qual a relação dos populares com o legado varguista na construção de seu posicionamento político? Quais foram as reações e as repercussões político-sociais desse contexto nos principais colégios eleitorais gaúchos

---

<sup>20</sup> Entre 1945 e 1947, Getúlio Vargas mediou as relações entre pessedistas e petebista no Rio Grande do Sul. Sua intenção era buscar a coesão entre as legendas, a fim de repetir a ‘dobradinha’ político-partidária que se desenhava a nível nacional. No entanto, acreditamos que sua participação – embora importante – não foi decisiva, tendo em vista os interesses conflitantes entre as duas siglas, que se revelaram ainda no pleito de 1945. Por isso propomos uma nova perspectiva de análise.

e qual o seu reflexo no contexto estadual? Qual o papel da imprensa na constituição do espaço político regional, sua relação com os diferentes agentes, neste período de transição?

Essas perguntas são importantes na melhor compreensão da presente pesquisa e futuramente no desenvolvimento do trabalho. Porém, é significativo esclarecer que elas já se atualizaram no desenrolar da investigação, através do diálogo com as fontes. Retomando os questionamentos anteriores, não podemos deixar de mencionar o ano de 1946, onde pretendemos compreender o posicionamento dos agentes a respeito do processo constituinte e da ação dos seus representantes. Nessa perspectiva, busca-se analisar como os grupos organizados em 1945 recebem a nova constituição. Se pensarmos em 1947, perguntaremos como esses agentes estarão organizados para o pleito municipal e estadual desse ano. Será que ocorreram mudanças partidárias significativas? Qual a legenda predominante nas diferentes regiões e por quê?

Esse leque de questões permite refletir como ocorreu o primeiro ciclo democrático, pós Getúlio Vargas, no Rio Grande do Sul e quais foram os limites e as possibilidades de participação democrática nesse contexto. Uma última e importante análise consiste na busca do entendimento da configuração político-social que se desenhou no estado ao fim desse processo. Dessa forma, pretendemos apresentar de modo mais acabado no futuro um estudo que contribua para um melhor entendimento da redemocratização pós 1945 na historiografia gaúcha e ampliar a discussão histórica no campo da política.

### **Pertinência da discussão no campo historiográfico**

Nesse subtítulo utilizaremos de alguns autores da historiográfica – clássicos e recentes – para exemplificar nossa opção por determinadas abordagens em detrimento de outras, a fim de reforçar aspectos relevantes do trabalho apresentado até presente momento. Acreditamos que essa abordagem qualifica substancialmente a perspectiva da proposta que estamos apresentando e desenvolvendo.

Esse trabalho se diferencia de algumas concepções historiográficas sobre o assunto, pois propõe uma leitura mais abrangente do processo de redemocratização no Rio Grande do Sul. Boa parte dos trabalhos produzidos sobre a reabertura política do país pós *Estado Novo*, ao tratar do tema não se detêm na análise da ação dos agentes envolvidos, sua postura frente às contingências



no desenvolvimento das eleições e como isso influencia no arranjo das forças políticas. Tão pouco proporciona um olhar focado numa conjuntura regional.

Esse é o caso do título *A invenção do trabalhismo*, onde a autora Angela de Castro Gomes (2005) mostra o processo de construção e consolidação do Trabalhismo, baseado nas relações de reciprocidade desenvolvidas durante o governo de Getúlio Vargas. Em seu trabalho, Gomes (2005) primeiramente busca reconstruir a trajetória de mobilização operária no Brasil, apontando as contingências que mais tarde, durante o *Estado Novo*, levariam à implementação do projeto trabalhista do governo Getúlio Vargas e cuja reabertura é pano de fundo de parte da sua análise. Nesse mesmo sentido, *O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular 1945-1964*, Jorge Ferreira (2005, p.13) revisita “o que aconteceu, em termos políticos, entre 1945 e 1964, no Brasil” e se propõe a resgatar “a história do trabalhismo brasileiro”, ou seja, ele se propôs a trilhar a história dos militantes e simpatizantes, as “pessoas comuns”, que através das experiências trabalhistas compartilhadas chegam a um espaço comum, o PTB. Assim como na obra anterior, o autor prioriza a ação de um grupo de sujeitos e não do coletivo das organizações em disputa no *campo político*.

Cássio Alan Abreu Albernaz (2006) – assim como Jorge Ferreira (2005) – aborda ação do movimento *queremista* gaúcho frente o processo de redemocratização (1945), isto é, o autor adota a mesma postura teórico-metodológica de Jorge Ferreira, procurando compreender a experiência gerada da participação desses sujeitos na reabertura política. Para isso Albernaz (2006) utiliza de fontes oriundas da capital gaúcha e do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro. O mérito do seu trabalho reside, assim como em Jorge Ferreira (2005), em acompanhar a ação dos trabalhadores ao longo de 1945 no estado do Rio Grande do Sul demonstrando um movimento que, inicialmente desorganizado, foi se formando politicamente a partir da interação com outros grupos políticos.

Entretanto, seu trabalho se distancia de nossa proposta por dois motivos. Primeiro, o autor realiza na sua obra um recorte histórico cirúrgico, analisando a ação dos *queremistas* no ano de 1945, sem maiores problematizações sobre os demais agentes sociais. Acreditamos que essa abordagem não contempla de maneira satisfatória os desdobramentos políticos que não se detém apenas aquele ano ou ao *queremismo*. Segundo, o autor deixa de fora do seu trabalho os periódicos do interior do estado, a nosso ver, também importantes para entender esse movimento. Esses fatos



conferem a nossa proposta um caráter particular, pois a partir de algumas obras, já citadas, e da experiência adquirida no mestrado, verificamos a necessidade de uma análise que incluísse fontes do interior do estado, não apenas da capital gaúcha. Isso nos levou a optar pelo uso dos jornais localizados nas cidades – Pelotas, Rio Grande, Santa Maria, Porto Alegre e Alegrete – que representavam os maiores colégios eleitorais da época, a fim de compreender o tecido político-social gaúcho, já que essas cidades acabam influenciando as demais da sua região.

Além disso, optamos pelo uso das fontes periódicas porque “cotidianamente registra[m] cada lance dos embates na arena do poder (LUCA, 2005, p. 128)”, fato evidenciado durante a pesquisa de mestrado, permitindo entender melhor o posicionamento dos agentes políticos frente ao complexo processo eleitoral. Através dos jornais percebemos o uso tático do legado varguista pelos políticos tradicionais, representados na sigla do PSD, que visavam preservar suas prerrogativas no *campo político* em formação. Entretanto, é necessário deixar claro duas questões: Primeira – parafraseando Capelato (1989, p.13) – os enunciados, muitas vezes, não são claros quanto o posicionamento de alguns sujeitos, quer dizer, é necessário um exame atento das fontes, num enlaçamento com a historiografia e com outros eventos do próprio contexto. Segundo, mesmo identificada a relação conjuntural dos políticos tradicionais com o legado varguista, não era esse o objeto de análise da dissertação (OTAZU, 2016), por isso retomamos essa perspectiva no presente momento, através da pesquisa de doutorado, com o intuito de aprofundarmos a discussão. Claro que essa opção não exclui a possibilidade de utilização de outras fontes que se mostrarem importantes ao longo do processo investigativo<sup>21</sup>.

Novamente, sobre a abordagem que pretendemos adotar em nosso trabalho, verificamos nos trabalhos de Edgard Carone (1976) e Maria do Carmo Campello Souza (1983), uma investigação substancial a respeito do período, problematizando a estrutura e as ramificações do *Estado Novo*, como influenciaram na reabertura política e quais eram os grupos envolvidos. Ainda assim, foram títulos que priorizaram uma visão geral do processo. Por exemplo: Souza (1983), em uma de suas análises, busca compreender a influência das interventorias na organização dos partidos pró-Vargas, porém não demonstra os desdobramentos dessa questão no cotidiano de um

---

<sup>21</sup> Como fonte para esse trabalho também contamos com os dados eleitorais disponíveis na obra: NOLL, Maria Izabel; TRINDADE, Helgio. *Estatísticas eleitorais do Rio Grande da América do Sul - 1823/2002*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

grande colégio eleitoral e sua região, ou seja, como isso repercutiu na campanha eleitoral. Entendemos que as questões levantadas decorrem da opção dos autores, e que isso não descredibiliza seus trabalhos. Entretanto, nesse estudo, optamos por analisar a ação dos agentes na arena política, acompanhando o dia-a-dia do processo de redemocratização e as reações dos envolvidos frente às questões que vão surgindo. Desse modo, as mesmas obras que nos ajudaram a definir essa postura, assim como outras, serão de grande valia como aporte historiográfico da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, o autor René Rémond (2003 p. 40) nos influenciou na mudança dos questionamentos sobre o período, ao nos defrontarmos com a seguinte reflexão: “uma eleição é também um indicador do espírito público, um revelador da opinião pública e de seus movimentos”, ou seja, nessa perspectiva deve-se atentar ao que está ocorrendo durante as eleições. Isso determinará não só o resultado, mas também o arranjo social dessa ou daquela força política ao final do pleito. Por que esses foram os beneficiados? Quais foram as agendas do contexto? Como elas influenciaram nas ações políticas? São perguntas que podem ser compreendidas quando se trabalha nessa lógica.

Dessa forma, as reflexões apontadas pelo autor vêm ao encontro da proposta de análise de nossa pesquisa, que pretende discutir como se deu o rearranjo político-social no Rio Grande do Sul, entre 1945 e 1947, frente ao complexo quadro de transição política pós *Estado Novo* brasileiro. Sendo assim, esse é um dos pontos de partida para melhor compreendermos o processo eleitoral, os agentes sociais envolvidos, as agendas construídas, dialogando sobre os limites e possibilidades de participação democrática, que permitirá reconstruir o cenário político gaúcho há época.

Referente ao recorte temporal definido para o trabalho, foi preciso refletir sobre como se deu o processo de redemocratização no Brasil e no estado, para aí definir o período a ser investigado. A dinâmica da reabertura proporcionou pouco tempo para articulações mais profundas, porque tudo aconteceu muito rapidamente. No fim do mês de fevereiro do ano de 1945 o governo anuncia oficialmente o retorno democrático. Aproximadamente dez meses após, no começo do mês de dezembro, ocorrem as eleições. Nesse período, as forças políticas tiveram que se organizar às pressas, assim como os interessados em disputar espaço no jogo político. Para entendermos o impacto do curto espaço de tempo sobre a organização política, podemos usar como exemplo a tardia fundação do PTB gaúcho. O partido a nível nacional é fundado no mês de maio,

enquanto no estado do Rio Grande do Sul surge apenas em outubro<sup>22</sup>, inviabilizando uma participação mais profícua da sigla nesse primeiro momento da redemocratização no estado.

Não obstante, a eleição de 1945 não promoveu a redemocratização completa do país, que ficou adiada para depois do processo constituinte de 1946, ocorrendo apenas em 1947, quando são eleitos governadores, deputados estaduais e os senadores restantes, como também prefeitos e vereadores na extensão de todo território nacional. Tendo em vista isso, optamos pelo recorte de 1945 a 1947, para entendermos melhor esse processo de remanejamento das forças políticas, pois parece que a poeira vai baixando e se assenta de maneira mais consistente apenas em 1947, quando o ciclo democrático se completa, ou, como disse o Cruz (2010, p.17, Grifos nossos): “aquela eleição (1947) configurou uma espécie de **apresentação** dos partidos nascentes à sociedade”.

Sendo assim, optamos por uma análise de conjuntura social mais específica, a redemocratização no estado do Rio Grande do Sul entre os anos de 1945 e 1947. A investigação tem início nos primeiros meses de 1945, quando emergiram nos jornais as primeiras notícias sobre o próximo pleito, e se encerra em 1947, com o advento das primeiras eleições municipais e estaduais pós *Estado Novo*. Pretendemos com esse recorte entender como os grupos emergentes em 1945 se organizaram em 1947, observando quais foram as mudanças ocorridas entre o primeiro e o último pleito, a influência dos grupos tradicionais e populares, e como isso refletiu na organização dos grupos políticos. Não podemos esquecer da constituinte de 1946, que servirá como termômetro imediato da opinião pública nesse novo contexto e que pode contribuir com elementos importantes para a análise.

Uma última questão a ser abordada, mas não menos importante, diz respeito a hipótese levantada no início do trabalho sobre o afastamento e polarização política entre PSD e PTB. De acordo com os autores Bodea (1992), Cruz (2010) e Oliveira (2008), ao tratar polarização política entre PSD e PTB no estado (1945-1964), veem – principalmente – nos trabalhistas as “causas” fundamentais que levaram a essa condição. Estes acreditam que vindo “de dentro” do governo – para utilizar da categoria apresentada por Skidmore (1996) – assim como o PSD, o PTB no Rio Grande do Sul acabou se distanciando do seu coirmão ao adotar uma postura mais popular. Petebistas, na origem da sigla gaúcha, teriam discordado dos posicionamentos pessedistas, fato

---

<sup>22</sup> A fundação nacional do partido foi no dia 15 de maio de 1945. No Rio Grande do Sul foi em 02 de outubro de 1945.

que levou a criação do partido. Mais tarde, o ingresso de Alberto Pasqualini, intelectual importante do cenário regional, e a inclinação de Getúlio Vargas pelos trabalhistas, teria motivado o afastamento do PSD e a “desgetulização” derradeira da legenda.

No entanto, acreditamos essa abordagem ofusca a participação do PSD nesse processo, ou melhor, essa perspectiva parece centralizar o protagonismo no PTB. Ao propor a hipótese que os políticos pessedistas no momento da reabertura, optaram por adotar o legado varguista de maneira tática/pragmática, com vistas a conservar seus privilégios, estamos também propondo um novo olhar sobre o processo. Esse olhar, além de buscar a gênese do novo “bipartidarismo” gaúcho<sup>23</sup>, a partir de 1945, quer entender esse afastamento progressivo das legendas, analisando o processo eleitoral, onde se encontram em disputa diversos agentes no *campo político* e não apenas a cúpula partidária<sup>24</sup>.

Em síntese, buscamos nesse tópico realizar uma breve discussão historiográfica e a partir dela fundamentar a opção pelo nosso objeto de pesquisa. Nesse exercício, apresentamos questões básicas para o desenvolvimento de uma pesquisa em história, como por exemplo: o porquê da opção de análise do processo de redemocratização no Rio Grande do Sul, suas influências conservadoras e a participação popular. Tais escolhas são coerentes com a preferência pelas fontes do interior do estado, mas também da capital; bem como a escolha pelo recorte temporal entre os anos de 1945 e 1947. Além disso, foi possível demonstrar o ineditismo e a relevância da proposta que pretendemos desenvolver no doutorado.

### Considerações finais

É difícil a tarefa de tecer as considerações finais de um trabalho que segue em construção. Entretanto, buscamos nesse texto trazer a discussão de um período muito importante da História gaúcha, numa perspectiva ainda não abordada pela historiografia regional. Para tanto, fomos pautando ao longo desse trabalho questões pertinentes, que se caracterizam como brechas da produção existente sobre o assunto. Contudo, apesar da precocidade da pesquisa, é possível afirmar

---

<sup>23</sup> Na obra *O Teatro do Poder: as Elites Políticas do Rio Grande do Sul na vigência do Estado Novo*, a autora Sandra Maria do Amaral (2005) aponta para o retorno do “bipartidarismo”, entre 1945 e 1964, remetendo-se a política praticada durante a República Velha (1889 – 1930) no estado.

<sup>24</sup> A análise do processo eleitoral revelou-se importante, pois através dela que passamos a indagar o caráter da relação entre os políticos tradicionais, ligados as interventorias, e as concepções varguistas de Estado.

que ela segue um caminho promissor e esperamos que num futuro próximo possamos trazer novidades para o debate.

## Referências

AARÃO REIS FILHO, Daniel. O colapso do colapso do populismo ou a propósito de uma herança maldita. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 319-377.

AMARAL, Sandra Maria do. **O Teatro do Poder: as Elites Políticas do Rio Grande do Sul na vigência do Estado Novo**. Tese de Doutorado, PUC-RS, Porto Alegre, 2005.

ALBERNAZ, Cássio Alan Abreu. **Em busca de cidadania política: o quererismo no Rio Grande do Sul frente à reorganização política e partidária (1945)**. Dissertação de Mestrado, PUC-RS, Porto Alegre, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada – Da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico**. História Social - revista dos pós-graduandos em História da Unicamp, Campinas/SP, n. 13, p. 7-21, 2007.

BENEVIDES, Maria Victória. **A UDN e o udenismo: ambigüidades do liberalismo brasileiro, 1945-1965**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **O PTB e o trabalhismo: partido e sindicato em São Paulo (1945-1964)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BODEA, Miguel. **Trabalhismo e populismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **Modos de dominação**. In: BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo, Zouk, 2002, pp. 191-219.

CAPELATO, Maria Helena R. **Arautos do Liberalismo: imprensa paulista 1920-1945**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARONE, Edgard. **A Terceira República (1937-1945)**. São Paulo: Difel, 1976.

\_\_\_\_\_. **O Estado Novo (1937-1945)**. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CRUZ, João Batista Carvalho da. **Da formação ao desafio das urnas: o PTB e seus adversários nas eleições estaduais de 1947 no Rio Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado, UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. O nome e a coisa: o populismo na política brasileira. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 59-124.

\_\_\_\_\_. **O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular 1945-1964.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática 1945/1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-46.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

GOMES, Ângela de Castro. **A Invenção do Trabalhismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.) **Fontes Históricas.** São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência Educação, Bauru, SP, v. 9, n.2, p. 191-211, 2003.

NEVES, Lucília de Almeida. Trabalhismo, Nacionalismo e Desenvolvimentismo: Um projeto para o Brasil. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 167-204.

NOLL, Maria Izabel; TRINDADE, Helgio. **Estatísticas eleitorais do Rio Grande da América do Sul - 1823/2002.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004

OLIVEIRA, Lisandre Medianeira de. **“O preço da liberdade é a eterna vigilância”:** a UDN no Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, PUC-RS, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **O PSD no Rio Grande do Sul: o diretório mais dissidente do país nas “páginas” do Diário de Notícias.** Tese de Doutorado, PUC-RS, Porto Alegre, 2008.

OTAZU, Everton da Silva. **1945: Um ano intenso na política do sul gaúcho.** Dissertação de Mestrado, UFPel, Pelotas, 2016.

RÉMOND, René. As eleições. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 37-56.



SOUZA, Maria do Carmo Campello. **Estados Partidos Políticos no Brasil (1930-1964)**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1983.

SKIDMORE, Thomas E. . **Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

## A BUSCA DE UMA NOVA NARRATIVA: O CASO DAS ESQUERDAS LATINO-AMERICANAS

### *THE SEARCH FOR A NEW NARRATIVE: THE CASE OF THE LATIN AMERICAN LEFT*

Fábio H. M. Silva<sup>25</sup>

Universidade Federal de Pelotas

[molahms@gmail.com](mailto:molahms@gmail.com)

#### RESUMO

Este trabalho propõe uma abordagem analítica sobre a experiência dos governos de esquerda nas democracias latino-americanas diferente da tradicional. Sua distinção está em entender a ascensão, crise e derrocada dos governos de esquerda dentro do quadro de uma crise mais ampla do modelo de democracia liberal pelo mundo. A análise feita depreende que tradições culturais da América Latina e os traços políticos nelas presentes perpetuam a fragilidade das democracias na região, uma vez que impedem que as instituições se consolidem e que o apoio ao sistema político se esparrame em todas as suas dimensões. As democracias latino-americanas, portanto, são mais instáveis que suas congêneres do hemisfério norte. Os governos de esquerda da América Latina, nesse modelo analítico, sucumbiram ou seguem esse caminho porque, assim como os governos que os precederam, não conseguiram entregar políticas públicas de qualidade para a sua população em grande medida por causa de uma capacidade de Estado limitada.

**Palavras-chave:** Esquerdas. Democracia. Capacidade do Estado. América Latina.

#### ABSTRACT

This paper proposes an analytical approach on the experience of leftist governments in Latin American democracies different from the traditional one. His distinction lies in understanding the rise, crisis, and overthrow of leftist governments within the framework of a broader crisis of the model of liberal democracy around the world. The analysis shows that Latin American cultural traditions and political traits perpetuate the fragility of democracies in the region, since they prevent institutions from consolidating and that support for the political system spreads in all its dimensions. Latin American democracies, therefore, are more unstable than their counterparts in the northern hemisphere. Latin American left-wing governments in this analytical model have succumbed to or are following this path because, like the previous governments, they failed to deliver quality public policies to their population largely because of limited state capacity.

**Keywords:** Left. Democracy. Capacity of the State. Latin America.

---

<sup>25</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, tem especialização em Marketing, Direito Eleitoral e Partidário pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, e é bacharel em Ciência Política pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. E-mail: [molahms@gmail.com](mailto:molahms@gmail.com).

### **Introdução**

A Guinada à Esquerda ou Onda Rosa marca um período em que governos de esquerda chegam ao poder na América Latina. Esse movimento é iniciado pela eleição do ex-militar Hugo Chávez na Venezuela (1998), Luís Inácio Lula da Silva no Brasil (2002) e Néstor Kirchner (2003) na Argentina. Seguido pela Bolívia, Equador, Paraguai e Uruguai (ROCHA, 2015; LEVITSKY; ROBERTS, 2011; SILVA, 2011).

Esse fenômeno pode ser caracterizado como consequência do fracasso da tentativa de implementação de programas neoliberais na região. Mas o desapontamento não se restringe apenas ao campo econômico. Catterberg e Moreno (2005) e Moisés (2008) pesquisando as atitudes e os valores da região encontraram uma espécie de decepção “pós-lua de mel” com a (re) democratização. Houve, portanto, uma dupla frustração, uma com as promessas neoliberais e outra com a ilusão de que com a instauração da democracia, os problemas dos latino-americanos estariam resolvidos.

Esse trabalho analisa a ascensão, crise e derrocada das esquerdas latino-americanas dentro de um quadro mais amplo: a crise da democracia liberal e a fragilidade da institucionalização democrática na América Latina aliada a uma baixa capacidade do Estado latino-americano. Esse modelo de análise busca compreender a decadência do chamado “ciclo progressista” sob o ângulo da peculiaridade da cultura política regional, que nesse entendimento não favorece a institucionalização proposta pelo modelo de democracia liberal importado dos países do norte.

Em um primeiro momento é traçado um rápido panorama da ascensão, crise e derrocada das esquerdas nos governos de países da América Latina. Em seguida, buscamos realçar o papel que as especificidades da cultura política regional têm para a instabilidade de governos, dentre eles os governos que fizeram e fazem parte desse momento denominado de “ciclo progressista”. Destacamos que a importação de modelos liberais de democracia tem encontrado uma resistência à institucionalização, devido a inúmeros fatores, dentre os quais, personalismo, clientelismo, patrimonialismo e populismo. A importação do modelo liberal de democracia, portanto, aliado a esses traços enfrentam por consequência uma capacidade de Estado limitada nos países latino-americanos, o que prejudica tanto a garantia a Estado de direito íntegro, mas também o desenvolvimento de uma burocracia de qualidade, que possa implementar políticas públicas efetivas e de longo prazo.

Por fim, traçamos alguns comentários sobre a deriva a qual se encontra boa parte da esquerda latino-americana, e apontamos para a sua necessidade de encontrar uma nova narrativa frente a uma sociedade que se transformou rapidamente durante a sua passagem pelo poder. Essa necessidade de se encontrar uma narrativa para as esquerdas é derivada do fato pelo qual nas democracias, o traçado de forças políticas deve sempre estar em permanente disputa. Quando a balança pende muito mais para um lado, ela (a democracia) pode sofrer consequências graves, como supressão de direitos, constrangimento das minorias, hegemonia de poucos interesses no controle do Estado, dentre tantos outros.

### **Ascensão, crise e decadência dos governos de esquerda na América Latina**

Levou certo tempo para que a maioria das esquerdas da região latino-americana aderisse, sem restrições, a democracia liberal como instrumento de acesso ao poder. E isso só foi possível com o fim da Guerra Fria através da ruína do mundo soviético, que ainda representava um símbolo alternativo de governo para a estruturação social e econômica para algumas esquerdas. No entanto, uma vez que aceitaram o método democrático (SCHUMPETER, 1984), logo trataram de ampliar a participação e os mecanismos de controle numa chave mais “cidadã” (SILVA, 2011).

Análises interessadas e alarmistas preconizaram o fim da história<sup>26</sup>, com fim de um modelo de regime que pudesse concorrer com a democracia no plano político. No entanto, no fim de sua primeira década de prevalência a democracia encontrou no modelo econômico neoliberal claro sinais de esgotamento. Essa exaustão foi sentida particularmente pelos países da América Latina, vindos de reformas neoliberais, onde esses países ao se integrarem com maior profundidade no mercado financeiro global também se tornaram mais dependentes deste (LEVITSKY; ROBERTS, 2011).

Esse contexto orquestrado pelo Consenso de Washington gerou na América Latina baixo crescimento econômico, crises periódicas, concentração de renda e aumento da desigualdade nos países da região. Esses fatores foram canalizados e agendados nos programas partidários da esquerda, o que as tornaram “viáveis democraticamente e, na sequência, vitoriosas” (SILVA, 2011, p. 56). Em 1998 é eleito Hugo Chávez na Venezuela, o primeiro representante da esquerda nesse

---

<sup>26</sup> FUKUYAMA, Francis. O fim da história e o último homem. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

novo contexto, dando início a um movimento que ficou conhecido como Guinada à Esquerda ou Onda Rosa.

Boa parte das esquerdas latinoamericanas assumiu uma narrativa discursivo-ideológica baseada no combate ao neoliberalismo, foi o caso do Partido dos Trabalhadores (PT), que começou com Collor e suas primeiras tentativas de privatização e abertura de mercados, e ganhou corpo no primeiro e segundo governos de Fernando Henrique Cardoso no Brasil, e do Movimento V República de Hugo Chávez na Venezuela. Essa narrativa logrou sucesso quando se esgotou o modelo econômico neoliberal.

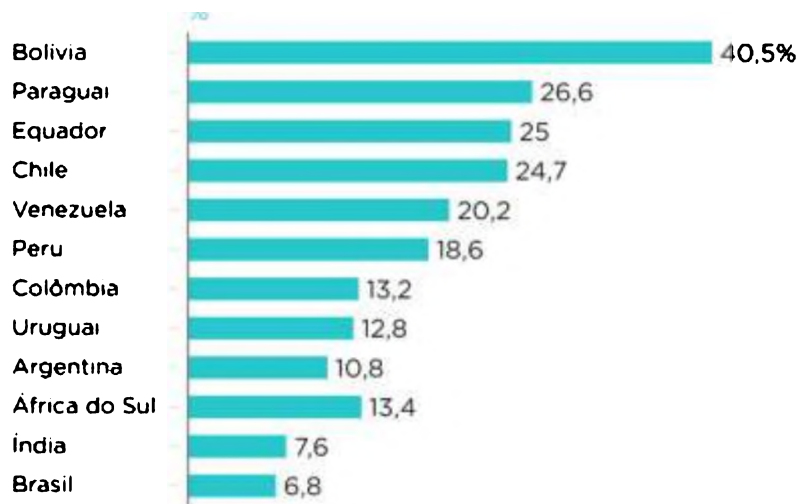
Os governos de esquerda na América Latina representavam, em muitos casos, uma alternativa ainda não tentada desde que muitos países da região se (re) democratizaram. Alguns dos governos mantiveram uma agenda econômica ortodoxa, o caso de Brasil, Chile e Uruguai (LEVITSKY; ROBERTS, 2011). No Brasil, em relação a agenda econômica pouco mudou em relação ao governo anterior.

A explosão da demanda por commodities em países da América Latina afiançaram o sucesso na implementação das políticas sociais dos governos de esquerda na região, o que expandiu a permanência do ciclo consideravelmente. Se por um lado isso garantiu uma experiência na tentativa de inclusão e combate a pobreza na região, também serviu para mascarar reformas necessárias de ajuste fiscal. Quando a procura por commodities reduziu, em grande medida pela crise financeira mundial que teve seu início na crise dos mercados imobiliários norte americanos, o que ficou exposto foi as fragilidades e dependência que muitos países criaram em relação à esse produto. Veja na imagem a baixo a o grau de dependência<sup>27</sup> de alguns países:

---

<sup>27</sup> Para uma investigação mais aprofundada sobre o impacto das commodities na dependência das exportações dos países ver: State of commodity dependence 2014 em [http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/suc2014d7\\_en.pdf](http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/suc2014d7_en.pdf).

Participação da exportação de commodities no PIB



Fonte: UNCTAD 2014 e Nexo

As commodities não foram as responsáveis por levar as esquerdas ao poder, mas foram sim, centrais no sucesso de implementação programática destas em relação às políticas sociais. Quando sua demanda reduziu consideravelmente, elas foram responsáveis pelo início do fim do ciclo das esquerdas no poder. Elas não conseguiram romper com a *inércia democrática* em seus países, uma vez que avançaram nas dimensões eleitorais, mas não conseguiram melhorar as condições materiais e sociais de suas populações (BAQUERO, 2013). As experiências de esquerda na América Latina começaram a ruir, e a cultura política da região tem tratado cada caso com sua especificidade.

No caso da Venezuela, a liderança carismática de Chávez levou-a num caminho de personalização do poder em detrimento das instituições democráticas. Pode-se afirmar que desde o plebiscito sobre a mudança da constituição venezuelana há um crescente constrangimento da oposição para eliminação da competição eleitoral. O Golpe de misericórdia foi dado pela decisão da Justiça de fechar o Congresso esse ano.

O Brasil passou por um processo de impeachment traumático, que acentuou ainda mais a divisão social existente e a democracia do país passa por um momento difícil depois que boa parte da elite política está implicada em denúncias de corrupção, incluindo o Vice Michel Temer que assumiu no Lugar da presidente impeachmada Dilma Rousseff. Algumas análises, inclusive, são reflexos dessa divisão social existente. Um as embarcaram na onda discursivo-ideológica de



chamar o processo de impeachment de Golpe<sup>28</sup>. Outras, na sua ingenuidade acreditam que as pedaladas por si só configurariam crime de responsabilidade.

O fato inegável é que hoje, o fim do ciclo da onda rosa que promoveu a experiência das esquerdas no poder, está inscrita em um processo mais amplo de retorno ao nacionalismo protecionista, xenofóbico, de combate às diferenças e minorias. A adesão aos valores democráticos tem recuado em todo o mundo, tanto em democracias longevas, quanto nas novas. A atenção para a situação da democracia na América Latina deve ser reforçada, pois a cultura política da região contém traços que podem fazê-la erodir muito mais rapidamente.

### **Uma análise sob a lente da cultura política**

A América Latina faz parte de uma zona cultural que carrega consigo traços e valores que, em grande medida, não determina, mas condiciona os passos dados em direção a sua evolução. Ela é católica e foi colonizada de forma exploratória em sua maior parte por espanhóis ou portugueses. O impacto das tradições religiosas no desenvolvimento econômico e político já foram ressaltados por Weber (1981) e Huntington (2002). Inglehart (2009) igualmente reforçou que dois fatores históricos são importantes para entender o desenvolvimento econômico, político e social dos países: sua tradição religiosa e suas histórias coloniais.

Historicamente, as instituições religiosas protestantes ajudam a promover o que Weber (1981) denominou de “ética protestante”. Baseados na tradição do trabalho, família e religião, os protestantes além de promover o que o autor denominou de os “alicerces” do capitalismo, também contribuíram para desenvolver níveis elevados de confiança interpessoal e um alto grau de pluralismo cultural, todos esses fatores concorreram para que a industrialização tenha “ocorrido nos países protestantes mais cedo do que no restante do mundo” (INGLEHART; WELZEL, 2009, p. 99).

Já nas tradições católicas, o caso da América Latina, ao contrário, o impulso de aquisição sempre fora condenado, a busca de uma vida mais tranquila sempre fora o principal alvo das atenções da ética católica, como distingue Max Weber em referência ao provérbio “coma ou durma bem”, “o protestante prefere saciar-se, e o católico dormir sem ser perturbado” (WEBER, 1981, p.

---

<sup>28</sup> Ver JINKINGS, Ivana; DORIA Kim; CLETO, Murilo (Orgs). Por que gritamos golpe. São Paulo: Boitempo, 2016.

23). Mas não é só o desenvolvimento econômico que a tradição religiosa católica mina, ela também impede o desenvolvimento dos laços sociais horizontais, por se apresentar sempre de forma hierarquicamente vertical, e altamente centralizada.

A gênese do Estado também ajuda a entender a formação e a relação da sociedade com o Estado. A América Latina foi explorada através da obra de expansão mercantilista portuguesa, espanhola e, em menor medida, holandesa e francesa. Diferente dos Estados europeus que percorreram um longo caminho de concentração da coerção e do capital (TILLY, 1996), os Estados latino-americanos foram formados sem antes de neles haverem sociedades.

As grandes extensões de lavoura e a necessidade de uma mão de obra abundante levou a disseminação do recurso da escravidão. Esse fenômeno condicionaria outro o caudilhismo e a oligarquia. Diante de uma sociedade desorganizada, maciçamente analfabeta e dependente ganha contorno dois traços característicos da região: o personalismo e o clientelismo político. Já o patrimonialismo sempre esteve presente nessas sociedades, desde sua distribuição original para fins de exploração, em nome do desenvolvimento político entendia-se a atuação institucional como parte do instrumento pessoal do líder político, seja para obter riqueza, ou também prestígio e poder. A medida em os países latino-americanos aceleram os processos de substituição das importações pela industrialização, a urbanização se acentua, no entanto, ainda desorganizada. O fenômeno que surge para manobrar essa massa ainda dispersa, e que estará ora mais visível e ora velado na vida política nacional desses países é o populismo.

De fato o populismo não esteve sempre presente nos governos de esquerda da América Latina, em alguns casos como o da Venezuela houve uma perigosa mistura de personalismo político mais acentuado com o populismo, que acabou minando primeiramente a concorrência política, depois grande parte do sistema judicial do país. No Brasil, no que tange aos dois primeiros governos de esquerda, a característica central era a presença de uma liderança carismática. Diferente de Chávez, Lula no Brasil deu sequência a uma política econômica ortodoxa deixada pelo seu antecessor e continuou a fazer um jogo democrático, no entanto, dentro de um quadro de crescente clientelismo e cooptação<sup>29</sup> que envolveu as esferas privada e pública em interesses pessoais e partidários.

---

<sup>29</sup> O caso do Mensalão foi o mais notório de todos. Outros têm sido revelados com os avanços das operações da Lava Jato.

Traços como o personalismo, clientelismo, patrimonialismo e populismo sempre estiveram presentes em graus variados na prática política dos países latino-americanos. Todos eles impõem sérias restrições à institucionalização democrática uma vez que, ou fazem das instituições para fins pessoais, ou a menosprezam em detrimento de um poder pessoal. O caso tem se agravado uma vez que as sociedades contemporâneas tem pressionado cada vez mais suas democracias por maior responsividade em relação às suas aspirações e demandas. Isso tem levado a uma crise das instituições representativas liberais centrais como Partidos Políticos e os Parlamentos. Essa crise traz diferentes impactos em democracias consolidadas e em democracias ainda jovens que não conseguiram um grau razoável de institucionalização.

### **Crise nas democracias liberais**

A crise da democracia liberal, mais especificamente, a crise das instituições de representação do modelo de democracia liberal tem convergido para o mesmo tema pesquisas de diferentes filiações teóricas. Em uma linha culturalista, Robert Putnam (2000) argumentou que a queda nos estoques de capital social nos Estados Unidos tem levado também a uma menor confiança institucional. Pippa Norris (2011) tem detectado a emergência do que denominou de *cidadãos críticos*, ou seja, indivíduos orientados cada vez mais por valores pós-materialistas com elevada capacidade cognitiva sobre o campo da política, mais expostos e sensíveis ao noticiário negativo e, portanto, mais críticos aos agentes políticos e às instituições.

Em uma vertente teórica institucionalista, Philippe Schmitter (2016) deu ênfase a uma nova fase de transição pela qual passa a democracia. Para ele, as antigas formas de representação já não dão conta de atender as demandas, cada vez mais urgentes, das sociedades contemporâneas. Seria necessário, segundo ele, desenvolver novos mecanismos de canalização das demandas e aspirações das sociedades contemporâneas, e os exemplos destacados pelo autor vão desde os plebiscitos e referendos, passa pelos orçamentos participativos e a instauração de primárias nos partidos políticos, até o financiamento público de campanha, quota para mulheres e minorias, e o uso cada vez mais indiscutível da tecnologia por parte da sociedade para subsidiar e legitimar a tomada de decisões dos representantes.

Essas análises focam centralmente as democracias de países desenvolvidos. Se a democracia nesses países tem encontrado resistência crescente no apoio de seus cidadãos às suas

instituições centrais como Partidos Políticos, Parlamento e o processo eleitoral, o caso se agrava quando as análises se voltam para países que importaram esse modelo liberal de democracia. No caso da América Latina, a crise no apoio à democracia vem recheada de ingredientes que agravam a situação.

### **América Latina e a importação dos modelos de democracia liberal**

Os Estados latino-americanos foram antes uma imposição das metrópoles mercantilistas em suas novas formas de alavancarem suas economias que uma evolução institucional política de suas sociedades. A partir de Estados transplantados, os países da América Latina importaram ou inspiraram-se nos principais modelos de democracias ocidentais como os Estados Unidos, França e Inglaterra para a formação de sua arquitetura democrática de governo.

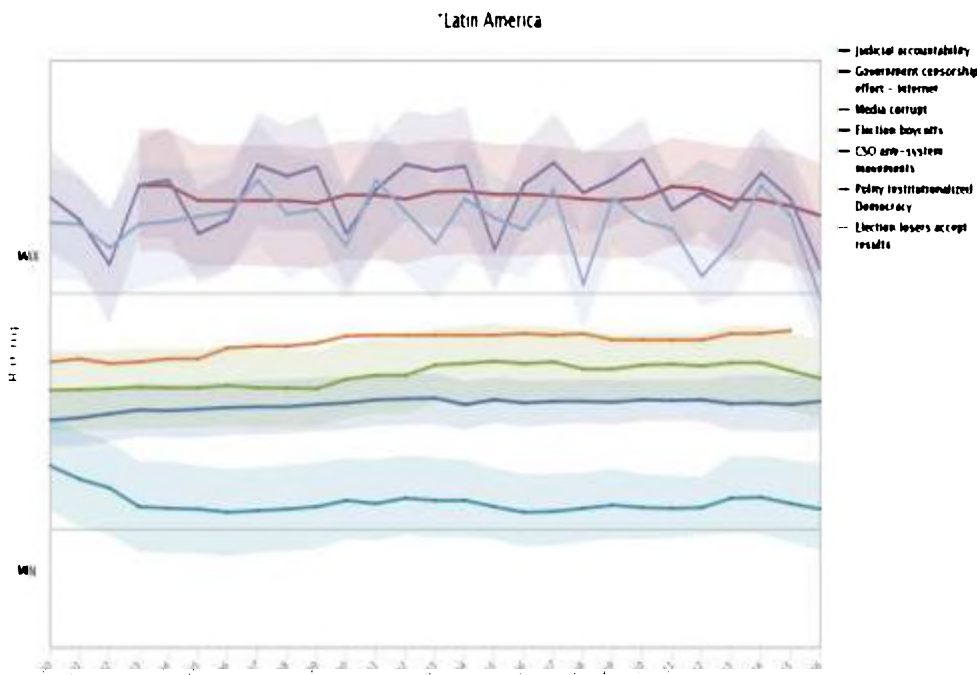
O processo histórico que culminou nos arranjos democráticos dos países ocidentais no norte, no entanto, é muito distinto do que levou a democracia aos países da América Latina. Enquanto no norte a formação do Estado Nacional levou ao surgimento de instituições representativas aristocráticas, que foram se democratizando em um processo intenso de luta social por ampliação de direitos civis e políticos, na América Latina as instituições representativas ao longo de suas histórias, nunca foram submetidas a uma pressão social para que democratizassem, salvo raras exceções em momentos singulares.

A democracia na América Latina em maioria dos casos foi o resultado de pactos verticais (O'DONNELL; SCHMITTER; WHITEHEAD, 1988) feitos entre elites e setores militares, o que fez com na sua gênese, ela nascesse regulada. As pressões vindas da sociedade que as instituições representativas das democracias consolidadas sofreram ao longo de seu processo evolutivo foram importantes para seu grau de institucionalização, e se elas passam por uma crise hoje, é porque não estão mais conseguindo se constituírem em canais legítimos de representação para essa sociedade que desponta.

As instituições das democracias latino-americanas, historicamente, não se legitimaram a partir de pressões canalizadas na sociedade, e hoje enfrentam o seguinte dilema: na ausência de um grau razoável de institucionalização estão tendo que enfrentar aspirações e demandas sociais em rápida agitação pressionando por soluções urgentes e legítimas. É por esse motivo que a crise da democracia liberal afeta em um maior grau as democracias da América Latina em seu modelo

importado. Conseqüentemente, os traços apresentados acima constituintes da cultura política na região são elementos importantes a serem considerados em análises mais expandidas.

O gráfico da imagem abaixo, retirado do Variedades de Democracia (V-Dem)<sup>30</sup>, diz respeito a alguns aspectos da institucionalização democrática na América Latina. As três linhas de cima mostram que os governos latino-americanos têm tentado impor uma censura maior à internet, que grupos têm aumentado o boicote às eleições e que tem aumentado consideravelmente o número de perdedores que não aceitam a derrota nas urnas. O gráfico revela também que tem aumentado o número de movimentos anti-sistema e que aumentou o grau de corrupção da mídia. O único dado positivo é o de um leve aumento da *accountability*<sup>31</sup> do poder judiciário. Todos esses indicadores caminham no sentido de declínio no grau de institucionalização da democracia na América Latina, mesmo que pese a variável “institucionalização democrática” ter tido um leve aumento, trata-se apenas da sua dimensão eleitoral.



### Baixa capacidade dos Estados latino-americanos

<sup>30</sup> O Variedades de Democracia (V-Dem) é uma abordagem que mede a democracia em suas dimensões eleitoral, liberal, participativa, deliberativa, igualitária, majoritária e consensual, através de uma colaboração de mais de 50 estudiosos em todo o mundo. É co-organizado pelos departamentos de Ciência Política da universidade de Gotemburgo (Suécia) e o Instituto Kellogg da Universidade de Notre Dame (EUA). Sítio: <https://www.v-dem.net/en/>.

<sup>31</sup> O conceito de *accountability* usado neste trabalho é o delimitado por Schedler (1999, p. 17 *apud* MORLINO, 2010) que, segundo o autor, possui três características principais: informação, justificação e punição/compensação. Primeiramente deve se receber a informação sobre o ato ou ação política, a partir disso é gerada uma reflexão sobre essa informação, finalizando com uma compensação de apoio ou punição com o não apoio.



A capacidade do Estado é um instrumento importante para compreender a democratização, consolidação e qualidade do regime nos países da América Latina. Tilly (2013) chama a atenção para o fato de que nenhuma democracia pode funcionar se o Estado não possui a capacidade de programar, implementar e supervisionar as decisões realizadas através dos processos políticos públicos.

Pippa Norris (2012) entende que a capacidade do Estado está diretamente ligada à qualidade da democracia, e a distinguiu baseada em duas dimensões weberianas: a primeira é o Estado como detentor do monopólio legítimo da violência e sua competência para garantir a segurança e Estado de direito (rule of law), garantindo o império da lei (enforcement of law); a segunda é a qualidade do corpo burocrático para entregar bons serviços, a partir de características como meritocracia, plano de carreira avançado, independência das pressões que a conjuntura política fomenta, e controle da corrupção.

Fukuyama (2015) argumenta para a presença de uma incapacidade de institucionalização do Estado em democracias da terceira onda, onde estas, por sua vez, não têm conseguido atender a crescente demanda popular por *accountability* democrática. No caso da América Latina, como afirmamos, a análise dessa dimensão não pode ser dissociada da questão cultural, onde os resíduos de um passado colonial caudilhisto e escravocrata continuam a intrometer-se no futuro dos países.

De acordo com os dados do Latinobarômetro<sup>32</sup> de 2015, 60% dos latino-americanos estão insatisfeitos com a democracia em seus países, apesar de 76% responderem que a democracia é a ainda melhor forma de governo. Quando perguntados se tem havido progresso no combate a corrupção, mais de 65% dizem que não, e quando a pergunta se volta para questões como funcionamento do sistema judicial, dos hospitais e transporte público, mais da metade (50%), dizem estar insatisfeitos com esses serviços. Na percepção da população latino-americana, portanto, os governos de seus países não tem conseguido entregar a eles serviços públicos de qualidade.

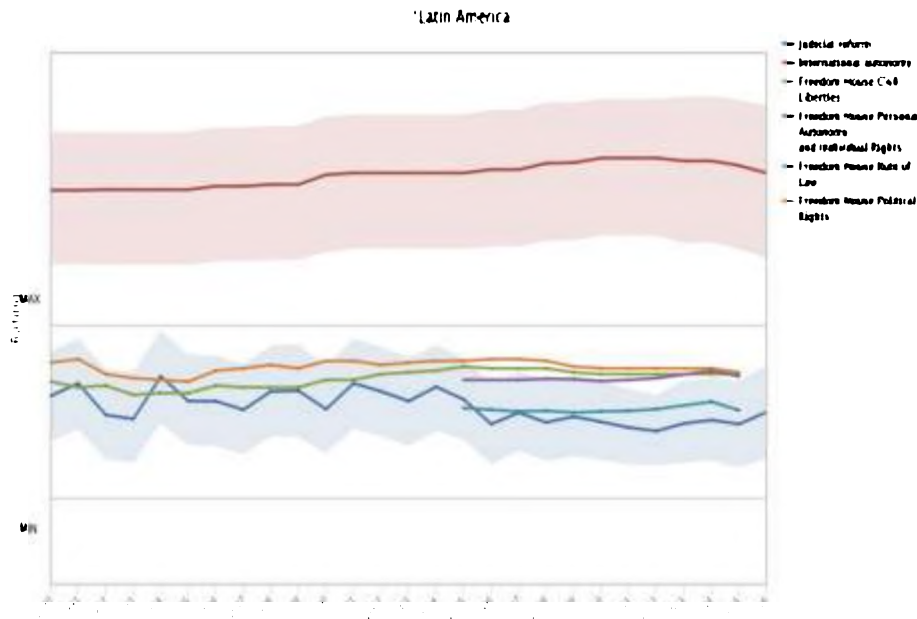
No gráfico da imagem abaixo também extraído do Variedades de Democracia (V-Dem) podemos ver alguns elementos que fazem referência o Estado de direito e capacidade de Estado da América Latina. Nele observamos que apenas a reforma judicial teve uma leve melhora,

---

<sup>32</sup> A Corporação Latinobarômetro é uma ONG com sede na cidade de Santiago, no Chile, que investiga o desenvolvimento da democracia, da economia e da sociedade como um todo em países da América Latina, usando para isso indicadores que medem as atitudes, valores e comportamentos. Sítio: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>.



enquanto que em liberdades civis, direitos políticos, autonomia pessoal, autonomia internacional e o próprio indicador “Estado de direito” tiveram declínios. Isso é revelador, pois aponta para uma capacidade de Estado fragilizada em grande parte da extensão de suas dimensões.



### As esquerdas latino-americanas e a busca de uma nova narrativa discursivo-ideológica

As esquerdas latino-americanas com maior grau de institucionalização ao sistema político democrático, conforme aponta Silva (2011) já vem relativizando a crítica ao seu inimigo instrumental que é o neoliberalismo. Após a passagem de grande parte das esquerdas pelo poder, e que na maior parte dos casos mantiveram uma política econômica ortodoxa (Brasil, Chile e Uruguai) ou heterodoxa (Argentina, Bolívia e Equador) e menos estatista (Venezuela) (LEVITSKY; ROBERTS, 2011), restou pouco para se combater da agenda neoliberal. Na América Latina, assim como no restante do mundo, a agenda liberal parece ter se esgotado, enquanto por outro lado há um ressurgimento do nacionalismo protecionista.

As esquerdas latino-americanas que saíram do poder, ou no caso da brasileira que foi retirada, ainda se encontram em fase de reestruturação discursiva. Durante o ciclo de permanência da chamada Onda Rosa, a sociedade se transformou numa velocidade acentuada. Podemos dizer que passou de uma de tipo analógica para de tipo digital, pois grande parte dessas transformações

está relacionada às formas como elas se informam e se relacionam através de uma sociedade cada vez mais em rede (CASTELLS, 2002). Uma transformação radical está modificando também a forma como as sociedades entendem e se submetem a diferentes formas de autoridade, como destacou Bauman (2001, p. 212), o Estado não fornece mais uma ponte segura, nem para o indivíduo, nem para a sociedade.

As redes sociais estão implodindo a outrora forma vertical de relação entre autoridade e indivíduo, e estão colocando pressão numa mudança de comportamento intra-elites. Mas elas também estão obrigando os meios de comunicação a se ajustarem aos novos tempos. Não é incomum, hoje, vermos linhas editoriais mudando da noite para dia e vice e versa. A briga pela ocupação desses espaços de poder está sendo preenchida, em partes, pelo crescente uso operacional dos *Think Thanks*. Nesse aspecto, os movimentos de direita tem ganhado um terreno importante, porque saíram na frente (ROCHA, 2015).

Onde as esquerdas saíram ou foram retiradas do poder, uma calibragem na narrativa discursivo-ideológica parece estar ocorrendo, no entanto, onde elas ainda permanecem, como no caso as Venezuela, uma degradação da democracia já se tornou irreversível. No caso venezuelano, a limitação da competição política, seja ela por meio da cooptação ou pela reconfiguração das normas constitucionais, constitui o exemplo mais visível a observadores menos atentos, ao fato que o uso do personalismo político aliado a um populismo, criam uma situação vulnerabilidade institucional que será exposta a primeira crise existente, seja ela econômica, social ou política.

Novas formas discursivo-ideológicas tem surgido, no entanto sem efeito pragmático sobre a realidade dos países latino-americanos. É o caso do *Bem Viver*<sup>33</sup> na Bolívia e o *Socialismo do Século XXI* na Venezuela. No primeiro caso, apesar de negarem que seja uma espécie de capitalismo de Estado, este atua como ator central na produção e distribuição da riqueza e se aproxima mais de uma doutrina metafísica ao tentar conciliar o modo de apropriação do capitalismo contemporâneo com formas sustentáveis de criação de riqueza e harmonização com a natureza. Já no segundo, no segundo Biarreau (2009) se trata de uma reorientação da narrativa ideológica em uma perspectiva moralista e imperativa que concentra-se na visibilidade do líder numa definição de projeto hegemônico, em detrimento da subordinação do protagonismo popular. Ambos caminham no sentido contrário de maior institucionalização democrática.

---

<sup>33</sup> Ver Álvaro García Linera, Las tensiones creativas de La revolución: La quinta fase Del processo de cambio. Disponível em <http://www.rebellion.org/docs/134332.pdf>, em 14/03/2017.

## **Conclusão**

As democracias latino-americanas possuem um menor grau de institucionalização que suas congêneres do norte. Traços presentes em maior ou menor grau na cultura política da região como o personalismo, clientelismo, patrimonialismo e o populismo constituem fatores explicativos importantes dos motivos da vulnerabilidade nas governanças em geral dos países latino-americanos. Mas esses fatores são explicativos apenas em partes, pois cada país possui uma história única que, aliada a um contexto conjuntural específico, podem gerar configurações diferentes de acesso, permanência e derrocada do poder.

A América Latina apresenta uma ambiguidade curiosa que, ao importar o modelo de democracia liberal dos países desenvolvidos, não atentou para a permanente renovação dos germes em sua cultura política que a impede de consolidar suas instituições democráticas. Essa fragilizada institucionalização democrática favorece com que governos democraticamente eleitos sejam subtraídos do poder por meios nada ortodoxos. Aliás, nesse processo podemos perceber que na América Latina os meios são os que menos importam, pois podem ser fabricados para situações específicas no interior de cada democracia.

Diante da fragilizada institucionalização democrática nos países da América Latina, os governos ficam dependentes, para a sua sobrevivência, unicamente da variável econômica. Os governos de esquerda que passaram pelo poder tiveram a oportunidade de reformar seus Estados, pois navegaram em uma onda de crescimento econômico que beneficiou toda a região e deu aporte para a formação de amplas coalizões, no entanto, ao invés de seguir esse caminho preferiram alongar sua permanência no governo através de políticas públicas sociais pragmáticas, nas quais esperariam o retorno rápido de um apoio certo para sua eternização no poder.

## Referências

- BAQUERO, Marcello. **Qual democracia para a América Latina?**: capital social e empoderamento são a resposta?. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BIARDEAU, Javier R. Del árbol de las tres raíces al “socialismo bolivariano del siglo XXI”: una nueva narrativa ideológica de emancipación?, Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales, vol. 15, n. 1, ener-abr, p. 57-113, 2009.
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo, Paz e Terra, 2002.
- CRUZ, S. C. V. Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil no momento atual. In: CRUZ, S. C. V; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs). Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileira. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2015.
- DAHL, Robert A.. Sobre a democracia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.
- DIAMOND, Larry. O espírito da democracia: a luta pela construção de sociedades livres em todo o mundo. Curitiba: Instituto Atuação, 2015.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do poder**: formação do patronato político. São Paulo: Globo, 2012.
- FUKUYAMA, Francis. **Why democracy is performing so poorly?**. Journal of Democracy, 26(1): 11-20, 2015.
- HUNTINGTON, Samuel P.. A Terceira Onda: A Democratização no Final do Século XX. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. A cultura importa: os valores que definem o progresso humano. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- INGLEHART, Ronald; WELZEL, Christian. **Modernização, mudança cultural e democracia**: e sequencia do desenvolvimento humano. São Paulo: Francis, 2009.
- LACLAU, Ernesto.
- LEVITSKY, Steven; ROBERTS, Kenneth M. The resurgence of the Latin American Left. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2011.
- O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe; WHITEHEAD, Laurence. Transições do regime autoritário. São Paulo: Vértice, 1988.
- NORRIS, Pippa. **Democratic deficit**: critical citizens revisited. Spring: Cambridge University, 2011.

\_\_\_\_\_. **Making democratic governance work**: the impact of regimes on prosperity, welfare and peace. New York: Cambridge University, 2012.

PUTNAM, Robert D. **Boling alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

ROCHA, Camila. **Direitas em rede: think thanks de direita na America Latina**. In: CRUZ, S. C. V; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs). **Direita, volver!:** o retorno da direita e o ciclo político brasileira. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCHMITTER, Philipe C. **Crisis and transition, but not decline**. *Journal of Democracy*, vol. 26, n. 1, p. 32-44, janeiro, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

SILVA, Fabricio Pereira da. **Vitórias na crise: trajetórias das esquerdas latino-americanas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2011.

TILLY, Charles. **Capital, coerção e estados europeus**. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. **Democracia**. Petrópolis: Vozes, 2013.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Pioneira; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1981.

## VIDA DE MILITARES NO EXÉRCITO BRASILEIRO: CARREIRAS E REVOLUÇÕES (1900-1937)

### *SOLDIER'S LIFE IN THE BRASILIAN ARMY: MILITARE CAREER AND REVOLUTIONS (1900-1937)*

Fabíola Peres de Souza

Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/Universidade Federal de Pelotas

faloscabi@gmail.com

#### RESUMO

Nosso objetivo é demonstrar, a partir da composição de um *corpus* documental formado a partir das biografias de militares do Exército brasileiro disponíveis nos verbetes do Dicionário Histórico Biográfico- Brasileiro pós-1930(DHBB), duas questões: a presença constante dos militares ao longo da história republicana do Brasil e a postura intervencionista do Exército na tomada de decisões do país. Assim, teremos como recorte temporal os alistamentos de aspirantes a oficial realizado a partir do ano de 1900 no Exército brasileiro e o avanço das respectivas carreiras até 1935. Com base nos cinquenta nomes que foram coletados, organizados e sistematizados por meio do método prosopográfico, trabalhamos com as seguintes informações: nome, naturalidade, filiação, ascensão à patentes, cargos e funções executadas, data de falecimento, entre outros. Conseqüentemente, será apontado o papel assumido por esses agentes ao longo dos seguintes movimentos: Tenentismo, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, Revolta Comunista de 1935 e Golpe do Estado Novo em 1937. Dessa forma, precisaremos a função política do Exército na história brasileira.

**Palavras-chave:** Exército; carreira militar; prosopografia.

#### ABSTRACT/RESUMEN

Our subject is demonstrated, supported by a documental corpus, formed from the military biographies about brasilian soldiers, available in the Dicionário Histórico Biográfico- Brasileiro pós-1930(DHBB), two questions: the constant present of brasilian soldier throughout the Brazilian republican history; and the interventionist position of the Army in the government decision. Thus, we will have as a temporal focus based in the lists of aspiring officers performed from the year 1900 in the Brazilian Army and advancing their careers until 1935. Based on the fifty names that were collected, organized and systematized through the prosopographic method, we work with the following information: name, naturalness, filiation, ascension to patents, positions and functions performed, date of death, among others. Consequently, the role assumed by these agents along the: Tenentismo, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista in 1932, Revolta Comunista in 1935 and Golpe do Estado Novo in 1937 will be pointed out. In this way, we will precised the political function of the Army in this period of the Brazilian history.

**Keywords/Palabras clave:** Army, *Militare career*; prosopographic.



## Introito

A pesquisa desenvolvida objetiva a compreensão entre a história do Exército e os conflitos ocorridos no Brasil ao longo das décadas de 1900-1937. De acordo com esse recorte temporal devemos averiguar a participação efetiva dos militares nos seguintes momentos: revoltas tenentistas (1922,1924), Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, Revolta Comunista de 1935 e Golpe do Estado Novo em 1937.

Entretanto, por questões didáticas, retornaremos pontos considerados importantes no decorrer da proclamação da República Federativa do Brasil, já que a participação dos oficiais foi evidente, tendo como o arauto do 15 de novembro o Marechal Deodoro da Fonseca. Além disso, a institucionalização do Exército ocorreu paralelamente à adesão ao sistema republicano, às disputas ocorridas internamente na constituição da Força reverberaram na formação do pensamento republicano, por exemplo, a opção pelo modelo positivista à moda brasileira.

Além disso, abordaremos aspectos importantes à reflexão do quão complexo foi a construção e coesão do espírito militar nacional. A começar, a recorrente distinção no tratamento oferecido aos militares de origem portuguesa e aos de nacionalidade luso brasileira, além disso, a criação da Guarda Nacional, em 1831, anunciava a tensão entre o governo central e o Exército. Nem mesmo, o governo do Marechal Deodoro da Fonseca conteve o clima de divergências, tanto que nove meses após assumir o governo acabou renunciando. Assim, o vice- presidente, Floriano Peixoto, assumiria o cargo tendo de lidar com a Revolta da Armada.

Internamente, era comum a oposição a respeito do caminho a ser seguido pelo Exército, por exemplo, o conflito entre gerações de oficiais oriundos da Guerra do Paraguai chamados pejorativamente de “tarimbeiros”, no sentido de serem conservadores, ou seja, contrários a modernização da instituição. Por conseguinte, um grupo de jovens militares, após uma missão realizada na Alemanha propuseram a implementação do modelo alemão ao Exército brasileiro. Demonstraremos no decorrer da pesquisa a influência de outros países na trajetória de formação dos militares brasileiros.

Sendo assim, iniciamos o nosso propósito construindo um *corpus* documental composto de cinquenta aspirantes a oficial do Exército, ingressantes na Força em meados da década de 1900. Desse modo, nos reportamos ao projeto “*Visões do Golpe*”, organizado pela Fundação Getúlio

Vargas, cujo conteúdo de doze entrevistas de militares participantes/testemunhos do golpe civil-militar de 1964, nos estimulou a investigar os nomes dos outros oficiais citados nas entrevistas.

Dentre as fontes pesquisadas para construir o *corpus*, os verbetes disponíveis no *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós-1930*, nos propiciou o maior número de informações possíveis à elaboração das três planilhas criadas no Microsoft Excel, ordenadas com base nas seguintes entradas: nome, ano de nascimento, estado de nascimento, cidade de nascimento, filiação, profissão dos pais, cônjuge, escola de formação, locais de moradia e data de falecimento. Segunda planilha, ano de entrada na Força, arma, ascensão a patentes, ano e data de ascensão. E, finalmente, a terceira com: cargos ocupados, data do exercício da função, local e subordinação.

Nosso plano de análise foi pensado segundo o método prosopográfico, explicado em breve, todavia asseveramos a importância da coleta, organização e sistematização dos dados conforme as inúmeras alternativas garantidas pelo uso da prosopografia. Ressaltamos entre as qualidades da prática prosopográfica a capacidade de generalizar, ou seja, a avaliação ampla do universo do *corpus* documental, sem ignorar as especificidades do objeto do trabalho.

### A edificação da República Federativa do Brasil

A proclamação da república fora realizada em meio a instabilidade política, monarquistas e republicanos se digladiavam em busca do melhor sistema político a ser adotado. Três correntes de pensamento estavam em pauta: americana, francesa e o positivismo. Conforme, José Murillo de Carvalho cada uma das opções correspondia aos desejos dos respectivos grupos:

A primeira era a dos proprietários rurais, especialmente a dos proprietários paulistas. Em São Paulo existia, desde 1873, o partido republicano mais organizado do país, formado principalmente por proprietários. A província passara por grande surto de expansão do café e sentia-se asfixiada pela centralização monárquica. [...] a versão jacobina, em particular, tendia projetar sobre a Monarquia brasileira os mesmos vícios do *Ancien Régime* francês, por menos que fossem comparáveis que fossem as duas realidades [...]. (CARVALHO, 1990, p.25,26).

Contudo, entre as outras duas opções o positivismo garantiria a supremacia do Estado. Entretanto,

Um grupo social que se sentiu particularmente atraído por essa visão da sociedade e da república foi o dos militares. O fato é extremamente irônico, de vez que, de acordo com as teses positivistas, um governo militar seria uma retrogradação social [...] Por razões históricas específicas, o modelo positivista seduziu também os republicanos do Rio Grande do Sul. A tradição militar da região, o fato de os republicanos serem lá uma minoria que precisava de disciplina e coesão para impor-se, a menor complexidade da sociedade local em comparação com São Paulo e Rio de Janeiro talvez tenha contribuído para a adesão mais intensa às ideias do positivismo [...]. (CARVALHO, 1990, p. 27,28).

Sobre a formação das Forças Armadas (Marinha e Exército) Edgar Carone aponta o caráter endógeno de recrutamento no exército, além das mudanças posteriores à proclamação e os conflitos institucionais que de início demonstravam uma concorrência entre grupos e ideias a serem seguidas, por exemplo, os “jovens-turcos”:

[...] Os “jovens turcos”, como são denominados os oficiais de influência alemã, tentam dinamizar constantemente os quadros e disciplinas. Os artigos polêmicos da A Defesa Nacional traz dissabores constantes à comissão de redação; traduzem-se manuais alemães sobre ginástica, tática, regulamentos de tiro de artilharia de campanha; apresentam-se planos para escola de sargento, escola prática e de tiro de artilharia. [...] (CARONE, 1970, p. 347).

Além disso, os problemas transendiam a ordem interna da Força, pode-se verificar uma intensa insatisfação dos militares ao longo das décadas, por exemplo: Manifesto dos 12 generais (1892), Revolta do sargento Silvino (1892), Revoltas da Escola Militar (1895, 1897, 1904), Revolta dos sargentos (1915) e Revolta Tenentista (1922, 1924, 1930).

João Quartim de Moraes (1991) problematizou a origem do Exército e a posição delegada a ele pelo imperador D. Pedro I, com a oligarquia procurando enfraquecer a instituição por considerá-la um braço armado do poder central. A criação da Guarda Nacional se dera por intermédio da oligarquia agrária com o intuito de fazer frente à corporação. Quartim de Moraes aborda as diferentes posições ideológicas dentro do Exército (extrema direita e direita) e propõe a existência de uma esquerda militar brasileira, assim como Carone (1970) retoma a desconfiança da oligarquia e a redução do efetivo militar e das verbas destinadas ao Ministério da Guerra após a queda de D. Pedro I.

A redução no efetivo do Exército foi motivo de revolta dos oficiais, além disso, já em 1880 alguns militares externam publicamente o seu descontentamento com o governo de D. Pedro II, Em repúdio a penalidade, Deodoro da Fonseca manifestou em carta ao imperador:

A obediência do soldado não vai até o próprio aviltamento, o soldado é obediente, mas não servil; e àquele a quem não repugnaram atos de baixa e servilismo não é digno da farda que veste, farda que é a mesma que V.M. Imperial honra trazendo-a.

(MCCANN, 2004, p.34)

Após esse episódio um grupo de militares solidários aos colegas punidos e percebendo a intransigência do governo, resolvem criar o Clube Militar em 1887. Esse local seria fechado pelos presidentes Prudente de Moraes e Epitácio Pessoa, ambos alegavam que os oficiais se reuniam para conspirar contra os seus governos. Ao longo da história do Exército o Clube Militar e, posteriormente, a Escola Superior de Guerra representavam o centro de tomada de decisões dos militares, aliás, os oficiais convidados a participar dos encontros eram pessoas de alguns prestígio dentro da corporação.

Até momento elencamos alguns momentos que explicitaram a relação de tensão na consolidação da república, as constantes insubordinações dos militares, pois alegavam ser desvalorizados pelo governo. Uma ressalva deve ser realizada, embora Floriano Peixoto tenha sido vice-presidente, na obra: *Os soldados da pátria*, Frank Mccann aponta o caráter conspiratório na eleição do primeiro presidente, inclusive o Marechal Floriano, veladamente, criticava o seu colega de caserna e futuro governante. Após a renúncia de Deodoro e ascensão do chamado, “Marechal de Ferro”, os militares que se opuseram ao governo anterior foram anistiados e promovidos. Dessa forma, comprovamos a falta de coesão no interior da Força, recorrente ao longo da trajetória do Exército.

A heterogenidade da Força é uma constante conforme identifica Quartim de Moraes, além disso, quando deflagrado o movimento tenentista, mais uma vez a questão surgiu, pois alguns autores sustentam que os tenentes foram os representantes de uma burguesia, ou melhor, a representação de uma classe média. Compactuando com essa afirmativa, argumenta Forjaz:

O Exército teria cumprido privilegiadamente esse papel de vanguarda política da classe média por ocasião da Proclamação da República e governo Floriano Peixoto, assim como no decorrer da década de 1920 através do Tenentismo: “a pequena-burguesia privada do espírito associativo, ainda sem a consciência integral dos seus direitos mais sagrados, parecia mover-se no vácuo. Não havia, uma orientação fixa, um desejo definido. O estado de ânimo era vago e incaracterístico, traduzindo-se numa hostilidade invencível aos poderes públicos. E, por isso, quando os militares em crise de indisciplina, lançaram mão do mal-estar nacional, aproveitando-o como matéria-prima, as populações urbanas exultaram, na afoiteza de fazer saltar os bujões das leis e códigos prejudiciais ao seu expansionismo fatal, à sua ascensão como classe social. (FORJAZ, 1987, p. 23-24).

Além disso, por meio do método prosopográfico pretendemos explicitar o desenvolvimento da carreira dos militares ingressantes na Força a datar dos anos 1900. Antes disso, a definição clássica sobre a metodologia aplicada a análise da carreira militar do Exército brasileiro:

A prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes – a respeito de nascimento e morte, casamento e família, origens sociais e posição econômica herdada, lugar de residência, educação, tamanho e origem da riqueza pessoal, ocupação, religião, experiência em cargos e assim por diante. Os vários tipos de informações sobre os indivíduos no universo são então justapostos, combinados e examinados em busca de variáveis significativas. Eles são testados com o objetivo de encontrar tanto correlações internas quanto correlações com outras formas de comportamento ou ação (STONE, 2011, p.115)

A começar pela Proclamação da República, Tenentismo, Revolução de 1930, Revolução Constitucionalista de 1932, Revolta Comunista de 1935, Estado Novo 1937, governo Eurico Gaspar Dutra em 1946. Buscamos a partir da prosopografia compreender o comportamento político/social dos militares de carreira Assim, a organização, sistematização e análise do *corpus* documental possibilitou o estudo geral sem abrir mão das singularidades da trajetória desses indivíduos.

Estabelecido o *corpus* com a amostra de cinquenta nomes de aspirantes a oficial do exército, observamos os preceitos básicos a ascensão a patentes, além de detectar as redes de relações interpessoais. Os critérios de entrada nas respectivas tabelas geradas por meio do Excel correspondem um tipo ideal, de acordo com a concepção weberiana:

[...] O tipo ideal só existe como utopia e não é, nem pretende ser, um reflexo da realidade complexa, muito menos um modelo do que ela deveria ser. Um conceito típico-ideal é um modelo simplificado, do real, elaborado com base em traços considerados essenciais para a determinação da causalidade, segundo os critérios de quem deseja explicar um fenômeno. (BARBOSA; QUINTANEIRO, 2003, p. 103)

Nosso tipo ideal está organizado a partir do modelo de carreira militar em que o ingressante tenha iniciado os seus estudos na década de 1900, tendo a sua ascensão às respectivas patentes, segundo-tenente, primeiro-tenente, capitão, major, tenente-coronel, coronel, general de brigada, general de divisão e general de exército, sem que tenha ocorrido nenhuma expulsão ou anistia durante a carreira. No que tange ao tempo de ascensão a cada patente, observamos que o limite máximo de tempo para ser promovido pode variar, assim, determinamos o limite temporal de quatro a cinco anos para cada promoção. Além disso, centramos a nossa atenção nos oficiais que fizeram parte das seguintes armas: Infantaria, cavalaria e artilharia. A participação no combate aos colegas revoltosos durante o movimento tenentista é relevante para determinar a posição

ideológica de cada indivíduo, combatentes do Movimento Integralista também fundamentam o nosso tipo ideal.

Além disso, podemos compreender a construção de um capital social, assim definido em (Bourdieu, 2007, p.67): “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimentos e de re-conhecimento ou, em outros, à vinculação a um grupo[...]”.

Ao analisar as porcentagens de indivíduos na ativa a partir da década de 1910 até 1930 chega-se a quase 60 %, ou seja, 28 participaram de um ou mais dos seguintes movimentos: Tenentismo de 1922 e Revolução de 1930. Devemos registrar que cabe determinar o número de oficiais que combateram o movimento tenentista ou desejavam aliar-se ao grupo, por exemplo, Artur da Costa e Silva, cujo propósito não se deu devido a uma crise de apendicite. Os números aqui expostos são resultado de uma amostra contendo cinquenta indivíduos. São naturais dos seguintes Estados: 36% no Rio de Janeiro, 30% no Rio Grande do Sul, 6% na Paraíba

Com base nesses dados constatou-se que durante a década de 1960, 13% dos oficiais chegaram ao generalato e 11% já eram Generais-de-Brigada na década de 1950. 63% dos militares presentes no plano de trabalho combateram a favor ou contra a deposição do governo do presidente *Washington Luís, no íterim de 1926 a 1930*. Ao analisar o envolvimento dos oficiais nos principais acontecimentos tocantes à década de 1930, 8% deles estavam apoiando Getúlio Vargas durante a Revolução de 1930, 3% aderiu ou participaram dos levantes tenentistas, e 24% combateu os rebeldes da Revolução constitucionalista de 1932. Em 1961, 38 % ocupava algum cargo burocrático no Exército, e no ano de 1964 esse número chega a 44%.

De acordo, com os dados explicitados pode-se verificar a possibilidade de um capital social formado a partir da escola de origem, ou seja, a Escola Militar do Realengo. A naturalidade dos ingressantes possibilita uma integração em grupos que dividem os mesmo hábitos, a corroborar com essa visão está a origem de 30% dos militares serem gaúchos, apontamentos historiográficos identificam uma recorrente participação do Terceiro Exército na tomada de decisões políticas, em parte justificado pela localização fronteiriça do estado. Essa identificação também pode ser visualizada pelo histórico dos militares cariocas.



Além disso, a hereditariedade da profissão se apresenta como um importante expoente na formação política dos militares. Constatamos que em média a carreira de um ingressante contada a partir da década de 1900 irá se estender até 1950, ou seja, por ser uma profissão construída na ocupação de inúmeros cargos e transferências de postos a experiência de cada oficiais interfere no seu grupo de comando, lembrando que sendo uma instituição alicerçada na hierarquia e disciplina, em tese, o oficial com maior graduação impõe o comando. Contudo, podemos acompanhar uma lista de conflitos em que há o desrespeito às normas, e, dependendo do oficial superior as punições sofrem variações, a começar pela prisão até a expulsão da Força.

### **Considerações finais:**

Em suma, retomamos alguns pontos de tensão no início da Proclamação da República, entre eles, as desavenças ideológicas e a irônica adesão do Exército ao positivismo, já que, de acordo com os positivistas não deveria existir governos comandados por militares. Dessa maneira, é um tanto contraditório o primeiro presidente da República Federativa do Brasil ser o Marechal Deodoro da Fonseca. Por conseguinte, os conflitos e o sentimento de baixa auto estima era esboçado no período monárquico, de fato, o Exército não compreendia qual o papel lhe cabia naquela sociedade. A criação da Guarda Nacional causou um tremendo incomodo no interior da Força, além da redução drástica no seu efetivo. Embora, não tenhamos como foco a Marinha, essa Força também se rebelou na Revolta da Armada.

Os movimentos tenentistas foram, mais uma vez, uma demonstração pública de descontentamento. Na década de 1930, o Exército uniu-se a Getúlio Vargas na deposição do então presidente Washington Luís. Entretanto, não existia uma homogeneidade nessa tomada de posição, tanto que dado o golpe do Estado Novo, os oficiais opostos ao governo foram perseguidos. No mais, a partir dessa amostra, entendemos o Exército como uma organização fundamentada na tensão entre agente e estrutura. Conseqüentemente, nessa trajetória pensamos a hierarquia e a disciplina como normalizadoras, todavia as relações interpessoais são definitivas nas ascensões a cargos e patentes, bem como, nas punições e anistias.

## Referências

- ABREU, Hugo. **Tempo de crise**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- ABREU, Alzira Alves de et al (Coord.). **Dicionário histórico-biográfico brasileiro: pós-1930**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: FGV, 2001.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BULST, N. Sobre o objeto e o método da prosopografia. **Politeia: História e sociedade**, v. 5, n. 1, 2005, p. 47-67.
- CARONE, Edgard. **“A República Velha- Instituições e classes sociais”**. São Paulo: Difel, 1970.
- CARVALHO, José Murilo de. *As forças armadas na primeira república: o poder desestabilizador*. In: FAUSTO, Boris (org). **História Geral da Civilização Brasileira: Tomo III, V.2 Sociedades e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTRO, Celso; D’ARAÚJO, Maria Celina. **Ernesto Geisel**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.
- CHARLE, Christophe. “A prosopografia ou biografia coletiva: balanço e perspectivas” In:
- HEINZ, Flavio M. (org) **Para uma outra história das elites. Ensaio de prosopografia e política**. Rio de Janeiro: FGV, 2006
- D’ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso. **Visões do Golpe: A memória militar de 1964**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.
- DUARTE, General Paulo de Queiroz. **Os voluntários da pátria na Guerra do Paraguai**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1989
- DREIFUSS, René. **1964: A conquista do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2008.
- ESTEPAN, Alfred. **Os militares na política**. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.
- FERNANDES, Heloísa. **Os militares como categoria social**. São Paulo: Global, 1978.
- FIELD, Clive. **Methodist Prosopography: Sources and Exemplars of Collective Biography in British Methodism**.
- Disponível em <https://clivedfield.files.wordpress.com/2012/03/methodist-prosopography-published.pdf> Acesso em: 20 jun. 2017.
- FORJAZ, Maria Cecília Spina. **Tenentismo e política: tenentismo e camadas médias urbanas na crise da primeira República**: Rio de Janeiro, 1987.
- FROTA, Sylvio. **Ideais traídos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

**FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS.** Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/busca/Busca/BuscaConsultar.aspx> Acesso em: 31 maio 2017.

GARCIA, Alexandre. **João presidente: histórias do general João Baptista de Oliveira Figueiredo.** Rio de Janeiro: Artenova,1978.

HEINZ, Flavio M. Introdução. In: \_\_\_\_\_ **Para outra história das elites. Ensaios de prosopografia e política.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MORAES, João Quartim. **A esquerda Militar no Brasil.** São Paulo: Siciliano, 1991. v. 1.

STONE, Lawrence. **Prosopography:** Daedalus, v. 100, n. 1, 1971.

TOMICH, Dale. **A Ordem do Tempo Histórico: a Longue Durée e a Micro-História.** Almanack . 2011, n.2, pp.38-52.

Disponível em: <http://www.almanack.unifesp.br/index.php/almanack/article/viewFile/746/pdf>  
Acessado em: 25/06/2017.

**WEBER, Max.** *A "objetividade" do conhecimento nas ciências sociais.* São Paulo: Atica, 2006

MCCANN, Frank D. **Soldados da pátria:história do Exército brasileiro 1889-1937.**São Paulo:Campanha das Letras,2004.

ROUQUIÉ, Alain. **O Estado militar na América Latina.** São Paulo: Alfa-omega,1984.

SEIDL Ernesto. **A formação de um Exército à brasileira: lutas corporativas e adaptação institucional.** 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v29n2/v29n2a05.pdf> Acessado em: 25/06/2017

## RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA NOS CONTOS DE ONDJAKI

### *LITERATURE AND HISTORY ON ONDJAKI'S SHORT STORIES*

Guilherme Marques Ferreira

Mestrando em Letras – História da Literatura (PPGL/FURG)

guilhermemarquesmf@gmail.com

#### RESUMO

Examinar-se-á a produção contista de Ondjaki, autor de diversas antologias de contos (“e se amanhã o medo”, “o céu não sabe dançar sozinho”, entre outros), a fim de examinar como se dão os pontos de contato entre as disciplinas da literatura e da história, nos escritos do autor. A análise de Ondjaki é ao mesmo tempo privilegiada e mais difícil do que de outros autores angolanos, visto que ele, ao contrário do observado em alguns de seus conterrâneos (a exemplo de Pepetela e, principalmente, Agualusa), não parte (ao menos explicitamente) de documentos escritos para criar suas narrativas. Seria possível, portanto, supor que história e literatura jamais andam juntas em seus contos. No entanto, e tal é a hipótese provisória da presente pesquisa, é exatamente por essa aparente dificuldade ou cisão que seu estudo pode apresentar mais benefícios, desvelando imbricações mais sutis entre literatura e história, entre cultura e política, memória e identidade. Pensa-se, aqui, a partir das contribuições teóricas de pensadores tão diversos quanto Edward Said e Jeanne Marie Gagnebin, para citar apenas alguns, através dos quais é possível refletir sobre questões como a literatura no espaço e os diversos modos de escritura da história.

**Palavras-chave:** Ondjaki. Literatura angolana. História. Memória. Colonialismo.

#### ABSTRACT

In this work, the short stories of Ondjaki (author of many short story books, like “E se amanhã o medo”, “o céu não sabe dançar sozinho”, among others) are going to be examined, trying to find out how this particular writer deals with the linkage points of literature and history. The analysis of Ondjaki is, at the same time, privileged and more difficult than other Angolan authors, in that him, unlike his fellow countrymen (like Pepetela and, for the most part, Agualusa), doesn't use (at least in an explicit way) written documents as a starting point for his narratives. It'd be possible, then, to suppose that literature and history never go hand in hand in Ondjaki's short stories. However, and this is the hypothesis of this research, it's exactly because of this difficulty or separation (i.e., of history and literature), that the study of his short stories can be more beneficial, revealing subtler implications of literature and history, culture and politics, memory and identity. In this work, we use the theoretical contributions of such diverse thinkers like Edward Said and Jeanne Marie Gagnebin, to name but a few, through which it's possible to think about questions like literature, space and the various ways and modes of writing history.

**Keywords:** Ondjaki. Angolan literature. History. Memory. Colonialism.

Entre os temas mais presentes na literatura angolana contemporânea, considerando as duas últimas décadas, estão memória, cultura, política e história. De uma maneira geral, conforme apontado por Rita Chaves (2005), a literatura produzida em Angola, desde ao menos a criação da União dos Escritores Angolanos, fundada em dezembro de 1975, é marcada pela relevância de seu compromisso com a história nacional e pela promoção de projetos políticos.

Tais projetos e compromissos, é certo, podem assumir configurações diversas de acordo com os “ventos políticos” da época e o autor que escreve sua obra, implicando diferentes relações possíveis entre literatura e cultura, de modo geral, e entre literatura e história, especificamente. Trata-se de examinar, neste pequeno artigo que integra a nossa pesquisa de mestrado, ainda em andamento, como essa relação entre história e literatura se dá em dois autores angolanos contemporâneos, quais sejam, José Eduardo Agualusa (1960-) e Ondjaki (1977-), dando especial ênfase ao último uma vez que este constitui o *corpus* literário principal. Assim, deveremos observar, ainda que de maneira breve, como Agualusa explora essa temática, e as diferenças que se estabelecem entre ele e Ondjaki, para depois examinarmos como este último vê as imbricações entre literatura e história.

José Eduardo Agualusa, em seu primeiro livro de contos, publicado originalmente em 1990 e intitulado *D. Nicolau Água-Rosada e outras histórias verdadeiras e inverosímeis*<sup>34</sup>, explorou, como sugere o título, o irreal, o fantástico e o surreal em histórias que apareceram em artigos, notícias e anúncios publicados em jornais angolanos e portugueses na virada do século XIX para o XX. Assim, partia do documental para criar o ficcional através de sua imaginação e criatividade.

Veja-se, por exemplo, o conto “Há outras forças”, que cita dois artigos publicados originalmente em jornais angolanos de 1890 e 1892. Do último, de autoria de Cordeiro da Matta escrevendo para “O Comércio de Angola” em 25 de dezembro de 1892, lê-se “*porque é que os governos, para implantarem a sua civilização e manterem a autoridade não procuram, como faziam os romanos em suas conquistas, destruir o que a África tiver de mau e de nocivo?!?*” (apud AGUALUSA, 2013, p. 13). Matta referia-se, no caso, às práticas culturais e religiosas africanas (e particularmente, as angolanas) que eram consideradas, conforme a racionalidade daquele tempo

---

<sup>34</sup> Os contos de Agualusa referidos adiante integram também a coletânea *Catálogo de luzes*, que se utilizou como base para o presente trabalho e cuja referência constará ao final. O livro *D. Nicolau Água-Rosada* não foi publicado no Brasil, sendo de difícil acesso tanto ao público em geral quanto a eventuais pesquisadores, optando-se, portanto, pela referência à citada coletânea.

(que, de certa forma, perdura até hoje), “atrasadas” ou bárbaras. Aqualusa parte dessa reflexão para imaginar uma situação de ficção “insólita” ou “fantástica” que poderia ter se passado naquela época, embora seja difícil crer que tenha acontecido (daí os adjetivos verdadeiras e inverossímeis no nome do livro).

A narrativa conta a história de Carlos Marimont, um português pertencente à burguesia de seu país e que iria visitar Angola a convite do tio, empresário de grandes posses na colônia portuguesa e de quem herdaria toda a fortuna. A viagem, contudo, já começara mal no desembarque, quando uma luta contra o vento, a água e a multidão de gente no cais, já o puseram contra a África. Carlos reclamava de tudo com que se deparava em Angola, ao que o tio, Joaquim, respondeu com a ameaça de retirar o nome do sobrinho do testamento, posto que preferia deixar todo seu dinheiro para os angolanos.

Carlos, ao saber disso, voltou atrás, e quis agradar o tio, que teve a ideia de o sobrinho tomar parte nos negócios familiares na Barra do Dande, que ficava a 40 quilômetros de Luanda, capital de Angola. Disposto a recuperar a aprovação de Joaquim, Carlos foi visitar o local, mas durante a viagem foi acometido por tonturas, e teve a certeza de que uma formiga lhe entrara pelos ouvidos e lhe estava devorando o cérebro. Impedido de trabalhar ou de ajudar na empresa do tio, foi-lhe aconselhado que visitasse o Velho-da-Gruta, “*um quimbanda*<sup>35</sup> [...] *que um dia surgira trazido pelas ondas e se estabelecera [...] numa gruta [...], rapidamente transformada em lugar de peregrinação para toda sorte de enfeitados e de outros doentes sem esperança*” (AGUALUSA, 2013, p. 15). De início recusando-se, pois não queria rebaixar-se ao ponto de se consultar com um curandeiro religioso angolano, país do qual teve nojo desde o princípio, Carlos mudou de ideia quando percebeu que sua memória se esvaía cada vez mais rápido. Assim, tornou a viajar, carregado em cima de uma tipoia improvisada, para ver o famoso quimbanda, chamado de “feiticeiro” pelo narrador.

O protagonista começou a se recuperar conforme chegava mais perto da gruta, e conseguiu dar os últimos passos sozinho. Presenciou parte do ritual de cura de uma jovem pelo quimbanda, o qual consistia em lavá-la e retirar pouco a pouco objetos estranhos que se materializavam no sabão, que resultava do banho. Descrente do poder de cura desse processo, Carlos indignou-se,

---

<sup>35</sup> Um sacerdote ou curandeiro da região da província de Benguela, na Angola.



afirmando: “É um logro! [...] É uma trapaça indecente! Ele tem todas essas porcarias escondidas no interior do sabão...” (AGUALUSA, 2013, p. 16). Bastou um olhar do curandeiro, no entanto, para que o herdeiro de Joaquim Marimont caísse no chão, com as mãos ao peito. Estava morto. O médico da região, que foi incumbido de examinar o cadáver, percebeu, cravadas no coração de Carlos, muitas pequenas lâminas de aço, o que podemos depreender, enquanto leitores, ter sido a *causa mortis* do jovem português, e as quais, é possível imaginarmos, foram lançadas pela “feitiçaria” do curandeiro.

Quais as relações entre literatura e história implicadas por esse conto? Que visões de mundo em conflito ou conciliação Agualusa, considerando a seleção do artigo jornalístico de Cordeiro da Matta como parte integrante da narrativa, expõe em “Há outras forças”? São questões que, como sempre, podemos oferecer apenas respostas provisórias. Uma dessas possíveis respostas é a da ficção documental, na medida em que Agualusa parte de um documento (publicado em jornal angolano no final do século XIX, e que demonstrava todo o preconceito etnocêntrico e eurocêntrico da época, particularmente dos portugueses contra as colônias africanas, que eram supostamente “atrasadas” ou “primitivas”), para criar um mundo ficcional, da família Marimont e do curandeiro Velho-da-Gruta. Em outras palavras, a ficção é criada a partir do imaginário da época que se pretende retratar.

Cabem aqui algumas reflexões. A primeira, numa leitura feita com um dos derradeiros textos de Walter Benjamin, “Sobre o conceito da História”, indica que “*não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie*” (BENJAMIN, 2016, p. 13). Com isso, o filósofo alemão queria evitar o apego do materialista histórico (ao seu ver, o mais capaz de verdadeiramente compreender a História, uma vez que teria por base as gerações de vencidos e oprimidos) ao documento, que seria o registro por excelência daquelas classes – capitalistas, aristocráticos, etc. - que, ao longo do curso histórico, sempre foram os vencedores. Em termos benjaminianos, utilizados, aliás, na mesma tese (isto é, a sétima), o materialista histórico teria por tarefa escovar a história a contrapelo, a fim de expor a face verdadeiramente barbárica do patrimônio histórico sobre o qual a cultura se erigir: expor, assim, a barbárie da cultura.

Agualusa não parece ter essa preocupação ao lidar com a história do período colonial angolano, ao menos nos contos de *D. Nicolau Água-Rosada e outras histórias verdadeiras e inverosímeis* reunidos em *Catálogo de luzes*. Ao utilizar-se dos documentos que outrora serviram

de apoio à continuidade da dominação portuguesa na região, o escritor faz enxergar acriticamente essas acepções culturais, reforçando esses mesmos preconceitos étnicos e religiosos, no final do século XX (os contos foram originalmente publicados em 1990, e reunidos novamente, após, na coletânea que ora tomamos por referência, em 2013).

Nos seus contos posteriores, como “O evangelho segundo a serpente”, “K 40” e “Eles não são como nós”, entre outros, Agualusa tornou a polemizar, de forma cada vez mais intensa, com a história angolana, criticando, nem sempre de maneira velada, os rumos que o país tomou depois da Independência, declarada em 1975, e a tomada do poder pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), no mesmo ano. Assim, podemos dizer que o ceticismo político de José Eduardo Agualusa, que já era demonstrado timidamente nas suas primeiras narrativas curtas, tornou-se uma marca significativa de seus outros contos.

Uma perspectiva mais interessante de se utilizar a história como um ponto de partida crítico, a nosso ver, é a tomada por Ondjaki, nome artístico utilizado pelo também angolano Ndalu de Almeida, nascido em Luanda, em 1977. Embora as questões biográficas dos autores sejam normalmente desimportantes para os estudos literários, tais dados podem nos ajudar a elucidar a questão que temos em mente, sendo assim interessante mencionarmos que Ondjaki graduou-se em Sociologia e obteve doutorado em Estudos Africanos, sendo, ainda, membro da União dos Escritores Angolanos. Já se vislumbra, aí, a possibilidade de uma visão crítica da questão não só angolana como também da África como um todo (ou, ao menos, dos países africanos que têm no português sua língua oficial, isto é, os PALOPs).

Para examinarmos a questão, analisaremos, neste momento, os contos “Jangada para longe”, “A velha” e “A confissão do acendedor de candeeiros”, todos publicados em *E se amanhã o medo* (2010). De certa forma, como bem analisou Giselle Leite Tavares Veiga, “o ‘movimento’ e a ‘parada’, o ‘peso’ e a ‘leveza’” (2010, p. 156) são marcas não só destas narrativas, como também de todas as demais que fazem parte deste livro.

“A confissão do acendedor de candeeiros”, dedicado a Antoine de Saint-Exupéry, autor do *Pequeno Príncipe*, é um conto, como indica já o título, narrado por um velho acendedor de candeeiros, cujo “*tremor na mão é já certo*” e cuja velhice “*acusa todos os dias uma nova pontada*

*nas costas*". Apesar disso, seus olhos ainda brilham e suas mãos ainda “*dão luzes*”, fazendo invadir de luzes as noites da cidade e “*metendo medo na escuridão*”.

Cabe apontar aqui uma característica de Ondjaki, que de resto é também compartilhada com outros autores angolanos: a velhice traz sempre consigo a sabedoria, o “mais-velho”, como se chamam os idosos, sempre é o mais sábio da família, tribo ou cidade. Isso pode evidentemente explicar a razão pela qual o narrador-personagem desse conto é um idoso, nos últimos tempos de sua vida, e logo, mais sábio. Disso, no entanto, surge outro questionamento: o que significa essa sabedoria do personagem do velho? Em outros termos, o que significa o retratar de um acendedor de candeeiros como alguém dono de uma certa sabedoria? Para essa reflexão, dois pensadores centrais serão Walter Benjamin, já mencionado, e Georges Didi-Huberman, filósofo muito ligado à questão da luz e da imagem.

Retomando e aprofundando o que já se falou sobre Benjamin, note-se que este sempre foi um pensador erudito, mas prático, atento aos problemas de seu tempo. Dentre eles, as visões de história e progresso do historicismo, do marxismo vulgar e da social democracia da II Internacional. Não se pode esquecer que toda a obra de Benjamin foi produzida no contexto das maiores guerras do Ocidente no século XX.

Nesse contexto, as teses “Sobre o conceito da história”, longe de representarem um ponto fora da curva no pensamento do autor, são o ponto culminante de sua reflexão, resumindo em algumas páginas as ideias de Benjamin que o atormentavam desde há quase 20 anos, conforme ele próprio admite em carta a Gretel Adorno em 1940 (BENJAMIN, 2016, p. 172). Representam, assim, uma continuidade inclusive com o seu projeto “Baudelaire”, constituído não só pelo famoso ensaio sobre a Paris do Segundo Império e outros textos menores, como também por um segundo ensaio sobre Baudelaire, que foi relatado em cartas, mas não chegou a ser escrito, em razão do suicídio de Benjamin ao ser capturado por tropas fascistas, em 1940.

Outra parte significativa desse projeto foi a escrita das *Passagens*, na verdade um enorme projeto formado por um conjunto de arquivos em que Benjamin fazia algumas anotações - quase como fichamentos - a respeito de diversos assuntos sobre os quais lia, desde as catacumbas de Paris até referências sobre a fotografia e Marx. No arquivo sobre o colecionador, anota-se que este, ao retirar os objetos de seus contextos úteis, funcionais, os liberta também das relações capitalistas

- na medida em que, no capitalismo, uma coisa só é nossa quando integra nosso capital ou é utilizada por nós. Ao fazê-lo, luta contra a dispersão das coisas (BENJAMIN, 2009, p. 239-245).

Essa luta contra a dispersão também é, de certa maneira, um dos motivos do materialista histórico, descrito nas teses, com especial destaque na sétima, já referida. Nela, Benjamin destrói o método historicista, que, segundo ele, ao pretender empatia com o tempo passado, objeto do estudo, torna-se empático também com os vencedores de hoje. O materialista histórico, ao contrário, deve construir uma história que dê conta dessa tradição dos antepassados oprimidos. Nisto, deve-se ter consciência de que, como Benjamin anota em um de seus manuscritos avulsos (verso do manuscrito nº 1098, todo momento traz consigo uma oportunidade revolucionária, a qual *“precisa apenas ser definida como oportunidade específica, concretamente como ocasião para uma solução radicalmente nova perante uma tarefa radicalmente nova”* (BENJAMIN, 2016, p. 177. A tarefa do materialista histórico consiste exatamente na identificação dessa oportunidade no agora.

Em um texto de datação incerta (diverge-se entre 1920 e 1938), e sem título, mas a que se tem acesso, no Brasil, como “Fragmento teológico-político”, Benjamin já expressara, ainda que de uma forma “rudimentar” e mais mística, uma ideia semelhante, qual seja, a da transitoriedade. Na transitoriedade da ordem do profano residiria a possibilidade do messiânico, da salvação. A natureza, por outro lado, já é messiânica, diz o pensador, *“devido à sua eterna e total transitoriedade”* (BENJAMIN, 2016, p. 24). A transitoriedade e o tempo do agora são, assim, fundamentalmente semelhantes na visão revolucionária da história nos trabalhos de Walter Benjamin<sup>36</sup>.

Nesse contexto, qual a ponte que podemos estabelecer entre o conto analisado e as reflexões acima? Ora, na mesma medida em que os candeeiros acendidos pelo narrador-protagonista iluminam a noite de luzes e de falsos vaga-lumes, o materialista histórico também deve apreender o passado enquanto essa imagem irrecuperável, imagem *“iluminada no momento do seu reconhecimento”* (BENJAMIN, 2016, p. 11), como anota a quinta tese sobre o conceito da História. Iluminação aliás que caracteriza o próprio conhecimento, o qual segundo Benjamin, no

---

<sup>36</sup> A respeito do caráter messiânico da filosofia benjaminiana, ver LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005, especialmente a introdução.

início do arquivo sobre o assunto nas *Passagens*, “*existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo*” (2009, p. 499). Acreditamos, assim, que é possível interpretar o acendedor de candeeiros de Ondjaki como uma imagem encontrada pelo autor para simbolizar ou representar aquele modelo de “materialista histórico”, unindo os lampejos do conhecimento à luta contra a não-dispersão das luzes da cidade na qual o protagonista do conto exerce sua tarefa.

A questão da luz e dos vagalumes (ou “pirilampos”, em Ondjaki) perpassa também as ideias de Georges Didi-Huberman, em especial no seu *Sobrevivência dos vaga-lumes* (2011), onde o filósofo francês discute essas e outras noções na história da arte e da literatura, focando-se em boa parte na obra de Pier Paolo Pasolini. Numa leitura sempre provisória e ainda preliminar, podemos apontar que Didi-Huberman (2011), a partir das concepções pasolinianas de vagalumes (*luciole*, no italiano) e das luzes (*luci*) dos “projetores” (que os fascistas utilizavam para tornar a si mesmos mais visíveis, grandes ou maiores do que eram – ou seja, para tornar a si mesmos vencedores sobre o povo), identifica nos vaga-lumes, isto é, nessas luzes fátuas, uma possibilidade de resistência contra a completa e total escuridão.

No sentido talvez oposto ao diagnóstico pessimista de Pasolini a respeito da sociedade italiana de sua época<sup>37</sup>, Ondjaki parece conversar, a um só tempo, com Benjamin e Didi-Huberman. Afinal, neste mundo criado pelo conto “A confissão...”, os vagalumes não morreram todos. Ainda existem espaços possíveis de resistência, simbolizados, na narrativa, pelos candeeiros acendidos pelo velho, pelo materialista histórico cuja tarefa, como já dito, é reconstruir uma história a contrapelo, de forma a “*meter medo na escuridão*” (ONDJAKI, 2010, p. 52). No caso de Angola, certamente, podemos pensar na escuridão como símbolo do colonialismo.

Em outra narrativa do mesmo livro, Ondjaki parece ter em mente ainda preocupações semelhantes acerca das relações entre história, colonialismo e resistência. Trata-se do conto “A velha”. Desenvolvido a partir do ponto de vista de alguém, um *observador*, que se depara certo

---

<sup>37</sup> “Pasolini, em seus textos políticos e até seu último filme, *Salò*, pretendeu nos apresentar ou nos representar esta nova realidade do círculo dos “fraudulentos” ou da vala dos “conselheiros pérfidos”, sem contar os “luxuosos”, os “violentos” e outros “falsificadores”. O que ele descreve como sendo o reino fascista é, portanto, um inferno realizado do qual ninguém mais escapa, ao qual nós todos estamos doravante condenados. Culpados ou inocentes, pouco importa: condenados de qualquer forma. Deus está morto, os “fraudulentos” e os “conselheiros pérfidos” aproveitaram-se disso para ocupar seu trono de Juiz supremo. São eles, doravante, que decidem o fim dos tempos” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 38-39)



dia com uma velha que deixou de envelhecer, e não se aproximou mais da morte. Tal situação é narrada com tons de terror – uma espécie de embate claustrofóbico e silencioso com a velha, que, apesar de atualmente não ser mais que um *esqueleto*, ainda sobrevive. Ao final do dia, o segredo de sua longevidade é revelado: ao deitar-se, a velha se reestrutura osso a osso, transferindo-se do lado da cama para debaixo dos lençóis, e embora o narrador tente obstinadamente dar um fim àquela pausa, ao seu ver, “*nociva à própria humanidade*” (ONDJAKI, 2010, p. 96), não o consegue, restando assim vencedora a adversária. O final do conto é pungente e especialmente significativo, merecendo ser transcrito de forma mais completa:

A velha inanimada tombou cama abaixo, a nunca embateu ruidosamente no chão e, pelo som, pude contar três investidas contra o solo. Mas as peças desmontadas aos meus olhos incrédulos enquanto ela ainda vivia, e montadas sob o lençol na sua secreta e anciã técnica de autotransladação, as peças tão certamente recolocadas umas entre e sobre as outras, não cederam um milímetro que fosse. Uma ossada coesa arrastava-se no chão – em direção à campa – deixando o trilho de teimosia, rigor e vitória, da velha. (ONDJAKI, 2010, p. 97)

No conto, percebe-se claramente a figura da velha como representação das práticas colonialistas (e, em alguma parte, imperialistas), isto é, estas práticas que, não obstante a historiografia oficial (tanto de Portugal, como medida de negação de seu passado violento, como, possivelmente, de Angola, enquanto meio de passar logo a página adiante na sua própria história) possa afirmar o contrário, continuam vigentes na sociedade angolana, mesmo após os processos de guerra civil e redemocratização. Práticas que insistem, como a velha, em não morrer.

Para verificarmos essa interpretação, recorreremos, agora, a outros dois pensadores: Edward Said e Jeanne Marie Gagnebin. O primeiro, intelectual palestino-americano, no seu magistral *Cultura e imperialismo* (2011), atentou para a necessidade de considerarmos, nos estudos interdisciplinares das humanidades (e o presente trabalho nada mais é do que um estudo dessa natureza), o imperialismo (intimamente ligado ao colonialismo) não só em sua face puramente econômica, mas também enquanto cultura e estrutura. Vejamos que toda a descrição que o narrador faz a respeito da velha se dá em termos quase estruturais: ela é nada mais do que uma “*múmia andante*” (ONDJAKI, 2010, p. 93-94), um verdadeiro esqueleto a representar os males colonialistas, e contra os quais o protagonista tenta inutilmente, apesar de todos os seus esforços, insurgir-se.



Por outro lado, a professora da PUC-SP Jeanne Marie Gagnebin, uma das maiores estudiosas da obra de Walter Benjamin no Brasil, retomando a questão do passado e de como o encaramos, propõe uma distinção entre duas atividades que, a princípio, poderiam parecer semelhantes, quais sejam a comemoração e a rememoração. À primeira, mais ligada às atividades oficiais religiosas ou do Estado (tais como, por exemplo, a celebração de datas específicas, como as declarações de independência, por exemplo), poderíamos contrapor uma outra, de rememoração (*Eindegeken*, em alemão), uma forma crítica de luta contra o esquecimento.

A rememoração, no sentido benjaminiano, segundo Gagnebin, reconhecera a sua própria incompletude enquanto memória de algo que ainda não foi devidamente lembrado. Dessa forma, a *Eindegeken* possibilitaria também à transformação do presente, do “tempo do agora”<sup>38</sup>, na exata medida em que significa também uma atenção “*a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente*” (GAGNEBIN, 2009, p. 55).

Lembremos neste momento que o conto “A velha”, de Ondjaki, assim como o conto “Nenhum, nenhuma”, de Guimarães Rosa (2016), ao qual o autor faz referência explícita no início da narrativa, cuida, essencialmente, da memória. No conto em análise, o narrador afirma, logo no começo, que havia anos que não olhava atentamente para a velha, “*nem lhe dava de comer, nem sequer reparava no seu cheiro hipotérmico*” (ONDJAKI, 2010, p. 93).

A própria narração, nessas condições, implica já uma certa atividade de memória: não se trata apenas de algo que já se passou e o personagem tenta lembrar, mas de uma tentativa de lembrar, ou melhor, falando com Gagnebin, de “rememorar” (*Eindegeken*), esta velha, a quem quase esquecera por tanto tempo. Ondjaki, assim, é possível afirmar, atenta-se para a necessidade da rememoração do passado angolano, dos seus ossos, dos seus esqueletos, sob pena de, não o realizando, repetirmos os mesmos erros.

## Conclusão

Percebemos, neste trabalho, a imensa fecundidade de análise que apenas dois contos de Ondjaki, dentro de uma produção que abarca ainda vários outros livros, permite não só ao

---

<sup>38</sup> As questões das temporalidades e das fronteiras nos contos de Ondjaki, por si só, mereceriam um estudo mais longo e aprofundado, que não cabe nesta comunicação.

estudioso de Literatura como também o pesquisador interdisciplinar de Ciências Humanas, especialmente nas diversas relações que se podem estabelecer entre História, Literatura e Cultura.

Refletindo a partir das ideias de Walter Benjamin, Edward Said, Jeanne Marie Gangebin e Georges Didi-Huberman, contrapomos a narrativa curta ondjakiana à de seu conterrâneo José Eduardo Agualusa, com destaque aos contos do primeiro livro deste. Concluímos, finalmente, que Ondjaki, ao tomar uma perspectiva crítica diante dos problemas históricos de Angola, permite leituras igualmente mais críticas, relacionando literatura e sociedade de maneiras criativas e ligando-se, dessa forma, a uma tradição de “balanço” histórico que, segundo Walnice Nogueira Galvão (2004), permearia a ficção lusófona mais recente.

### Referências

AGUALUSA, José Eduardo. **Catálogo de luzes: os meus melhores contos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GALVÃO, Walnice Nogueira. A noção de "balanço" na recente ficção lusófona. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin; SCARPELLI, Marli Fantini. **Portos flutuantes: trânsitos ibero-afro-americanos**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004. p. 17-24.

ONDJAKI. **E se amanhã o medo**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2010.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VEIGA, Giselle Leite Tavares. Harmonizando tempos, suavizando espaços: uma leitura de E se amanhã o medo, de Ondjaki. **Cadernos CESPUC**, Belo Horizonte, n. 19, p.155-161, 2010.

## EQUADORE VENEZUELA: “ONDA ROSA” E AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

### *ECUADOR AND VENEZUELA: “ONDA ROSA” AND PUBLIC POLICIES WITH FOCUS IN THE EARLY CHILDHOOD*

Luis Felipe Ribeiro

Mestrando em Ciência Política - Universidade Federal de Pelotas

luisfelipe270@hotmail.com

#### RESUMO

“Onda rosa” é a nomenclatura destinada ao fenômeno que ocorreu na América Latina no final dos anos 1990, onde partidos e movimentos considerados à esquerda no espectro político ascenderam ao poder democraticamente. Notou-se, durante o mesmo período e região, o surgimento de políticas com foco na primeira infância. Logo, o seguinte artigo tem como objetivo analisar a influência do fenômeno “onda rosa” nas metodologias das políticas públicas com foco no desenvolvimento da primeira infância, presentes no Equador e Venezuela. A análise bibliográfica foi a técnica escolhida para analisar os objetos de estudo, afim de definir os conceitos de “onda rosa”, “esquerda refundadora”, “bem viver”, “bolivarianismo”, “políticas públicas” e “primeira infância”. Constatou-se durante a avaliação dos resultados, obtidos através da aplicação da análise bibliográfica, que os documentos oficiais de cada governo, tanto a Venezuela quanto o Equador, têm em sua formulação referências às ideologias de cada partido, bem viver e bolivarianismo, pois os mesmos buscam refundar sua sociedade e suas instituições. Porém, reconhecendo a limitação desse trabalho, mantem-se em aberto questionamentos futuros sobre o tema.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Primeira infância. Onda rosa. Bem viver. Bolivarianismo. Equador. Venezuela.

#### ABSTRACT

"Onda rosa" is the nomenclature for the phenomenon that occurred in Latin America in the late 1990s, where political parties and movements considered on the left in the political spectrum ascended to power democratically. During the same period and region the emergence of policies focused on early childhood. Therefore, the following article aims to analyze the influence of the phenomenon "onda rosa" in the methodologies of public policies focused on the development of early childhood present in Ecuador and Venezuela. The bibliographic analysis was the technique chosen to analyze the objects of study, in order to define the concepts of "onda rosa", "esquerda refundadora", "bem viver", "bolivarianismo", "public policies", and "early childhood". It was verified during the evaluation of the results, obtained through the application of the bibliographical analysis, that the official documents of each government, both Venezuela and Ecuador, have in their formulation references to the ideologies of each political party, "bem viver" and "bolivarianismo", since the themselves to refund their society and their institutions. However, recognizing the limitation of this work future questions about the theme remain is open.

**Keywords:** Public Policies. Early childhood. "Onda Rosa". "Bem viver". "Bolivarianismo". Ecuador. Venezuela.

## Introdução

Na virada do séc. XX para o séc. XXI alguns países da América Latina viveram uma guinada à esquerda, também chamada de Onda Rosa, que se deu a partir da ascensão democrática, ou seja, eleitoral, de partidos considerados de esquerda<sup>39</sup> no espectro político. No mesmo período, após as vitórias dos partidos nesses países, foi constatado o surgimento de políticas públicas com foco no desenvolvimento da primeira infância<sup>40</sup>.

Logo, o seguinte artigo tem como proposta analisar, por meio da metodologia qualitativa e da técnica de análise bibliográfica e documental, o ferramental teórico utilizado para os exames das políticas públicas com foco na primeira infância na América Latina pós-onda rosa. Entretanto, reconhecendo a limitação de tempo e condições materiais para a construção do mesmo, o autor delimita a pesquisa em apenas dois países latino-americanos: Equador e Venezuela. Propondo também avaliar a influência da onda rosa na metodologia das políticas selecionadas.

A delimitação do objeto foi realizada após a constatação de semelhanças entre os dois países escolhidos, como a crise orgânica em que se encontravam antes da ascensão das esquerdas à presidência, a presença de lideranças fortes (Rafael Correa no Equador e Hugo Chávez na Venezuela) e por serem governos conceituados como esquerdas “refundadoras” (PEREIRA DA SILVA, 2015). É importante constatar que, a partir desse critério, seria possível introduzir no trabalho a Bolívia de Evo Morales, pois a mesma também é considerada por Pereira como “esquerda refundadora”, porém como já explicitado a escassez de tempo e limitações materiais para a pesquisa impossibilitam a inclusão de mais países, o que não impede estudos futuros.

O artigo está constituído em três tópicos. O primeiro conceitua o fenômeno “Onda Rosa” e sua origem na América Latina, na sequência acresçam-se dois subtópicos que tem como finalidade descrever a ocorrência do fenômeno especificamente no Equador e na Venezuela. O

---

<sup>39</sup>Neste trabalho é utilizado como definição de esquerda a mesma linha teórica escolhida por Pereira da Silva (2015), sendo o Bobbio seu principal expoente, na qual ele afirma que “o elemento que melhor caracteriza as doutrinas e os movimentos que se chamam de ‘esquerda’, e como tais têm sido reconhecidos, é o igualitarismo, (...) não como a utopia de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas como tendência, de um lado, a exaltar mais o que faz os homens iguais do que o que os faz desiguais, e de outro, em termos práticos, a favorecer as políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais” (BOBBIO, 1995, p. 110, *apud* PEREIRA DA SILVA, 2015, p. 1).

<sup>40</sup> As autoras Aulicinio e Díaz (2015, p.6), afirmam que a “Convenção dos Direitos das Crianças estabelece que a primeira infância abrange o período desde a gestação até os 8 anos de idade, no entanto, a maioria dos países concentram seus programas de primeira infância até os 5 anos”.

segundo tópico dedica-se, no primeiro momento, a conceituar políticas públicas e o foco na primeira infância, em seguida também se subdivide em dois tópicos, para então descrever as políticas públicas para a primeira infância no Equador e Venezuela. O terceiro e último tópico são as considerações finais, que tem como finalidade identificar, após a análise bibliográfica, se as ideologias dos partidos de esquerda que ascenderam ao poder, no Equador e na Venezuela, com a “onda rosa” influenciaram na construção das políticas para a primeira infância.

### Onda Rosa

“Onda Rosa” é a nomenclatura destinada ao fenômeno que ocorreu na virada do Sec. XX para o Séc. XXI e na sua primeira década em inúmeros países da América Latina<sup>41</sup>, onde partidos considerados a esquerda ascenderam ao poder através de eleições democráticas. Fato que, como lembra o autor Fabricio Pereira da Silva (2015, p. 17), anterior ao ano de 1998, só havia ocorrido com a vitória de Salvador Allende no Chile em 1979. De acordo com Pereira da Silva (2015), a denominação “onda rosa” surge como uma inspiração da nomenclatura utilizada por analistas para descrever um fenômeno semelhante que ocorreu na Europa nos anos 1990, onde partidos de centro-esquerda ascenderam ao poder, porém a semelhança dos fenômenos se limita ao nome, pois são acontecimentos com características distintas e únicas. O autor lembra no seu artigo “Da onda rosa à era progressista: a hora do balanço”, que denominar a ascensão da esquerda na América Latina de “onda rosa” seria mais sensato do que utilizar outros termos como “onda vermelha”, justificando que o primeiro termo remete a transformações mais moderadas (PEREIRA DA SILVA, 2015, p. 68) e projetos mais moderados.

Os anos 1990 na América Latina foram marcados por governos com agendas neoliberais incentivadas pelos Estados Unidos da América, assim como também a presença de crises econômicas e sociais se tornaram correntes nesse período. O autor Luiz Alberto de Vianna Moniz

---

<sup>41</sup> A Onda Rosa teve início na América Latina com a vitória de Hugo Chávez na Venezuela em 1998, permanecendo no poder até 2012, após seu falecimento foi substituído pelo Nicolás Maduro (2013). Logo, a inclinação a esquerda se reproduziu em outros países como no Chile com a eleição de Ricardo Lagos (2000-2006), no Brasil com Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), na Argentina com Néstor Kirchner (2003-2007), Tabaré Vázquez (2005-2010) no Uruguai, Evo Morales (2005-) na Bolívia, no Equador foi eleito Rafael Correa (2007-), Daniel Ortega (2006-) na Nicarágua, Fernando Lugo (2008 – Teve o mandato interrompido por golpe parlamentar) no Paraguai, e Mauricio Funes (2009-2014) em El Salvador. Alguns presidentes eleitos conseguiram se reeleger e eleger seus sucessores (PEREIRA, *op. cit.*, p.18-19).

Bandeira (2002) afirma que as políticas recomendadas pelos Estados Unidos da América, através do *Washington Consensus*<sup>42</sup>, para os países da América Latina, “eram liberais, ortodoxas, similares às que foram tentadas pelos governos militares” (2002, p. 136). O que levou o autor, após análise do período<sup>43</sup>, constatar que no final dos anos 1990 a situação dos países da América do Sul “afigurava-se ainda mais difícil e sombria do que ao fim da década de 1980” (BANDEIRA, *idem*, p. 135). Esse período de políticas neoliberais, e conseqüentemente, as crises que esses países enfrentaram tornou o terreno propício para o desenvolvimento de movimentos e partidos de esquerda na região que, após anos de organização, ascenderam ao poder de forma democrática, o que gerou a “onda rosa”.

O grupo de países da América Latina que nos últimos anos presenciaram em seus governos partidos representantes da esquerda podem ser divididos, de acordo com Pereira, em dois subgrupos: as esquerdas “renovadoras” e as “refundadoras”. As primeiras surgiram em contextos de estabilidade institucional, aceitavam a democracia representativa e tinham em seu discurso uma crítica mais amena ao neoliberalismo, sendo que muitas vezes integraram o ideal neoliberal em suas políticas. As segundas surgiram em um contexto de crise institucional, buscavam “refundar” o Estado e incrementar em seus discursos elementos “anticapitalistas”, “anti-imperialistas” e “pós-coloniais” (PEREIRA DA SILVA, *op. cit.*, p. 20-21). O grupo selecionado para a pesquisa foi o das esquerdas “refundadoras”, mais especificamente, os países Equador e Venezuela. Os dois governos ascenderam ao poder em meio a crises orgânicas, políticas, culturais, sociais e econômicas, além de contarem com a necessidade de lideranças fortes (PEREIRA, *op. cit.*, p. 20-21). A busca dos dois países por uma refundação do Estado e suas instituições, o Equador com a Revolução Cidadã e a Venezuela com o Boliviarismo, também foi um dos critérios escolhidos para limitar a pesquisa.

É possível afirmar que um dos fatores mais marcantes dos governos de esquerda da “onda rosa”, seja renovadores ou refundadores, é a ênfase na construção de novas políticas sociais. O autor Soares de Lima afirma que as “políticas de inclusão social amplas e generosas constituem

---

<sup>42</sup> *Washington Consensus*, foi um receituário criado pelo economista norte-americano John Williamson apresentando em uma conferência oferecida pelo *Institute for International Economics*, no qual constava uma lista de dez propostas de reforma econômica para superar a crise dos anos 1980 (Bandeira, 2002).

<sup>43</sup> Para ver mais consultar o artigo “As políticas neoliberais e a crise na América do Sul” do autor Luiz Alberto de Vianna Moniz Bandeira (2002).



um elemento comum e definidor” (SOARES DE LIMA, 2008, p. 13, *apud* PEREIRA DA SILVA, 2015, p. 28) desses governos. Pereira, entretanto, lembra que estas políticas “são políticas sociais que não constituem um retorno ao arremedo de bem-estar social” (*idem*, p. 28).

## Equador

O Equador no final da década de 1990, assim como outros países latino-americanos, enfrentava um período de crise econômica e social, herança do projeto neoliberal implantado durante os anos 1990 na América Latina, com o comando dos Estados Unidos da América e o apoio das elites dominantes de cada país. A população do Equador (em um primeiro momento, os sindicatos de transporte público e depois os produtores de banana e o movimento indígena), como forma de retaliação as medidas tomadas pelo governo do então presidente Jamil Mahuad (1999), como o aumento de combustíveis, insurgiu-se contra o Estado com greves e agitação social, desencadeando inúmeros outros processos que desestabilizaram o governo (BANDEIRA, *idem*, p. 140-141). A crise de representatividade no país vinha se estendendo desde a deposição do presidente Abdalá Bucaram em 1997, até o golpe indígena-militar contra Jamil Mahuad e a renúncia de Lucio Gutiérrez, em 2005 (PEREIRA, *idem*, p. 129).

A crise de representatividade não afetou apenas os partidos tradicionais representantes do neoliberalismo, mas também atingiu o movimento indígena representado pelo Movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik – Novo País (MUPP-NP)<sup>44</sup>. O autor, Pereira da Silva, afirma que o apoio de setores do MUPP-NP ao golpe de 2000 contra Mahuad e o apoio à candidatura de Gutiérrez nas eleições de 2002, que apesar de fazer uma campanha progressista, depois de sua vitória implantou uma agenda neoliberal, influenciaram a decadência do movimento indígena no Equador (*idem*, p. 129). Em sequência, a “onda rosa” chega ao Equador com a vitória de Rafael Correa na eleição de 2006, como uma alternativa ao neoliberalismo e ao movimento indígena, que estava com sua imagem danificada. De acordo com Pereira da Silva, “Correa, seu movimento Pátria Altiva e Soberana (PAÍS) e sua Revolução Cidadã se afirmam, no vácuo do falido projeto

---

<sup>44</sup> Partido formado pela Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE).

contra hegemônico anterior – se afasta assim tanto da partidocracia e das ‘velhas elites neoliberais’, quanto do indianismo em crise” (idem, p. 130).

O Equador, como parte do subgrupo das “esquerdas refundadoras”, em 2008 constituiu uma nova constituição, a *Constitución de la República Del Ecuador*. Apesar do afastamento com o movimento indígena, isso não impediu que em sua nova constituição uma noção, cada vez mais frequente na América Latina e também em outras partes do mundo, estivesse presente: O “bem viver”<sup>45</sup>.

O “bem viver” é considerado uma alternativa, principalmente na Bolívia e no Equador, contra a busca pelo desenvolvimento irracional<sup>46</sup>, incentivado pelos países desenvolvidos. O autor Alberto Acosta (2012) afirma que “se aceitou (melhor dizendo, se consolidou) uma estrutura de dominação dicotômica: desenvolvido-subdesenvolvido, civilizado-primitivo, avançado-atrasado, pobre-rico, centro-periferia... A partir de tal visualização binária o mundo se organizou para alcançar o ‘desenvolvimento’” (ACOSTA, 2012, p. 199). O autor também constata que o desenvolvimento irracional, além de ser impossível de ser realizado a nível global, caminha para o “mau desenvolvimento” (ACOSTA, idem, p. 200), ou seja, a ideia de desenvolvimento está em crise. O “bem viver” é definido por Acosta (2012) como:

[...]uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. O Buen Vivir não é uma originalidade nem uma novidade dos processos políticos do início do século XXI nos países andinos. Nem é uma espécie de superstição ou poção mágica para todos os males do mundo. O Buen Vivir é parte de uma grande busca de alternativas de vida forjadas no calor das lutas da humanidade pela emancipação e pela vida. (p. 201).

Acosta completa afirmando que o “bem viver” tem como tarefa descolonizar as sociedades, diferente do bem-estar ocidental, ele busca em suas raízes bases comunitárias não capitalistas, propondo uma mudança na civilização, como um todo (ACOSTA, idem, p. 202). Neste discurso do “bem viver”, a Constituição Equatoriana tem uma importância relevante, pois foi o primeiro país a colocar a natureza como sujeito de direitos (ACOSTA, idem, p. 202), chegando a reservar

---

<sup>45</sup> “*Sumak Kawsay* (do quéchuá ou quíchua, geralmente traduzido para o espanhol como *buen vivir*, que poderia passar ao português como “bem viver” ou “bom viver”) e *suma qamaña* (do aimará, em espanhol *vivir bien*, em português “viver bem”)” (PEREIRA DA SILVA, *op. cit.*, p. 91).

<sup>46</sup> Neste trabalho “desenvolvimento irracional” seria a o desenvolvimento influenciado pela agenda neoliberal.

um capítulo da constituição com foco exclusivo na relação dos direitos da mesma, com o título de “*Derechos de la naturaleza*”<sup>47</sup>.

Apesar do “bem viver” ter como foco a relação saudável da humanidade com a natureza, não se limita apenas a essa relação. Acosta recorda que na sociedade indígena “a vida transcorre em função da sociedade” (idem, p. 207), as relações são baseadas na reciprocidade, solidariedade e correspondência. De acordo com o mesmo, esses princípios (reciprocidade e solidariedade) devem ser “construídos desde o lar e nos centros de ensino primário, assim como nas diversas instâncias da vida dos seres humanos” (ACOSTA, idem, p. 209).

É importante salientar, mesmo que não seja o foco do artigo, que apesar do Equador ter sido pioneiro na introdução do “bem viver” na constituição, elegendo a natureza como um sujeito de direitos, existem algumas contradições. Acosta exemplifica uma delas como o uso do termo “bem viver” como estratégia de *marketing*, burocratizando-o e o reduzindo apenas como um produto final (ACOSTA, idem, p. 211).

## Venezuela

A Venezuela desde o início dos anos 1990 encontrava-se em uma situação de crise orgânica. Assim como em praticamente toda América Latina, houve uma tentativa de implantação da agenda econômica neoliberal no país, iniciada pelo governo do então presidente Carlos Andrés Pérez<sup>48</sup>. A população descontente com tais medidas, revoltou-se contra esse pacote econômico, ocasionando a tentativa (fracassada) de golpe organizada pelo então tenente-coronel Hugo Chávez, acontecimento que o tornou conhecido. Possibilitando anos depois a formação da “onda rosa” na América Latina, com sua vitória eleitoral na Venezuela, em 1998, pelo Movimento V República (MVR) (BANDEIRA, idem, p. 142).

Na diferença entre as duas “esquerdas refundadoras”, presentes no Equador e na Venezuela, encontra-se uma semelhança, por exemplo, enquanto o Equador optou por adicionar

---

<sup>47</sup> “*Derechos de la naturaleza*” é o título do capítulo sete da Constituição Equatoriana, constitui-se pelo artigo 71 até o 74. Entre os direitos, assegurasse o direito a existência, restauração e proteção da natureza. (EQUADOR, 2008, p. 52).

<sup>48</sup> Eleito em 1989 pelo partido *Acción Democrática*.

em sua constituição um paradigma “ecocêntrico”<sup>49</sup>, a Venezuela, de acordo com o autor Rafael Duarte Villa (2005), se utiliza do “uso estratégico dos símbolos da nacionalidade, com destaque para o uso do discurso e do legado bolivariano” (VILLA, 2005, p. 160). Ou seja, o bolivarianismo. A semelhança entre esses dois movimentos se encontra, seguindo a lógica do autor Pereira da Silva, na reconstrução de um passado mítico de relações e na adaptação dessas no presente, ou seja, “remete-se a um passado (que integra o presente ainda que minoritariamente ou em potência), um passado ao qual se deve voltar em um ‘eterno retorno’, para construir um novo futuro” (idem., p. 92-93).

O bolivarianismo, para Lopéz Maya (2008, *apud*, Pereira da Silva, 2011, p. 207), representaria uma “nova esquerda”. Esta, além de ser uma alternativa para neoliberalismo, também se tornou uma opção à crise do “socialismo real”, após a queda da União Soviética (PEREIRA DA SILVA, 2011, p. 207). É importante salientar que o bolivarianismo, como culto a figura de Simón Bolívar, é anterior ao uso feito por Chávez na Venezuela (PEREIRA DA SILVA, *idem*, p. 88). Porém, é uma chave muito importante para o desenvolvimento do movimento e do governo do Hugo Chávez, na Venezuela. De acordo com Pereira da Silva (2011):

O bolivarianismo constitui a base do sistema ideológico elaborado por Chávez e seu movimento, que agrega ainda elementos do pensamento de Simón Rodríguez (ou “Samuel Robinson”, tutor de Bolívar) e do líder e antioligárquico Ezequiel Zamora, que lutou na Guerra Federal de meados do século XIX. (p. 88).

Os três, de acordo com Pereira (*idem*, p. 231), “constituem a “árvore de três raízes”<sup>50</sup> na qual o bolivarianismo afirma se sustentar”. Porém, para este trabalho, a presença do pensamento e da figura do Simón Rodríguez na refundação das instituições da Venezuela é extremamente

---

<sup>49</sup> A autora Germana de Oliveira Moraes o define como: “...o reconhecimento dos direitos da natureza (Pachamama) e a cultura do Bem Viver, tendo como principais centros irradiadores de mudanças, [...], a partir da inclusão dos povos indígenas e de outras minorias étnico-raciais, como atores sociais na atualidade, incorporaram vetustos valores resgatados das raízes pré-colombianas comuns, entre os quais sobressai o respeito à natureza e ao ambiente, vale dizer, o respeito prioritário à vida” (MORAES, 2013, p. 126).

<sup>50</sup> O autor Fabricio Pereira da Silva, em seus dois livros “Vitória na Crise: trajetórias das esquerdas latino-americanas contemporâneas” (2011) e “Democracias Errantes: reflexões sobre experiências participativas na América Latina”, com o auxílio do autor Valia Pereira Almas, traz a seguinte concepção do pensamento da “árvore de três raízes”: “articula o ideal libertário, de coesão e mobilização de Bolívar; a interpretação que fazem de Rodríguez a respeito da importância que este dedicou à economia social e à educação popular; e às ideias de ‘terra e homens livres’, ‘eleição popular’ e ‘horror à oligarquia’ de Ezequiel Zamora na guerra federal (1859-1863), cuja síntese consideramos ideologia bolivariana” (PEREIRA ALMAO, 2003, p. 589, *apud*, PEREIRA DA SILVA, 2011, 2015, p. 225, p. 88).

relevante, como será visto a seguir, principalmente pela importância que este dedicou à economia social e à educação popular (PEREIRA ALMAO, 2003, *apud*, PEREIRA DA SILVA, 2015).

### **Políticas públicas e o foco na Primeira Infância**

De acordo com Souza (2006, p. 24-26), apesar de não existir “uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública”, é possível conceitua-la “como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A autora lembra, também, que políticas públicas visam traduzir plataformas eleitorais em programas e ações que produzam mudanças reais.

As políticas públicas voltadas para a primeira infância na América Latina, ganharam força a partir da década de 1990, após a “Convenção dos Direitos da Criança: Declaração de Jomtien”<sup>51</sup> e a “Declaração Mundial de Educação para Todos”<sup>52</sup> propor objetivos a serem seguidos pelos países participantes, numa tentativa de reverter a falta de informações e programas sobre/para a infância e incentivando o desenvolvimento pleno e integral das crianças, em especial as menores de 06 anos (ALUCINIO; DIAZ, *idem*, p. 10). Os países da América Latina e Caribe passaram, como resposta aos objetivos, a definir metas para o desenvolvimento de projetos, programas e políticas com foco em melhorias para a primeira infância.

### **Equador: *Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia: Infancia Plena***

---

<sup>51</sup> A “Convenção dos Direitos da Criança” foi aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e ratificada por quase todos países da América Latina. De acordo com as autoras Aulicino e Díaz (2015) a convenção “estabelece o direito de todas as crianças ao pleno desenvolvimento de seus potenciais”, além de estabelecer “o princípio do interesse superior da criança, que deve ser levado em consideração em todas as medidas que as instituições públicas e privadas adotarem (art. 3). Reconhece o direito de toda criança à vida, sobrevivência e desenvolvimento, a sua identidade, a conhecer seus pais e ser cuidada por eles na medida do possível, a expressar sua opinião livremente, à liberdade de expressão, consciência e religião, à liberdade de associação, a ser protegida de intromissões arbitrárias ou ilegais em sua vida privada, sua família e privacidade, à informação, a ser protegida de todo tipo de abuso físico ou mental ou tratamento negligente, ao mais alto nível de saúde e nutrição, a um nível de vida adequado para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social e à educação. Além disso, estabelece que os adultos (a família, a comunidade e, principalmente, os Estados) são obrigados a proteger e promover esses direitos” (p. 9).

<sup>52</sup> A “Declaração Mundial de Educação para Todos” ocorreu em Jomtien na Tailândia em 1990 e tem como objetivos principais: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; fortalecer solidariedade internacional (UNESCO, 1990, p. 1-8).

O Equador, seguindo os objetivos da “Convenção dos Direitos da Criança” e a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, implantou em seu país a “*Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia: Infancia Plena*” (Estratégia Infância Plena). De acordo com as autoras Carolina Aulicino e Gala Díaz Langou (idem, p. 27), a seguinte estratégia “está alinhada com o ‘*Plan Nacional del Buen Vivir*’ 2013-2017<sup>53</sup>, que apresenta as políticas da primeira infância para o desenvolvimento integral como uma prioridade da política pública”. Por ser intersetorial, a estratégia engloba diversos ministérios, sendo os principais: Ministério Coordenador de Desenvolvimento Social (MCDS), o Ministério da Inclusão Econômica e Social (MIES); o Ministério da Saúde Pública (MSP); o Ministério da Educação (MINEDUC) e o Ministério do Esporte (MINDEP) (AULICINIO; DIAZ, *op. cit.*, idem, p. 28).

A Estratégia Infância Plena não se resume à apenas uma política pública, sendo mais de três políticas implantadas ao mesmo tempo. Destas políticas, os “Centros Infantis do Bom Viver” (CIBV) e “Crescendo com Nossos Filhos” (CNH) são encabeçadas pelo MIES, as políticas educacionais com foco em instituições públicas e privadas são dirigidas pelo MINEDUC, o MSP foca no desenvolvimento do um Modelo de Atendimento Integral da Saúde (MAIS) (AULICINIO; DIAZ, *op. cit.*, p. 28). A estratégia se desenvolve em três eixos principais, de acordo com Aulicino e Diaz (2015):

O primeiro é o eixo de acesso e cobertura, que promove a inclusão de todas as crianças de 0 a 5 anos. O segundo é o eixo da qualidade da atenção que recebem as crianças e suas famílias. O terceiro é o eixo do trabalho com a família e a comunidade. Cada eixo tem definidas linhas de ação intersetoriais para favorecer o cumprimento de seus objetivos. Além disso, a Estratégia inclui um sistema de monitoramento e acompanhamento para avaliar o impacto, a gestão e os resultados setoriais e intersetoriais (p. 27).

Das políticas citadas, pode-se dizer, de acordo com Araújo *et. al.* (2015, p. 2) que os CIBV são as principais modalidades provedoras de serviços públicos de cuidado infantil. Os autores, para tal afirmação, se baseiam em dados administrativos do programa em 2011, que atendia mais de

---

<sup>53</sup>O MCDS afirma que dos 12 objetivos do *Plan Nacional del Buen Vivir*, os que possuem mais vinculação com a Estratégia Infância Plena são os objetivos 2 e 3, que dizem, respectivamente: “*Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial en la diversidad; en el que se incluye como tema fundamental “garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, a niños y niñas menores de 5 años” e “Mejorar la calidad de vida de la población; en este objetivo contempla “garantizar la prestación universal y gratuita de los servicios de atención integral de salud”* (MCDS, 2013)



140 mil crianças em quase 3.800 centros no Equador. (ARAUJO; LÓPEZ-BO Y PUYANA, 2013 *apud* ARAUJO *et. al.*, 2015, p. 2).

### Venezuela: *Proyecto Simoncito Educación Inicial de Calidad*

Assim como no Equador, o governo do presidente Hugo Chávez na Venezuela investiu em políticas públicas com foco no desenvolvimento da primeira infância, buscando atingir os objetivos propostos pela “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Já em sua nova constituição o governo assumiu uma responsabilidade com a educação inicial, colocando-a como um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças como seres sociais na nova sociedade em construção, para assim formar os cidadãos do país (VENEZUELA, 2004, p. 7).

O *Proyecto Simoncito* (PS) é a primeira fase da educação bolivariana e tem como finalidades principais o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos e garantir os seus direitos, assim como previstos na Constituição da República Bolivariana da Venezuela<sup>54</sup>. O PS parte da concepção que a família, a escola e a comunidade, nos primeiros anos de vida, são setores essenciais para o desenvolvimento das capacidades sociais, físicas e emocionais das crianças. O Estado em contrapartida tem o dever de garantir o direito ao desenvolvimento saudável e garantir oportunidades de condições iguais a todos, levando em consideração os fatores específicos de cada cultura e localidade (VENEZUELA, *op. cit.*, p. 8).

---

<sup>54</sup> A *Constitución de La Republica Bolivariana de Venezuela* (1999) em seu artigo 3 decreta o seguinte: “*El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines*” (VENEZUELA, 1999, p.1). No artigo 103 reitera: “*Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva*” (VENEZUELA, *op. cit.*, p. 21).

A Venezuela, como parte das “esquerdas refundadoras”, buscou em sua nova constituição a refundação do Estado e suas instituições, incluindo o sistema educativo, com foco na primeira infância. É necessário acrescentar que o contexto social e político em que a Venezuela viveu, na virada do século XX para o XXI, foi de extrema importância para a construção de um sistema educativo, pois este representa um elemento articulador da nova matriz política que a refundação do Estado busca gerar (VENEZUELA, *idem*, p. 9).

O simbolismo bolivariano, muito presente na trajetória do movimento e também no governo de Hugo Chávez, é utilizado nessa política através da representação de Simón Rodríguez. Muito além do nome, o *Proyecto Simoncito* baseia sua filosofia nos ideais de educação popular de Rodríguez, como Rubilar (2004, *apud*, Venezuela, 2004), baseado na fundamentação do *Proyecto Simoncito*, afirma:

Este fundamentación es acorde con la filosofía de Simón Rodríguez, que esboza una educación práctica y social que sustenta todo el sistema y ‘preestablece los vínculos individuo-sociedad’, como instrumento de ‘formación de ciudadanos’. Vista la escuela como ‘centro activo, práctico ligado a las necesidades reales del educando’. Concebía ‘el saber como saber experiencial, para aprender, del conocimiento para hacer, producir y crear’. De esta forma la relación entre la teoría y la práctica en educación la plantea en el orden del tratamiento de las cosas y de impulsar las ideas sociales ‘saber vivir en República’. La educación que plantea don Simón Rodríguez es coherente con lo definido en la CRBV y por tanto con los fundamentos de Educación Inicial (p. 27).

As atividades do *Proyecto Simoncito* acontecem nos *Centros de Educación Inicial Siomoncito*, atendendo crianças de zero a seis anos e gestantes, visando o desenvolvimento educativo, motor, físico, alimentar, emocional e social, o direito a recreação e a proteção das crianças. Como centro educativo para o desenvolvimento e aprendizagem para a primeira infância, é muito importante na sociedade venezuelana, pois o mesmo além de colocar a família e a comunidade como partes centrais do desenvolvimento infantil, insere essa parcela da população que se encontra na primeira infância como cidadãos de direitos em uma rede de participação cidadã e cooperação humana (VENEZUELA, *op. cit.*, p. 44-45).

## Considerações Finais

Após o término da análise, constatou-se que as políticas públicas com foco no desenvolvimento da primeira infância não são exclusivas dos partidos de esquerda que ascenderam ao governo na América Latina na virada do séc. XX para o XXI, estas são frutos de convenções

internacionais produzidas pelas Nações Unidas, como a “Convenção dos Direitos da Criança” e a “Declaração Mundial de Educação para Todos”. Porém, com base nos dois países escolhidos (com governos considerados como parte do subgrupo de “esquerdas refundadoras”), Equador e Venezuela, percebeu-se características únicas nas políticas desenvolvidas para o desenvolvimento infantil.

O uso das simbologias na nomenclatura das políticas, como “Centros Infantis do Bom Viver”, referência ao “bem viver”, e o “*Proyecto Simoncito*”, referência a Simon Rodriguez, demonstra que esses governos buscaram a refundação de suas sociedades desde a primeira infância, incluindo a família, a comunidade e a sociedade como agentes centrais nesse desenvolvimento. Muito além da nomenclatura, essas políticas têm em seus alicerces as ideologias do “bem viver” e do “bolivarianismo”.

O autor Acosta (2012), já afirmava que o “bem viver” deveria ser aplicado desde a educação primária, para ser possível a construção de uma sociedade mais comunitária, não capitalista, baseada em reciprocidade e solidariedade. E foi por esse caminho que o governo de Rafael Correa seguiu, desenvolvendo políticas baseadas no “bem viver”, incluindo um plano exclusivo para o mesmo, o *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Este, por sua vez, conta com objetivos específicos focados na primeira infância.

Na Venezuela, o uso de simbologias que remetem a Simón Bolívar na construção da “*Constitución de La Republica Bolivariana de Venezuela*”, são como referências à um passado revolucionário que tem como objetivo principal “refundar” a atual sociedade e as suas instituições. Com sua base ideológica na “arvore de três raízes”, o bolivarianismo é encontrado nas políticas com foco na primeira infância através da representação de Simón Rodriguez. O projeto para a primeira infância *Proyecto Simoncito*, não tem apenas o nome em homenagem a Rodriguez, mas representa também sua ideologia de economia social e educação popular.

Apesar das referências ideológicas encontradas nas constituições dos dois países analisados e das políticas públicas citadas incluem as ideologias dos movimentos representados em cada país, “bem viver” e “bolivarianismo”, o autor reconhece que seria necessária uma pesquisa com maior aprofundamento nos países escolhidos, destacando a pesquisa de campo como uma ferramenta indispensável para que seja possível chegar em um resultado mais científico e menos

institucional. Logo que, pelas condições materiais e temporais, o trabalho limitou-se a análise bibliográfica, principalmente no que se refere a documentos governamentais, deixa-se, então, em aberto questionamentos e pesquisas futuras para um melhor desenvolvimento do tema.

**Referências:**

ACOSTA, A. O Buen Vivir: uma oportunidade de imaginar outro mundo. IN: BARTELT, D. D. **Um campeão visto de perto: uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro.** Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2012.

ARAUJO, M. C. *et. al.* **La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador.** SI: Banco Interamericano de Desarrollo, 2015.

AULICINO, C.; DÍAZ, G. **Políticas públicas de desenvolvimento infantil na América Latina: levantamento e análise de experiências.** 2015. Disponível em <[http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/politicas\\_publicas\\_de\\_desenvolvimen to\\_infantil\\_na\\_america\\_latina\\_2016\\_.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/politicas_publicas_de_desenvolvimen_to_infantil_na_america_latina_2016_.pdf)>. Acesso em: 01/06/2017.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, vol. 45, n. 2, p. 135-146, jul./dez. 2002.

MORAES, G. de O. O constitucionalismo ecocêntrico na América Latina, o bem viver a nova visão da água. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, v. 34, n. 1, p. 123-155, jan./jun. 2013.

PEREIRA DA SILVA, F. **Democracias errantes: reflexões sobre experiências participativas na América Latina.** Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.

\_\_\_\_\_. Da onda rosa à era progressista: a hora do balanço. **Revista Sures**, n. 5, p. 67- 94. Foz do Iguaçu: n. 5, p. 67-94. 2015.

\_\_\_\_\_. **Vitórias na crise: trajetórias das esquerdas latino-americanas contemporâneas.** Rio de Janeiro: Ponteio, 2011.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. *Proyecto Simoncito*. Caracas, 2004. Disponível em: < <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Planes%20Nacionales/Attachments/546/4.%20Proyecto%20Simoncito.pdf>>. Acesso em: 25/05/2017.

\_\_\_\_\_. *Constitución*. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. SI: Gaceta oficial, 1999. Disponível em: < [http://www.oas.org/dil/esp/constitucion\\_venezuela.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/constitucion_venezuela.pdf)>. Acesso em: 01/06/2017.

REPÚBLICA DEL ECUADOR. *Constitución*. *Constitución de la República del Ecuador*. S.I.: Registro oficial, 2008. Disponível em < <http://repositorio.dpe.gob.ec/bitstream/39000/638/1/NN-001-Constituci%C3%B3n.pdf>>. Acesso em: 01/06/2017.

\_\_\_\_\_; MINISTERIO COORDINADOR DE DESARROLLO SOCIAL. *Primeira Infancia*. Disponível em: < <http://www.desarrollosocial.gob.ec/estrategia-nacional-intersectorial-para-la-primera-infancia-infancia-plena/>>. Acesso em: 05/06/2017.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, ano 8, n.16, p. 20-45, jul/dez, 2006.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial de Educação para Todos**. SI, 1990.

VILLA, R. D. Venezuela: mudanças políticas na era Chávez. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 153-172, set./dez. 2005.

## INVISIBILIDADE E LUTA NO CAMPO EDUCACIONAL DO BAIRRO RESTINGA (PORTO ALEGRE, RS)

### *INVISIBILITY AND FIGHT IN THE EDUCATIONAL FIELD OF THE RESTINGA NEIGHBORHOOD (PORTO ALEGRE, RS)*

Mirelle Barcos Nunes<sup>55</sup>  
Mestre / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS (IFRS Campus Restinga)  
[mirelle.barcos@gmail.com](mailto:mirelle.barcos@gmail.com)

Mónica de la Fare<sup>56</sup>  
Doutora / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
[monicadlf@gmail.com](mailto:monicadlf@gmail.com)

#### RESUMO

Este trabalho problematiza as relações sociais envolvidas na constituição do campo educacional no bairro Restinga, em Porto Alegre (RS) e a política habitacional do regime militar. O objetivo da pesquisa é analisar a constituição do bairro em torno das demandas educacionais, a fim de compreender os efeitos das políticas públicas no âmbito do acesso à educação. A hipótese do estudo é de que a formação do campo analisado se ancora na escassez de vida digna em uma comunidade desassistida pelo Estado. Dada a complexidade das relações entre macro e micro contextos e a centralidade das desigualdades educativas investimos no uso e apropriação de construtos teóricos da Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu. Classificada como qualitativa, a pesquisa se embasa em análise documental, por meio de fontes primárias e secundárias e entrevistas semiestruturadas. O artigo se divide em três seções: a primeira trata da história do bairro e da luta comunitária no enfrentamento das desigualdades sociais; após, pontuamos aspectos históricos e da urbanização da cidade e do bairro, com foco nos serviços educacionais do bairro; e, por fim, refletimos sobre os efeitos do contexto histórico e político no acesso à educação nesse lugar. Concluímos que a Restinga se firmou como espaço de lutas desde sua origem, com ativa participação da comunidade. Apesar da negligência estatal, conquistou avanços na institucionalização de espaços educativos, pautando e disputando um direito básico, o direito à educação.

**Palavras-chave:** Restinga. Educação. Urbanização. Exclusão. Bourdieu.

#### ABSTRACT

This work problematizes the social relations involved in the constitution of the educational field in the neighborhood of Restinga, in Porto Alegre (RS), and the housing policy during the military regime. The objective of the research is to analyze the constitution of the neighborhood around the educational demands, in order to understand the effects of public policies in the scope of access to education. The hypothesis of the study is that the formation of the analyzed field is anchored in the shortage of a dignified life in a community unassisted by the State. Given the complexity of relations between macro and micro contexts and the centrality of educational inequalities, we invest in the use and appropriation of theoretical constructs of Pierre Bourdieu's Field Theory. Classified as qualitative, the research is based on documentary analysis, through primary and secondary sources and semi-structured interviews. The article is divided into three sections: the first addresses the history of the neighborhood and the community struggle in the face of social inequalities; after, we punctuate the legal landmarks of the urbanization of the city, focusing on the educational services provided to the neighborhood; finally, we reflect on the effects of the historical and political context on the local access to education. The results show that Restinga has established itself as a space for struggles since its inception, with the active participation of a community that, despite state negligence, has advanced in the institutionalization of educational spaces and assumed the agenda and dispute of a basic right, the right the education.

---

<sup>55</sup> Doutorado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, sendo este trabalho parte integrante da tese a ser defendida em fevereiro de 2018. Financiamento: IFRS e CAPES/Proex via PUCRS.

<sup>56</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades.



**Keywords:** Restinga. Education. Urbanization. Exclusion. Bourdieu.

## **Apresentação**

Este trabalho compõe a pesquisa em desenvolvimento em nível de doutorado da primeira autora, cujo objetivo é a análise de trajetórias educacionais e profissionais de egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga. Assim, este artigo tem por objetivo analisar aspectos da história do bairro Restinga em torno das suas demandas educacionais, no intuito de compreender como se materializou nesse espaço social o acesso à educação. Esse lugar carrega marcas da exclusão social que se evidenciou em diferentes regiões do país, considerando o êxodo rural e as políticas de urbanização no período da Ditadura Militar.

O bairro Restinga se localiza distante 22 km do Centro Histórico da cidade de Porto Alegre, reunindo cerca de 60 mil moradores, entre os quais, se concentra 26,4% da população negra da capital. Este dado contrasta de modo significativo com a região central, onde está a menor concentração: 7,7%, segundo dados da Secretaria Municipal da Saúde (PMPA, 2010, p. 44). A área do bairro compreende 38,56 km<sup>2</sup>, representando 8,1% do território municipal, distribuídos percentualmente em aproximados 1575 habitantes por km<sup>2</sup>. O analfabetismo tem taxa de cerca de 4%, posicionando o bairro em 13º lugar entre as 17 regiões administrativas da cidade, com 56,3% mais atingida do que a média de Porto Alegre, que é de 2,27%. Economicamente, a Restinga contabiliza a média de cerca de dois salários mínimos por responsável domiciliar, estando assim na 14ª posição em relação às demais regiões da cidade. Portanto, é um bairro em que boa parte das famílias vive em situação de vulnerabilidade social. A renda local é cerca de 40% menor que a média da cidade, que é de aproximadamente 5,3 salários mínimos.

O bairro sofre historicamente com a problemática do tráfico de drogas. A disputa por território entre os grupos de traficantes locais é uma interferência na dinâmica social relativa aos deslocamentos cotidianos dos moradores locais. Tiroteios fazem parte da rotina de muitas famílias residentes e sempre houve a preocupação de afastar crianças e jovens de determinados espaços públicos no bairro, em razão de riscos potenciais de exposição, como “bala perdida”, oferta de consumo de drogas ou de atuação no tráfico como possibilidade de renda.

Se a escassez de recursos para uma vida digna foi o caminho para execução do plano de exclusão social, não obteve o êxito esperado. Por mais que o censo apresente a fragilidade socioeconômica deste lugar, a Restinga se constituiu em um forte território de lutas comunitárias. A educação e a saúde foram incessantemente demandadas e o descaso público foi denunciado ao longo dos anos, de diferentes formas, criando uma resistência e dando voz aos excluídos.

Neste momento do trabalho priorizamos a análise do espaço social da Restinga focalizando no acesso aos serviços educacionais para compreender as trajetórias dos egressos do curso mencionado do IFRS. Nesse sentido entendemos que o *habitus* desses grupos é produto de uma história e origina práticas individuais e coletivas assim como assegura a presença ativa das experiências passadas que se registram em cada indivíduo através de esquemas de percepção, pensamentos e ação (Bourdieu, 2007, p. 88-89). Ou seja, o *habitus* opera como senso prático na reativação do sentido objetivado nas instituições e permite habitar as instituições, apropriá-las de modo prático e mantê-las em atividade (2007, p. 93).

É nessa linha de análise que buscamos estudar as trajetórias construídas de indivíduos, coletivos ou instituições considerando as posições e disposições desses agentes em espaços sociais. Como assinala o autor francês, não se trata de “tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos” associada a um nome próprio; fazer isso seria “quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações” e ademais questiona “quem pensaria em evocar uma viagem sem ter uma ideia da paisagem na qual ela se realiza?” (BOURDIEU, 2006, p. 191).

Desse modo, apresentamos neste trabalho uma mirada contextualizada da Restinga e seus moradores na historicidade da urbanização brasileira e do acesso à educação, dando sentido às questões pertinentes ao campo pesquisado. Assim, é basal para este estudo que sejam considerados no espaço e tempo de uma Porto Alegre no Brasil dos anos 60 os elementos histórico-sociais e políticos que formaram a historicidade do campo educacional do bairro Restinga. Dados censitários, leis, pesquisas históricas e entrevistas formam a esteira analítica sob a qual nos debruçamos para fazer uma leitura das relações existentes no campo educacional do bairro, contextualizada a história política e social de Porto Alegre.

### **Restinga, lugar de pobreza na cidade moderna**

A busca por uma estética moderna e europeia sustentou o ideal de cidade para uma elite brasileira que, findada a escravidão, se via às voltas com anseios por uma urbanização que demarcasse os espaços sociais de uma sociedade de classes reconfigurada. Combater a presença dos escravos libertos em um novo cenário era condicionante para tal modernidade. Assim, as administrações públicas não tardaram em discursar através de planificações e leis que definiram o lugar do feio e o lugar do belo, tornando invisível, o quanto possível, a pobreza e os hábitos que com ela vinham e que ameaçavam a moral e os bons costumes dos cidadãos de bem.

Conforme Santos (2010, p. 83) os afrodescendentes que sustentaram a economia do charque no Rio Grande do Sul já não serviam mais após 1824. A chegada de imigrantes para a região resultou no afastamento de grande parte dessa população, que ficou à margem da sociedade, habitando cortiços, morros e regiões alagadas. O governo municipal de Porto Alegre, desde 1914, se preocupava com a organização e limpeza da cidade, o que naquele período significava a eliminação de focos de pobreza nas áreas centrais. O Plano de Melhoramentos desenvolvido nesse ano marca as iniciativas nesse sentido. (SANTOS, 2010, p. 83). Conforme Alfonsin (2000, p. 55), tratou-se de plano de urbanização que propôs alterações na malha urbana da cidade de modo a inviabilizar a permanência dos pobres no eixo central da cidade.

Essa expulsão ocorreu, primeiramente, pela criação de leis municipais norteadas pelo referido plano, como foi o caso da lei nº 1879 que, em outubro de 1958, estabeleceu os modos de “construção da casa própria de caráter popular, em relação às atuais vilas marginais”. (PORTO ALEGRE, 1958). A referida lei sugeria que os “marginais” construíssem as próprias casas em áreas destinadas à remoção das vilas centrais, e que, a partir disso os residentes pagassem um aluguel por dez anos, para então requerer a compra, por meio de financiamento. Sete anos mais tarde essa lei foi substituída pela de nº 2902, de 30 de dezembro de 1965, a qual regulamentou a política habitacional na cidade, descrevendo no § 1º do Art. 1º que “Habitação de interesse social [...] é aquela destinada a substituir por melhores padrões arquitetônicos as atuais moradias vulgarmente denominadas, em nosso meio, ‘malocas’” (PORTO ALEGRE, 1965). Ou seja, a política habitacional era destinada a controlar a instalação de moradias das classes populares, evitando a proliferação de novas vilas nas áreas centrais.

As leis restringiram a construção de casas de madeira, determinaram a alta de impostos para moradias denominadas “cortiços”, definiram multas aos cidadãos que não proviessem suas

casas com saneamento e, para consolidar a expulsão, foi exigido que o processo de regularização do saneamento fosse registrado em planta baixa e, avalizado por profissional da área e pela intendência.

Todo esse aparato legal parece ter sido pensado objetivando que as famílias pobres desistissem de viver nas áreas centrais. Esse movimento de exclusão e invisibilidade da pobreza é o que Nascimento e Coimbra (2008, p. 3) chamam de “lógica do capitalismo liberal”, em que há regras a serem cumpridas para garantir o distanciamento desejável entre os sujeitos em uma sociedade de classe, ficando os trabalhadores livres para atuar no mercado de trabalho, mas cientes de seu lugar.

A área central da cidade de Porto Alegre estava começando a ser valorizada pelo mercado imobiliário, e o interesse público na desapropriação das moradias irregulares era evidente. Para Souza (2008, p. 102) “grupos sociais distintos têm interesses distintos e [...] um projeto de intervenção no espaço precisa optar entre quais necessidades e interesses atender, entende-se que a ação do poder municipal não pode ser classificada como neutra”. De maneira sutil, a própria legislação que tratou da regulamentação da política habitacional na cidade apontava a lei como positiva para os moradores das vilas, informando que tal marco legal previa melhorias, “proporcionando-lhes novas e melhores moradias para integrá-los na vida espiritual, econômica e cultural da comunidade” (PORTO ALEGRE, 1965). Por meio de um discurso de modernidade e de um modelo higienista, foram afastadas do eixo central da cidade famílias que lá viviam, sob a justificativa da necessidade de abertura de avenidas.

Porto Alegre vivia nesse momento a sua investida na ideia da modernidade, assim como as grandes metrópoles brasileiras. A preocupação com segurança e higiene combinava com planos de uma cidade europeizada em seus costumes, arquitetura e estrutura urbana. A pobreza não tinha espaço nesse cenário. Tampouco os escravos libertos. A invisibilidade dos afrodescendentes ocorreu de diferentes modos, formando uma classe social vulnerável, caracterizada por uma maioria étnica africana.

O afastamento da população negra do centro da cidade de Porto Alegre ocorreu a partir da década de 50, criando o que Germano (2010, p. 104) denomina “desterritorialização de áreas negras da cidade”. A história da urbanização do país tem no discurso modernizador a justificativa

para exclusão de moradias e cidadãos destoantes do padrão europeu: pobres e negros foram deslocados pelas municipalidades para regiões periféricas. Nasce a periferia no país.

No período da Ditadura Militar, especificamente em 1968, o governo municipal deslocou vilas do eixo central da cidade, concentrando a pobreza em um grande terreno adquirido na zona sul da cidade. Em referência ao solo predominante, o novo bairro foi nomeado de Restinga. A remoção das moradias e de suas famílias foi marcada por descaso nos modos de deslocamento, autoritarismo e unilateralidade de decisões.

Esquecidos no extremo sul da cidade, em condições mínimas estruturais em todos os sentidos, esses cidadãos resistiram à ausência do estado, se articulando em movimentos reivindicatórios e grupos temáticos nas áreas de educação, saúde, segurança, entre outros eixos de uma demanda global permanente. Desde a chegada ao novo bairro, os primeiros moradores já perceberam a escassez a qual se submeteriam e as dificuldades que encontrariam no âmbito do acesso a escolas e aos seus antigos empregos.

Afetados por essas duas questões cotidianas, levantaram verdadeiras bandeiras de luta por educação e trabalho. A administração municipal da época definiu uma política habitacional destinada às famílias deslocadas que prometia melhores condições de moradia, integração à vida comunitária, creches, escolas e postos de saúde. Um discurso bem elaborado, de uma política que tardou uma década a ser concretizada. Conforme Santos (2011, p. 56) o orçamento do Banco Nacional de Habitação que regularizou a Vila Restinga, oferecendo alguma melhoria viária àquela comunidade teve liberação somente em 1977.

A primeira escola do bairro foi negociada com o poder público por intermédio de um programa de rádio: “nós fomos na rádio pedir pra eles mandarem um colégio pra cá”<sup>57</sup>. As famílias do bairro iniciaram os primeiros movimentos de luta por serviços educacionais pressionando o governo com elaboração de abaixo-assinados e manifestações em veículos de comunicação. Assim foi conquistada a Escola Municipal de Primeiro Grau José do Patrocínio, segundo Nunes (1997, p. 11).

---

<sup>57</sup> Esse depoimento compõe uma série de entrevistas realizadas para a edição do livro “Restinga” da coletânea “Memória dos Bairros”. (NUNES, 1997).

Os esforços da municipalidade em atender o bairro com serviços educacionais naquele período se apresentaram insuficientes frente à amplitude e complexidade da demanda. De acordo com Saviani (2013, p. 752) o investimento da União na pasta da educação e da cultura durante o regime militar foi reduzido de 9,6% em 1965 para 4,3% dez anos depois. Scherer (2015, p. 54) aponta que havia 15 escolas municipais até 1964 na cidade de Porto Alegre e que somente com o fim da ditadura foram retomados os investimentos em novas estruturas educativas.

A educação profissional também foi pauta importante na demanda educacional do bairro Restinga. Muitos moradores haviam sido desligados de seus empregos em função da distância entre o bairro e o centro da cidade e, com isso, viam os cursos profissionalizantes como oportunidade de alcançar novos espaços no mundo do trabalho. Conforme Nunes (1997, p. 11) uma das primeiras conquistas no âmbito da educação profissional no bairro foram máquinas de costura, adquiridas com o apoio da rádio, com as quais foi possível a realização de aulas de corte e costura, ministradas por freiras atuantes na comunidade.

Essa demanda era parte das atribuições do Departamento Municipal de Casas Populares (DMCP), estrutura que antecedeu o atual Departamento Municipal de Habitação. Na década de 60 esse departamento era responsável pelos novos núcleos habitacionais de Porto Alegre, para os quais deveria prover habitação, pavimentação e educação, realizando “cursos de corte e costura, de alfabetização, de mecânica e outros (...) para que os novos moradores destes loteamentos pudessem adquirir uma profissão e principalmente sustentar suas famílias” (PMPA, 2009, p. 30).<sup>58</sup> Não foram encontrados no período e fontes pesquisados informações sobre o cumprimento dessa responsabilidade por parte do DMCP em ofertar tais cursos.

Em contraponto, são consideráveis os indícios de que a comunidade da Restinga conquistou por conta própria boa parte dos serviços educacionais, profissionalizantes ou não. Atualmente, e desde 2010, o bairro conta com uma unidade do IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Demanda antiga, a “Escola Técnica da Restinga” - como é chamada a instituição por muitos moradores - é estrutura consolidada no bairro,

---

<sup>58</sup> A partir de 1963 a responsabilidade pela habitação passou a ser da então recém criada Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social. Os bens móveis e imóveis, os funcionários municipais lotados nas creches e ambulatórios do DMCP passaram a ser gerenciados em 1964 pela nova Secretaria. (PMPA, 2009, p. 30).



com oferta de Ensino Médio Integrado, cursos técnicos e graduação tecnológica, além de cursos de formação continuada.

### **Análise do contexto histórico e político no acesso à educação na Restinga**

O desenvolvimento das grandes cidades brasileiras foi atravessado por interesses de uma minoria, uma elite branca à qual não se interessou em dividir espaço com as classes populares. Há pontos comuns na historicidade dos territórios latino-americanos destinados a esconder a pobreza. São compostos por determinadas etnias, caracterizadas por problemáticas sociais, em condição de vulnerabilidade social representada por altos índices de doenças, violência e baixa escolaridade, entre outros fatores. Isso não é uma coincidência, mas um padrão de escassez planejado e bem sucedido, tal qual um campo de concentração nazista, onde o extermínio da diferença é foco e o protagonismo desse massacre é a própria sociedade preconceituosa. Para Piana (2009, p. 31) “Nos chamados países pobres e dependentes da América Latina, especialmente no Brasil, nunca ocorreu a garantia do bem-estar da população por meio da universalização de direitos e serviços públicos de qualidade”.

A ditadura militar debilitou o campo educativo ao protagonizar reformas políticas que desarticularam demanda e oferta no sistema educacional do país. O discurso pregava a democratização do acesso, o combate ao analfabetismo, mas o empenho se voltava ao interesse empresarial; interessava produzir mão-de-obra para as fábricas que se instalavam no país. A reforma educacional de 1971, que tornou compulsório o ensino médio profissionalizante nas escolas públicas ilustra perfeitamente a questão. A Lei 5692/71, que determinou essa compulsoriedade, – teve como uma de suas finalidades a formação de mão-de-obra com ensino médio completo - denominado “2º grau” na época - para atender as necessidades do mercado, em benefício da economia nacional em expansão. Com isso, se pretendia diminuir a demanda por vagas em universidades e, ao mesmo tempo, eliminar a dualidade existente entre o ensino regular e o técnico.

Embora essa Lei tenha sofrido flexibilização importante em função da complexidade do processo de operacionalização, influenciou na demanda por serviços educacionais na modalidade técnico-profissional. Ao menos no caso do bairro Restinga, é na década de 70 que a luta pela Escola Técnica se iniciou. É possível inferir que a busca por aprendizagens laborais no bairro foi

impulsionada, em parte, pelas perdas de postos de trabalho no centro da cidade, ocorridas pós-remoção das famílias para aquele território longínquo.

A demanda por serviços educacionais na Restinga teve desde o início dos movimentos reivindicatórios locais uma forte articulação comunitária. Conforme anteriormente mencionado, o modo como conquistaram os primeiros serviços educacionais do bairro envolveu a organização de abaixo-assinados, idas às rádios e parcerias entre a comunidade e a igreja. Assim, é perceptível um mecanismo de desenvolvimento de estratégias locais de luta e visibilidade. Acerca disso, Setton (2002, p. 64) afirma que as estratégias se constituem enquanto “ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica.” Desse modo, o bairro foi se desenvolvendo por meio da mobilização comunitária e formação de lideranças locais numa aprendizagem política e comunitária, conquistando estruturas mínimas de acesso aos direitos sociais.

Marcada pela morosidade dos processos e descaso público a comunidade da Restinga foi batalhando e, ao longo de seus quase 50 anos, se constituindo um espaço social de agentes dotados de um *habitus* construído socialmente na luta comunitária e no embate político, com destreza importante e noções fundamentais de cidadania, diante da negação de direitos<sup>59</sup>. É um bairro que, embora careça de ~~mais~~ serviços, já possui um considerável suporte em diferentes áreas, e conta com creches, escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio municipais e estaduais, além do Ensino Técnico e Superior no IFRS Campus Restinga.

Nogueira e Nogueira (2002, p. 22) pontuam que a visão de Bourdieu acerca da constituição dos grupos sociais auxilia na compreensão de dinâmicas de luta diante de uma invisibilidade imposta pela exclusão. Esses autores afirmam que:

(...) segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. [sic] pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é

---

<sup>59</sup> *Habitus* definido como uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação - o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo.” (Bourdieu, 2008, p. 41).

possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. [sic] ao longo do tempo [sic] as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, pp. 22-23, grifo dos autores)

O “acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso” acima mencionado bem representa a constituição desse *habitus* que se configurou por meio de uma “disposição para a ação” em um espaço social de lutas e conquistas, que é o bairro Restinga desde sua origem. O envolvimento da comunidade se manifesta em diferentes frentes de iniciativa popular, seja pela organização religiosa, ou por associações em redes, que fortaleceram o campo educacional no bairro. Trata-se de uma comunidade conhecedora dos caminhos reivindicatórios de seus direitos que, assim vem conquistando, em desvantagem em relação aos moradores de áreas centrais, as condições mínimas de acesso à vida digna e a serviços educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior.

### **Considerações finais**

Os moradores do bairro Restinga, ao longo dos anos, se mostraram ativamente participantes e protagonistas frente às demandas da região. Por mais que a municipalidade governasse de costas para este território longínquo e carente de acesso aos direitos fundamentais, essas contradições parecem ter fortalecido a comunidade, que se consolidou politizada e avançou, conseguindo importantes avanços na institucionalização de diferentes espaços educativos. Assim, tomou para si a relevante pauta da educação, um direito básico.

Atualmente as circunstâncias sócio-políticas e educacionais dos anos 60 se reeditam, e novamente essa sociedade de classes é golpeada, reafirmando o lugar dos “desvalidos da sorte”. O contexto histórico que marcou como ferro em brasa a trajetória da Vila Restinga tem posições outras na cartografia brasileira. É fundamental que a pesquisa em Educação esteja permanentemente à serviço da história, visitando o passado e provocando inquietações acerca da luta pela democratização do acesso à educação em diferentes momentos e lugares, constituindo fonte e registro importante dos momentos políticos do País e os efeitos dessa esfera no campo educacional.

## Referências

ALFONSIN, Betânia de Moraes. **Da invisibilidade à regularização fundiária: a trajetória legal da moradia de baixa renda em Porto Alegre – século XX.** 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Urbano) - Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/3135>>. Acesso em: 18 out.2016.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papyrus Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **El sentido práctico.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ilusão biográfica.** In: Ferreira, Marieta de Moraes; Amado, Janaína (Orgs.). Usos e abusos da história oral. 8 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; COIMBRA, Cecília Maria Bouças. A produção de crianças e jovens perigosos: a quem interessa? In: **Direitos Humanos não tem idade.** CEDECA/São Martinho, 2008. Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/aproducao.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.

NUNES, M.K. Memórias dos bairros: **Restinga.** Porto Alegre: SMC. Secretaria Municipal de Cultura, 1997. 2. Ed.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.7476/9788579830389>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PMPA. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. **Etapa II do Plano Municipal de Habitação de Interesse Social – PMHIS: Diagnóstico do Setor Habitacional de Porto Alegre. (Relatório Diagnóstico/2009).** Porto Alegre, RS, Departamento Municipal de Habitação, Prefeitura de Porto Alegre. 2009. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/dehhab/usu\\_doc/diagnostico\\_porto\\_alegre.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/dehhab/usu_doc/diagnostico_porto_alegre.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2016.

PMPA. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Saúde. **Plano Municipal de Saúde 2010 – 2013.** Porto Alegre: SMS. 2010. Disponível em: <[http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu\\_doc/pms.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/sms/usu_doc/pms.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2016

PORTO ALEGRE. Lei nº 1879, de 04 de outubro de 1958. **Estabelece formas para a construção da casa própria de caráter popular, em relação às atuais vilas marginais, e fixa medidas para**

**preservar a estabilidade de seus moradores.** Disponível em: <<http://leismunicipa.is/gncuj>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

PORTO ALEGRE. Lei nº 2902, de 30 de dezembro de 1965. **Fixa as diretrizes para a política habitacional do Município de Porto Alegre e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/net/html/sirel/atos/lei%202902>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SANTOS, J. A. Intelectuais negros e imprensa no Rio Grande do Sul: uma contribuição ao pensamento social brasileiro. In: **RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento** / SILVA, G. F. da; SANTOS, J. A. dos; CARNEIRO, L.C. da. (orgs.) – 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SANTOS, Tavama Nunes. **A trajetória da S.R.B. Estado Maior da Restinga e seu papel na constituição da identidade e visibilidade do bairro Restinga (Porto Alegre - 1977 a 2002).** 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/3927>>. Acesso em 28 out. 2016.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

SCHERER, Regina Maria Duarte. **Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre: da sua constituição às contribuições para as políticas públicas de educação no município.** 2015. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/128902>>. Acesso em: 01 maio 2017.

## TOLERÂNCIA E POLÍTICA, HOJE? ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DO PENSAMENTO DE ARENDT

### *TOLERANCE AND POLITICS, NOWADAYS? SOME QUESTIONS BASED ON ARENDT'S THOUGHT*

Sônia Maria Schio  
Profa. Dra. - DFi/UFPEL  
soniaschio@hotmail.com

#### RESUMO

Hannah Arendt (1906-1975) é conhecida como uma Pensadora Política da segunda metade do séc. XX. Porém, suas reflexões partem do Evento Totalitário Nazista (1933-1945). Nesse sentido, inúmeras reflexões são realizadas no Grupo de Estudos Hannah Arendt da UFPel, e há uma que é emergente, pois refere-se à vida em grupo, na pluralidade e na singularidade, isto é, na vivência política. E nesta, um tema aparentemente antigo, e em desuso, se destaca: a tolerância. Pode-se questionar: é possível (ou deve-se) tolerar de forma ilimitada? A partir do séc. XVII, com viés religioso, o tema foi tratado por Locke, Voltaire e Lessing, em especial. Nos séc. XX, Popper o retoma, mas em Arendt é possível pensá-lo a partir da política, envolvendo diversos saberes (Filosofia, Direito, História, Antropologia, Economia, etc.), e relacionado-o com o cosmopolitismo (Kant) e com a "ética da responsabilidade pelo mundo" (Arendt), a partir de uma perspectiva Fenomenológica.

**Palavras-chave:** Arendt; política; tolerância; cosmopolitismo; ética.

#### ABSTRACT

Hannah Arendt (1906-1975) was one of the most important political theorist of the second half of the century XX. Arendt's reflections on politics are grounded on the Nazi Totalitarianism (1933-1945). Among others topics discussed on Hannah Arendt Study Group, at Federal University of Pelotas, the discussions about the political experiences stands out, as it refers to public life, that combine plurality and singularity. In this sense, an old, but still controversial, issue has been emphasized on the debates: the tolerance. Since the XVII century, initially based on religious aspects, this topic was covered by Locke, Voltaire and Lessing, in particular. In the century XX, Popper returned to the matter, but, based on Arendt's, is possible to think it from politics perspective, involving others knowledges, like Philosophy, Law, History, Anthropology, Economy, related with cosmopolitanism (Kant) and with the "ethics of responsibility for the world" (Arendt), from a Phenomenological perspective.

**Keywords:** Arendt; Politics; Tolerance; Cosmopolitism, Ethics.



### Breve Contextualização

Em cada época, as questões que impulsionam o ser humano à problematização são diferentes. Entretanto, pode-se afirmar que o núcleo delas retorna. Em outros termos, em vários momentos históricos, como o atual, ressurgem os temas, porém, com novas características. A tolerância é um deles. E a motivação origina-se do momento vivido: as guerras e secas gerando refugiados; assuntos outrora proibidos são abordados (o de gênero, por exemplo), os quais são podem ser contornados, devido a sua premência, exigindo soluções macro (Estado) e microssociais (a atitude de cada ser humano) de curto, médio e também de longo prazo.

O tema da tolerância não é novo: nos séc. XVII e XVIII, devido às guerras religiosas, em especial após a Reforma Protestante (1517), se tornou emergente, e vários pensadores escreveram sobre ele. Os maiores expoentes foram John Locke, com a obra *Carta sobre a Tolerância* - 1689; Voltaire (*François Marie Arouet*) com o livro *Tratado sobre a Tolerância*, 1763; e Gotthold Lessing, conhecido principalmente pela obra literária intitulada *Nathan, o sábio* - 1783. Kant, continuador do Iluminismo de Lessing, na obra *À Paz Perpétua* - 1795, relacionou a tolerância com a vida em grupo, atualmente denominada de "cosmopolitismo". Exposto outramente, para Kant, o Planeta Terra é o lugar onde os seres humanos habitam, e ninguém tem maior direito sobre ele que qualquer outro. Por isso, cada um deve poder locomover-se nele, desde que o faça amigavelmente, denominado de "hospitalidade universal" (KANT, 1988, p. 137).<sup>60</sup>

No séc. XX, a temática retorna. Dentre os vários pensadores que a abordaram, Karl Popper (1902-1994) escreveu, na época da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em dois volumes, *A sociedade aberta e seus inimigos* - 1945, na qual expôs o chamado "Paradoxo da Tolerância"<sup>61</sup>. A partir deste, ele afirma que, ao suportar algo, isso deve ter limites. Do contrário, o intolerante acabará por aniquilar o entorno (humano e não humano), sem exceções. Essas "balizas", o que aguentar e o que não, entretanto, não estão dados, não estão visíveis ou cognoscíveis espontaneamente, assim como não podem depender de hábitos, de condutas ou de interesses. Dito

---

<sup>60</sup> Esse tema está exposto no Artigo de Schio (2016, p. 241), intitulado: "Kant e Arendt: os refugiados e o cosmopolitismo".

<sup>61</sup> O filósofo Karl Popper, conhecido pela preocupação com o aprimoramento do conhecimento científico - elaborou o "Falsificacionismo" - definiu o paradoxo em 1945, no volume 1 do livro *The Open Society and Its Enemies*: "Menos conhecido é o *paradoxo da tolerância*: tolerância ilimitada leva ao desaparecimento da tolerância. Se estendermos tolerância ilimitada até mesmo para aqueles que são intolerantes, se não estivermos preparados para defender a sociedade tolerante contra a investida dos intolerantes, então os tolerantes serão destruídos, e a tolerância junto destes." Disponível em [pt.wikipedia.org/wiki/Paradoxo\\_da\\_tolerância](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paradoxo_da_tolerância). Acesso em 20/10/2017.

outramente, é preciso definir parâmetros, mas sem dogmatismos, afinal o ser humano (e mesmo o não humano, como plantas, água, etc.) possuem características que precisam ser preservadas. A água, por exemplo, quando poluída, adoece os humanos, os outros animais e também as plantas. Assim, é preciso limitar e depois eliminar a poluição: a água é um bem imprescindível.

Com o final da Guerra (1945), vários eventos, antes ocultos e desconhecidos, foram divulgados, dentre eles os campos de extermínio nazista, o que assombrou as pessoas em geral. Hannah Arendt (1906-1975), que fugiu da Alemanha no início do Governo Nazista, em 1933, escreveu vários textos nos quais buscou entender o que ocorrera. Assim, sendo, ela não pode contornar o tema da tolerância, e sob variados aspectos: daquele que cometeu tais atos, dos que deveriam julgá-lo, dos que padeceram sob o Regime Nazista, daqueles que vieram após, seja na Alemanha, seja em outros lugares do Planeta, etc. E a possibilidade que ela vislumbrou, para que fatos parecidos não mais ocorram, vinculam-se à política.

A tolerância, pode-se perceber, é uma temática emergente, complexa e que não pode ser retomada apenas em momentos de conflito. Nesse contexto, alguns conceitos e reflexões são essenciais para essa investigação, e eles foram expostos por meio de imagens e de explicações verbais. Sabendo-se da impossibilidade de esgotá-lo, pode-se, todavia motivar à pesquisa, para leituras e para reflexões mais acuradas.

### Por que Arendt

As reflexões sobre a Política realizadas por Arendt se tornaram fundamentais para pensar o Evento Totalitário Nazista (1933-1945), não apenas porque ela o experienciou pessoalmente, mas, e sobretudo, porque buscou entendê-lo. Seus escritos o demonstram: o livro *Origens do Totalitarismo*, de 1951, o artigo "Compreensão e Política", de 1953 (presente na obra *A dignidade da Política*), e *Eichmann em Jerusalém: relatos sobre a banalidade do mal*, de 1963, em especial são alguns deles.<sup>62</sup>

Nessa perspectiva, se em um primeiro momento pareça estranho relacionar a política e a tolerância, em seguida pode-se perceber que a ausência da primeira recrudesce a intolerância. E

---

<sup>62</sup> A Biografia de Hannah Arendt (Alemanha, 1906 - Estados Unidos, 1975) foi exposta a partir do slide nº 2. No de nº 3, o contexto autoritário da Europa na primeira metade do séc. XX, no qual se insere o Totalitarismo Nazista (1933-1945). O seguinte (nº 4), o "Caso Eichmann", isto é o julgamento do oficial Nazista (1961-1962), em Jerusalém, parte do qual Arendt assistiu, relatando-o, e momento em que cunhou a expressão "banalidade do mal", questionando a responsabilidade do agente, do cumprimento de normas cegamente, da impossibilidade de julgar (e de punir) atos como os praticados durante a II Guerra, entre outros.

isso em vários estratos: i) na falta de parâmetros do que pode e do que não pode ser tolerado, não deixando tal delimitação ao arbítrio privado ou de grupos; ii) a quem cabe fiscalizar e punir, quando necessário, problemática que também atinge os Direitos Humanos. Além disso, iii) em um ambiente com censura, com a proibição da fala, de certas leituras, da reunião, por exemplo, surge o medo, a insegurança, a aversão pelo estranho e diferente. Em outros termos, sem o convívio na pluralidade<sup>63</sup>, os humanos temem seus semelhantes, não se identificam com eles iv) nem possuem vínculos, e não os repeitam. As diferenças (singularidade), sejam étnicas, religiosas, de opção sexual ou de opinião política, por exemplo, são utilizadas pelo Governo em vigor para afastar as pessoas umas das outras, levando-as a aceitar a prisão de até o extermínio, como ocorreu na Alemanha principalmente após 1942 (da Conferência de *Wansee*)<sup>64</sup>.

As obras de Arendt, então, visam à compreensão (ARENDR, 1993, p. 39 e s) do que ocorreu para que os seres humanos não permitam que fatos assemelhados ocorram. Dito outramente, ela apregoa que o pensar e o julgar (ARENDR, 1989, em especial na III parte - o Totalitarismo; 1991, I parte - o pensar.<sup>65</sup>) sejam mantidos ativos para que a ação não se torne um mero comportamento, e que seja possível evitar e resistir à implantação de governos que não respeitem o humano. A preservação da natureza (*physis*) e do mundo, artifício humano, dependem das ações de cada um, no singular, mas também em conjunto. Por isso, Arendt elaborou o conceito de "responsabilidade pelo mundo", uma ética que considera o ser humano (*humanitas*) e o entorno (*amor mundi*). Embora ela não tenha escrito obras específicas a este respeito, tais conteúdos são encontrados nas diversas obras, sempre convergindo quanto à importância política que possuem.

Para ilustrar a complexidade dos elementos (conceitos envolvidos), assim como inquirir sobre a facticidade de uma "Ética da responsabilidade pelo mundo", pode-se afirmar que cada ser humano, cada habitante da Terra, precisa ocupar o seu lugar no mundo, e agir. Ou seja, a denominada "apolitia" não existe: cada um é agente, é um ser político que convive com os outros. Mas há a liberdade, isto é, a opção de não se sentir incluso, responsável, agente. E essa se configura

---

<sup>63</sup> A pluralidade refere-se à condição humana da vida na Terra, a qual é um globo, tomando seus habitantes como "vizinhos" que precisam compartilhar no Planeta em conjunto. A situação seria diferente que houvesse apenas um ser, que não precisaria conviver com outros e, assim, não teria assuntos para serem organizados, discutidos e resolvidos.

<sup>64</sup> Disponível em [//pt.wikipedia.org/wiki/Conferência\\_de\\_Wannsee](http://pt.wikipedia.org/wiki/Conferência_de_Wannsee). Acesso em 20/10/2017, para um primeiro esclarecimento sobre o tema.

<sup>65</sup> Nesse momento, é imprescindível lembrar que Arendt não escreveu a terceira parte da *Vida do Espírito* (1991a), o julgar, pois faleceu antes de fazê-lo. Restam, sobre esse assunto, apenas as lições, compiladas na obra denominada de *Lições sobre a Filosofia Política de Kant* (1993).

como uma escolha política, pois torna aquele que a escolheu responsável por isso, e pelo que qualquer outro faz em seu nome. O mote foi assim exposto ( sublinhando-se que o mais ilegível, ou invisível, é o de maior importância, mas que é possível "fazer de conta" que ele não existe):

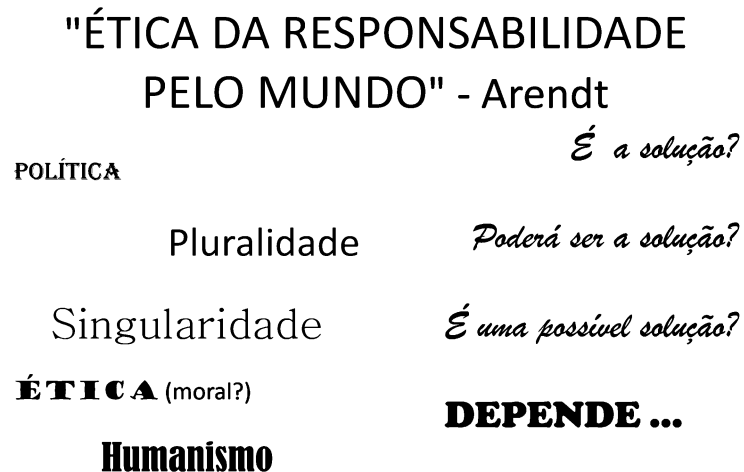


Figura 1: Slide n. 9 apresentado no I EIPCH, em 01/08/2017. Fonte: Autoral.

### Por que tolerar?

Há inúmeros fatores que impedem às pessoas a serem mais tolerantes, como a i) "sociedade da massa", com seu hábito consumista, individualista, com a apatia e descrédito por aquilo que é comum, como o ar, as reservas minerais, etc. Há outros empecilhos: ii) o homem da massa não se comunica com os outros, ocorrendo uma simples "tagarelice". Cada um que fala não ouve a si mesmo e aos outros, sequer se detém, se distancia e pensa, o que tem sido potencializado pelas tecnologias. Esse círculo vicioso, entretanto, precisa ser rompido, e somente o ser humano, cada habitante do Planeta, pode fazê-lo. Existem ainda iii) os interesses individuais, de lucro, de *status* social, de riqueza. Eles são suplantáveis pela amizade, pela conversa, pela vivência cultural, pela preocupação com o entorno, pelo cuidado com os outros, animais, vegetais ou humanos. Inclusive pela vivência em grupo, pela vontade de preservar o mundo comum, isto é, pela política. Dito outramente, não há "receitas" ou uma única possibilidade: o ser humano é único, irrepetível, insubstituível, o que Arendt (1991b) denomina de "condição humana da singularidade". Assim

sendo, várias opções precisam existir, não relegando apenas à escola (educação formal), por exemplo, essa tarefa. A família, a mídia, etc. também atuam fortemente na forma de agir ou de comportar-se.

A partir desse contexto, pode-se perceber que a questão do outro (*alteritas*) torna-se central para a existência humana e também da comunidade, e assim, para a política. Isto é, quando ela é entendida como a organização dos assuntos humanos por meio da discussão (fala, audição, réplica, tréplica) e da busca de um consenso para gerar ações que busquem solucionar as questões, nem que seja momentaneamente. São exemplos, a reciclagem do lixo, para poluir menos o meio ambiente; a identificação de problemas, como a falta de esgoto, de água encanada, de ruas calçadas nos bairros, evitando doenças e melhorando a qualidade de vida dos moradores.

Assim, pode-se retornar à afirmação de Popper, com relação ao "Paradoxo da Tolerância". Ele assinala algo que não deve ser contornado nas discussões: há limites para a tolerância? O "excesso" de tolerância não pode levar alguns ao extremo oposto? Isto é, a exigir que o tolerem, o suportem, sem que a haja a contrapartida? Ampliadas as possibilidades de reflexão, ela pode ser exposta como o demonstra a figura a seguir.

a TOLERÂNCIA  
a TOLERÂNCIA  
a TOLERÂNCIA  
a TOLERÂNCIA

Pode-se questionar: é possível  
(ou deve-se) tolerar de forma  
?

Figura 2: Slide n. 5 apresentado no I EIPCH, em 01/08/2017. Fonte: Autoral.

Em outros termos, se há a necessidade de limites, quem deve elaborar a delimitação? Os legisladores, os juristas? Sob quais condições e interesses? com ou sem a participação dos envolvidos, daqueles que possuem as mais diversas opiniões (*doxai*)? Se cada envolvido puder se pronunciar, a política estará instalada. Do contrário, ela deve ser elaborada, para que as demais questões possam ser resolvidas. Ou seja, se a estrutura de governo for democrática, será permitida a participação popular, ou melhor, ela será incentivada e valorizada. Se autoritária, o oposto ocorre:

os regramentos são elaborados por alguns, fechados em seus gabinetes e em seus interesses. É preciso evitar, então, a esperança que "alguém" (um salvador), sozinho, resolva o problema: é preciso que várias pessoas, na condição de cidadãos, se pronunciem (ARENDR, 1973, p. 49-90).

Além disso, é preciso entender mais sobre o tema. É necessário acrescer "teoria": a etimologia, a definição do conceito, algumas informações auxiliares, como consta abaixo:

## TOLERÂNCIA?

**Tolerância** é um termo que vem do latim *tolerare* que significa "suportar" ou "aceitar".

A **tolerância** é uma atitude fundamental para quem vive em sociedade.

(Google, em 31/07/2017.)

O dia 16 de novembro foi instituído pela ONU como o **Dia Internacional para a Tolerância**.

(<https://www.significados.com.br/tolerancia/> - 31/07/2017)

# HOJE

## TOLERÂNCIA ...

Com quem?

No trânsito,

Na fila,

Nas conversas

Religião,

Política,

Futebol ...

Apenas na praça?

Para os outros?

Figura 3: Slide n. 6 apresentado no I EIPCH, em 01/08/2017. Fonte: Autoral.

As informações estão disponíveis e, nesse sentido, as tecnologias podem auxiliar. Além disso, há o impulso pessoal, de cada um, que deseja conviver com os outros, porque é humano. Há a singularidade: cada um é "original", não cópia de outro e, por isso, almeja "ser aceito": ou é gordo ou magro demais; alto ou baixo além da média; com descendência, opções e opiniões diversas. Em outros termos, cada um demanda dos demais que o suportem, tolerem, aceitem-no. Para tal, é preciso a contrapartida: aceitar o outro, os outros que também são singulares, que necessitam e merecem respeito. Pode-se afirmar, então, que a tolerância não é uma utopia, mas uma necessidade para a vida em conjunto. Porém, não é suficiente esperar que o outro a inicie:



cada um deve fazê-lo, e por si mesmo, autonomamente, como Arendt, seguindo o viés kantiano<sup>66</sup>, apregoou.

### Considerações Finais

Tendo em vista que, em Filosofia em geral, e na Filosofia Política, em particular, não há como indicar soluções, apenas analisar os temas para compreendê-los, e a partir disso qualificar o pensar e o agir, pode-se sintetizar o exposto:

Pesquisa realizada a partir do Método de Abordagem Fenomenológico (da realidade cotidiana, observá-la, pensá-la e automandar-se). Métodos de Procedimento: Histórico e Tipológico.

Objetivo Geral: Oportunizar a reflexão sobre uma temática atual - a Tolerância - enquanto problema Filosófico, Político, Sociológico, Jurídico ... a partir do referencial Teórico Arendtiano.

Hipóteses:

- a) Geral: Pode-se questionar: é possível (ou deve-se) tolerar de forma ilimitada? -Popper ("Paradoxo da Tolerância") e Arendt ("Ética da Responsabilidade pelo Mundo")
- b) Específicas: I) contextualizar o Totalitarismo Nazismo no Pensamento de Arendt; II) conceituar a Tolerância, III) Questionar a tolerância no cotidiano; IV) A tolerância e a Questão Religiosa em Locke, Voltaire e Lessing; V) Averiguar as concepções de Kant e de Popper sobre o tema; VI) O pensamento Político de Arendt enquanto assunção da responsabilidade individual.

Resultados: As pesquisas estão em um estágio inicial. É necessário aprofundar os conhecimentos (leituras) das principais obras, e coletar dados da atualidade, avaliando a necessidade de alterações ou de complementos.

Figura 4: Slide n. 10 apresentado no I EIPCH, em 01/08/2017. Fonte: Autoral.

I) o Método de Abordagem utilizado foi o Fenomenológico, o qual trata do conhecimento, da maneira como obtê-lo. Nesse sentido, parte-se dos dados, das informações, ou dos eventos reais (dos fenômenos, daquilo que parece ao sujeito cognoscente), para pesquisar o que está em sua

---

<sup>66</sup> O "viés kantiano" baseia-se na obra de Kant (1988), "Resposta à pergunta: O que é isso, o Iluminismo?", mas não se restringe a ele, posto que Arendt cita Sócrates, a partir dos textos platônicos, com o "dois-em-um" do pensamento, por exemplo, na primeira parte da *Vida do Espírito*, o "pensar" (1991a).

base, as origens, os motivos porque aparecem dessa forma e não de outra, elaborando variadas hipóteses de investigação. Nesse viés, os Métodos que o complementam são o Histórico e o Tipológico.

O primeiro retoma acontecimentos específicos do passado, as Guerras Religiosas (ca. 1524-1648) o Totalitarismo Nazista (1933-1945), os campos de concentração, o julgamento o oficial Nazista (1960-1962), entre outros, para compreender o presente e extrair exemplos a seguir ou a evitar. O método de procedimento Tipológico demonstra, de forma idealizada, como algo "deveria ser". Ele é imprescindível porque permite comparar o ocorrido com o ideal, fornecendo parâmetros para a análise, permitindo que algumas perspectivas possam se apontadas.

II) A especificação da Hipótese Geral e dos Objetivos Específicas permitem ao pesquisador sistematizar os estudos, mantendo a organização, mesmo que alterações se façam necessárias no decorrer da investigação. A Hipótese Geral, composta por uma variável conhecida (o pensamento da autora) ligada a uma variável desconhecida, àquilo que é o objeto a ser inquirido sob a perspectiva do que é previamente conhecido, permite ampliar o conhecimento. Ao mesmo tempo, pode ensejar novas pesquisas, aprofundar as existentes, contrapor-se ao anteriormente exposto, enfim, instigar o pensamento, motivar a busca de maiores conhecimentos, o que se reflete na ação, tornando-a qualitativamente mais aprimorada.

Por fim, é oportuno assinalar, mais uma vez, que o conhecimento oriundo da pesquisa, sob a perspectiva da Ciência Contemporânea, não busca uma finalização, mas o oportunizar o aprofundamento. Portanto, mesmo não estando em seu estágio inicial (como o aqui exposto), outras perspectivas são possíveis. E o tema da tolerância o enseja, posto que é multifacetado, e assim carece de ser entendido e abordado.

## Referências

ARENDDT, Hannah. Desobediência civil (1971). **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo** – antissemitismo, imperialismo e totalitarismo. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume- Dumará/UFRJ, 1991a.

- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. 5 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991b.
- \_\_\_\_\_. Sobre a humanidade em tempos sombrios: reflexões sobre Lessing. **Homens em tempos sombrios**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991d.
- \_\_\_\_\_. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.
- \_\_\_\_\_. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad. de André Duarte de Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993b.
- \_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo : Cia das Letras, 2004.
- KANT, Immanuel. **À paz perpétua e outros opúsculos**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.
- SCHIO, Sônia Maria. **Hannah Arendt: a estética e a política (do juízo estético ao juízo político)**. Tese de Doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14684>
- \_\_\_\_\_. Hannah Arendt: imaginação e juízo político. SIVIERO, I.; ROSIN, N. (Orgs.). **Hannah Arendt: diversas leituras**. Passo Fundo/RS: IFIBE, 2010.
- \_\_\_\_\_. Hannah Arendt: **História e Liberdade** (da ação à reflexão), Porto Alegre: Clarinete. 2012a.
- \_\_\_\_\_. Hannah ARENDT: memória e identidade nos Totalitarismos do séc. XX. SCHIO, S. M.; KUSKOSKI, M. S. (orgs.). **Hannah Arendt: pluralidade, mundo e política**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2012b. (189-198)
- \_\_\_\_\_. Kant e Arendt: os refugiados e o cosmopolitismo, **Os herdeiros de Nietzsche: Foucault, Agamben e Deleuze** [recurso eletrônico] Organizado por ARALDI, Clademir L. e VALEIRÃO, Kelin . Pelotas: NEPFil online, 2016. (241 - 251).

## CIÊNCIA POLÍTICA E INTERDISCIPLINARIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA ANTROPOLOGIA DA POLÍTICA NO BRASIL

### *POLITICAL SCIENCE AND INTERDISCIPLINARITY: CONTRIBUTIONS OF POLITICAL ANTHROPOLOGY IN BRAZIL*

Suliane Cardoso

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS.  
sulianecardoso@gmail.com

Taiane Bringhenti

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS.  
taiane.bringhenti@acad.pucrs.br

#### RESUMO

Entendendo o conceito de interdisciplinaridade como a integração entre uma ou mais áreas do conhecimento na produção de pesquisas, que permite uma maior interação e abrangência no campo dos saberes, o presente artigo busca compreender o papel da antropologia da política como um contribuinte na interdisciplinaridade da Ciência Política. Inicialmente, através de uma revisão bibliográfica, buscar-se-á demonstrar o surgimento da antropologia da política como uma subespecialidade, abordando a utilização de suas metodologias, tais como a etnografia. Este artigo objetiva, portanto, compreender os motivos que levam a ausência da política na literatura etnográfica e demonstrar como a utilização da etnografia vem sendo desenvolvida na ciência política brasileira contemporânea. Como resultado inicial dessa pesquisa, a partir da análise da literatura e de pesquisas que foram até então desenvolvidas na área da antropologia da política, o referente artigo demonstrou como se dá a utilização desta subespecialidade para o desenvolvimento científico, especificamente no caso brasileiro, onde novos campos de pesquisas foram incluídos no repertório de análise da Ciência Política, como, por exemplo, a existência de séries de obras voltadas especificamente para estudos na área da antropologia da política.

**Palavras-chave:** Ciência Política. Interdisciplinaridade. Antropologia Política. Brasil.

#### ABSTRACT

Understanding the concept of interdisciplinarity as the integration between one or more areas of knowledge in the production of research, which allows for greater interaction and comprehensiveness in the field of knowledge, the present essay seeks to understand the role of anthropology of politics as a contributor in the interdisciplinarity of Political Science. Initially, through a bibliographical review, it will be sought to demonstrate the emergence of anthropology of politics as a subspecialty, addressing the use of its methodologies, such as ethnography. This essay aims to understand the reasons that lead to the absence of politics in the ethnographic literature and demonstrate how the use of ethnography has been developed in contemporary Brazilian political science. As an initial result of this research, based on an analysis of the literature and researches that have been hitherto developed in the area of anthropology of politics, the article referred to the use of this subspecialty for scientific development, specifically in the Brazilian case, where new fields of research were included in the repertoire of analysis of Political Science, such as the existence of series of studies specifically aimed at studies in the area of political anthropology.

**Keywords:** Political Science. Interdisciplinarity. Political Anthropology. Brazil.

## **Introdução**

A antropologia da política surge como uma subespecialidade a partir de novas demandas que se estabelecem entre as áreas das Ciências Humanas. A nova área de estudos, que surge durante o século XX inicia um debate entre os fenômenos políticos através de um olhar antropológico. O referente artigo intenta abordar acerca do advento desta subespecialidade e das contribuições da mesma no sentido de cooperação na interdisciplinaridade entre as fronteiras disciplinares da Antropologia e da Ciência Política, assim como de seu papel como área de estudos especificamente no contexto brasileiro.

Visando este objetivo, o estudo inicia a sua abordagem em uma primeira seção que descreve o surgimento da antropologia da política, primeiro de maneira implícita e posteriormente como uma subespecialidade com métodos e técnicas próprias, assim como também pretende descrever acerca das definições da Antropologia da Política. Em uma segunda seção, o presente artigo irá trazer reflexões acerca do diálogo entre a Antropologia e a Ciência Política, além de tratar do caráter quantitativista da Ciência Política e estabelecer, através de autores como Peirano (1996), Easton (1970), Oliveira (2015) e Sartori (2005), as possibilidades de diálogos e contribuições entre as duas disciplinas.

Por fim, pretende-se analisar a utilização do método etnográfico para o estudo de temas políticos e a contribuição da Antropologia da Política como uma subespecialidade no caso específico do Brasil, tendo como seu maior contribuinte a iniciativa do Núcleo de Antropologia da Política (NuAP), que possui uma coleção de obras voltadas especificamente à subespecialidade tratada neste artigo.

## **O surgimento da Antropologia da Política como subespecialidade e suas definições**

Até o final do século XIX a maioria dos antropólogos não se utilizou da política como temática de ponto central em seus estudos. A antropologia política não era pensada e tão pouco formalizada como uma subárea de estudos. (Kushnir, 2007). A partir do século XX, diversos questionamentos surgem e passam a afetar as ciências humanas de modo geral, tendo como consequência o olhar sob novas perspectivas teóricas. Oliveira (2015) Muitas críticas feitas à época tiveram o papel fundamental de renovação da disciplina, já que se refletia sobre a superação do

estudo de repartição analítica entre as sociedades, pois era comum uma divisão de análise entre sociedades “com Estado” e sociedades “sem Estado”, além da visão etnocêntrica dos estudos às práticas políticas das chamadas sociedades primitivas. (Kushnir, 2007; Oliveira, 2015).

Nesse contexto de mudanças de olhares sob as disciplinas, no caso da antropologia, os estudos com temáticas políticas começam a surgir com mais frequência. As reflexões passam então a serem em torno da organização social das sociedades, sem o foco anterior em comparações, mas buscando uma melhor compreensão acerca dos sistemas políticos. A referência inicial desses estudos é a obra *Sistemas Políticos Africanos* (1940), organizada por Evans-Pritchard e Meyer Fortes. (Swartz, Tuner e Tuden, 1966; Kuschnir, 2007; Korsbaek, 2010; Nascimento, Alves e Matos, 2014). Com a publicação deste livro, se estabelecia um novo ramo da ciência com uma nova literatura, surgida entre os anos 1940 e 1960, quando floresce a subespecialidade que ficaria conhecida como antropologia política e, posteriormente, como antropologia da política. (Peirano, 1996; Oliveira, 2015; Baladier, 1996, Korsbaek, 2010).

A partir disto, a antropologia da política se forma, ainda de maneira implícita, mas com obras que seriam pioneiras da nova especialização. No início, os métodos utilizados neste tipo de literatura não se diferenciavam daqueles que eram característicos da antropologia, eles se tornaram específicos da antropologia da política quando a subárea era ainda implícita, mas já apresentava problemas que lhes eram próprios, como o processo de formação das sociedades estatais, a natureza do Estado, as formas de poder político nas sociedades, entre outros. (Baladier, 1969). Ademais, durante esse processo de evolução, as pesquisas passam a distinguir os sistemas de parentesco, os sistemas econômicos, os religiosos e, também, os sistemas políticos, separando-os e dando abertura para trabalhos que visassem a sua especificidade. (Peirano, 1996).

A antropologia da política torna-se um projeto científico que visa um objetivo e tem finalidades bem determinadas, (Baladier, 1969), entre essas finalidades estaria o olhar aos aspectos políticos com “olhos de antropólogo” (Palmeira e Barreira, 2004), para Comeford e Bezerra (2013) esse “olhar antropológico” da pesquisa não é privilégio de antropólogos, podendo ser também uma ferramenta utilizada por pesquisadores de outras áreas. Além deste aspecto, outra finalidade da antropologia da política está em perceber os significados dos atores sociais às práticas relacionadas ao universo político, como aponta Kuschnir (2007). Para Donegani (2006 *apud* Nascimento, Alves e Matos, 2015), a vertente possui também como contribuição a reflexão sobre



a essência da política em si, sua multiplicidade, além das formas simbólicas existentes nas práticas de governo.

Inicialmente, denominava-se esse campo como *antropologia política*. Com o tempo, através da preocupação dos antropólogos em não confundir os dados etnográficos com a posição ideológica dos pesquisadores, ocorre uma mudança de denominação. Ademais, no termo *antropologia política* se correria o risco de uma compreensão de forma adjetivada do termo “política”, já com a denominação *antropologia da política*, o termo pode ser mais claramente compreendido como o objeto de pesquisa. (Kuschnir, 2007). Kushnir (2007) afirma ainda que, entretanto, é comum que muitos os livros da área ainda sejam classificados como antropologia política, muito provavelmente dado à data em que alguns foram escritos e mesmo em relação à confusão com o termo.

### **Antropologia e Ciência Política: É possível falar em interdisciplinaridade?**

Enquanto a Ciência Política ainda se firmava como uma disciplina autônoma, após a Segunda Guerra Mundial, a antropologia da política, mesmo que ainda de maneira implícita, também se estabelecia no pós-guerra, como afirmaram os autores Palmeira e Barreira (2004). Easton (1970) salienta que, naquela época, o pouco que existia sobre estudos de política era muito raramente identificado e rotulado de modo claro e, por isso, muitos pesquisadores assumem a antropologia da política como tendo o seu surgimento de maneira implícita, uma vez que a subespecialidade não era ainda um ramo bem definido.

Ademais, no processo inicial de desenvolvimento da Ciência Política como disciplina, era muito comum a ocorrência de uma interpenetração da Ciência Política com outras disciplinas e “a integração da ciência política com outras disciplinas não foi deixada apenas à iniciativa da ciência política. Estudiosos das outras Ciências Sociais ajudaram a acelerar o processo” (EASTON, 1970, p. 15 - 16). Muitos estudiosos à época, entretanto, viam o caráter multidisciplinar como uma característica negativa, uma vez que a Ciência Política não estaria demarcando suas próprias fronteiras disciplinares.

Enquanto pesquisadores como Easton (1970) falavam sobre a necessidade da Ciência Política, em seu processo de formação, de teorias e métodos próprios, Swartz, Tuner e Tuden (1966) ressaltavam que, do ponto de vista de outras disciplinas, o amadurecimento dos conceitos entre os cientistas políticos poderia servir como auxiliar para que os antropólogos trabalhassem

sobre o comportamento político das sociedades. Os autores afirmaram que a época era “de diálogo, senão de casamento, entre a antropologia e outras disciplinas preocupadas com a política comparativa<sup>67</sup>” (Tradução nossa, SWARTZ, TUNER, TUDEN, 1966, p. 9).

Soares (1995) pontua que tanto a Antropologia quanto a Ciência Política possuem culturas disciplinares com imaginários profissionais próprios de cada disciplina, com os quais elas pensam a si mesmas e elaboram seus respectivos processos cognitivos. O autor reflete em seu texto *Antropologia e Ciência Política: memória, etnografia e definição do ator social* acerca das subculturas das duas disciplinas e das limitações impostas por elas mesmas para o diálogo interdisciplinar. Ao término de sua crítica o autor afirma que

Infelizmente, as dimensões simbólico-valorativas das subculturas disciplinares, associadas às dinâmicas interinstitucionais, produzem carapaças de proteção conservadoras que servem ao medo e à insegurança e erigem barreiras artificiais. Rompê-las talvez dependa apenas de nossa disponibilidade e iniciativa. Todos ganharíamos com a superação de parquialismos e das fronteiras disciplinares e institucionais” (SOARES, 1995, p. 28).

A Ciência Política é considerada por autores como Oliveira (2015), como uma disciplina que ainda obtém uma “fixação” por metodologias quantitativas<sup>68</sup>. Sartori (1986) em seu artigo intitulado *Até onde vai a ciência política* questiona sobre que grandes politólogos viriam depois de Friedrich, o autor aponta que na América, os três nomes da geração seguinte seriam Robert Dahl, Gabriel Almond, David Easton e Deutsch e que, excluindo o último, os outros três não eram quantitativistas, mas sim teóricos com qualidade analítica. Sartori (1986) aponta ainda que, desde o behaviorismo a ciência política deu passos de gigantes à quantificação, trazendo como exemplo a rápida transformação da *American Political Review*, que é uma revista quase monopolizada por artigos baseados na capacidade quantitativa.

---

<sup>67</sup> Original: “the time is now ripe for dialogue, if not for marriage, between anthropology and other disciplines concerned with comparative politics” (SWARTZ, TUNER, TUDEN, 1966, p. 9).

<sup>68</sup> Em relação ao debate na literatura sobre a valorização extrema de métodos quantitativos pela Ciência Política, cabe ressaltar que o debate proposto por este artigo não pressupõe uma crítica negativa à utilização de metodologias e técnicas quantitativas. O que se aponta é, na verdade, a pouca valorização, por outro lado, aos métodos qualitativos de pesquisa dentro da disciplina e, inclusive, ao diálogo entre pesquisas qualitativas e quantitativas. Não se trata, portanto, de uma espécie de “competitividade” entre métodos, mas sim, de um debate acerca da importância das técnicas qualitativas em contraste à sua marginalização.

Sartori (2005) é um dos autores que trata da quantitatividade da Ciência Política. Para ele, “a alternativa, ou quanto menos, a alternativa com a qual estou de acordo, é resistir a quantificação da disciplina. Em poucas palavras, *Pensar antes de contar*; e, também, *usar a lógica* ao pensar”<sup>69</sup>. (Tradução nossa, SARTORI, 2005, p. 13). Nos últimos anos, entretanto, se iniciaram novas indagações por uma concepção mais interdisciplinar da Ciência Política, visando a superação do paroquialismo teórico-metodológico que prevalece em grande parte dos trabalhos da ciência política. (Bulcourn, Márquez e Cardozo, 2015).

Já no caso da Ciência Política, a sedução e a hegemonia da linguagem estatística e quantitativa e a fixação dos cientistas políticos por modelos formais, por abordagens estatísticas, gráficos, regressões e correlações e por metodologias padronizadas, acabam se tomando ingredientes decisivos para a marginalização das investigações não estatísticas como pré-científicas e inferiores e, evidentemente, para que a etnografia não figure em sua prática de pesquisa como uma das metodologias fidedignas e confiáveis para a investigação da vida política (OLIVEIRA, 2015, p. 188)

Ambas as disciplinas desenvolveram ao longo de sua história os seus próprios métodos, “a Antropologia e a Ciência Política surgiram com desafios comuns, mas progressivamente desenvolvem conceitos, teorias, métodos, escolas e instituições vinculadas a identidades diferenciadas” (Oliveira, 2015, p. 190). Desta forma, o que se pode afirmar é que ambas as disciplinas possuem sua própria autonomia e sua própria caracterização e que isto, certamente, não impede que uma contribua à outra, visando pesquisas e estudos interdisciplinares com o aporte de ambos os seus históricos.

As aproximações entre as disciplinas não possuem mais um caráter negativo em relação ao receio de que não houvessem mais barreiras disciplinares, como o que se temia na época behaviorista, assim como salientado por Peres (2008). Easton (1970) afirma que o fato da Ciência Política ter se firmado como uma disciplina com autonomia teórica não significa que, enquanto área de conhecimento ela independe das outras disciplinas e pode explicar os fenômenos políticos sem referenciar outras áreas de comportamento<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> Original: “La alternativa, o cuando menos, la alternativa con la que estoy de acuerdo, es resistir a la cuantificación de la disciplina. Em pocas palabras, *Pensar antes de contar*; y , también, *usar la lógica* al pensar.” (SARTORI, 2005, p. 13)

<sup>70</sup> Para explicitar ainda mais, as críticas nesse sentido trazidas pela literatura não são destinadas apenas ao diálogo da Ciência Política com a Antropologia, mas também no sentido contrário. Kushnir (2005) afirma que também há uma resistência por parte dos próprios antropólogos, que ocorre por “falta de domínio dos dados quantitativos e comparativos” (KUSHNIR, 2005, p. 28).

Desta forma, respondendo à questão iniciada neste tópico: a partir do que traz a literatura sobre o tema, é possível afirmar que a interdisciplinaridade entre a Ciência Política e a Antropologia é possível e, para além, a Antropologia da Política realiza esse papel a partir de sua definição como uma subespecialidade, contribuindo com um olhar antropológico acerca dos aspectos políticos e estabelecendo o diálogo entre as duas disciplinas.

Desenvolver uma antropologia da política deveria permitir refinar, acionando a etnografia e a comparação que estão no cerne da tradição antropológica, a percepção das complexas maneiras pela quais uma determinada sociedade estabelece recortes de domínios, classificações e descontinuidades significativas; bem como descrever e analisar o que, em cada contexto, é delimitado como pertinente à política. (COMENFORD E BEZERRA, 2013, p. 467 - 468)

Como salienta Kushnir (2005) “ambas as disciplinas ganhariam muito não apenas com a comparação entre diversos materiais etnográficos, mas também com a comparação entre esse tipo de pesquisa com dados levantados em surveys e análises quantitativas” (KUSHNIR, 2005, p. 28). Desta forma, diálogo entre as duas disciplinas contribui para a pesquisa científica de maneira a trazer maior interdisciplinaridade entre as áreas das Ciências Sociais.

### **O Caso brasileiro: a antropologia da política no Brasil**

No Brasil, o termo antropologia da política acompanhou as mudanças referidas anteriormente, durante os anos 1950 e 1960, passando de antropologia política à antropologia da política. A partir de 1990 a antropologia brasileira passa por uma renovação, buscando maior atenção aos assuntos políticos e tendo como resultado diversas pesquisas de análise etnográfica sobre práticas políticas e os estudos sobre Estado e política ganham o estatuto de objeto de investigação no Brasil. (Kushnir, 2005; Comenford e Bezerra, 2013). Boa parte da produção desta subespecialidade no Brasil é fruto do NuAP (Núcleo de Antropologia da Política). Fora deste grupo, outras pesquisas importantes foram produzidas por Lanna (1995), Viegas (1997), Castilho (1994), Grill (1999), entre outros. (Kushnir, 2005).

Kushnir (2005) e Steil (2000) afirmam que uma das abordagens de peso utilizadas pela antropologia mundial tem o seu foco de análise nos rituais. Na antropologia da política brasileira essa abordagem também aparece com frequência em relação às práticas políticas e aos seus rituais e partem de uma noção de *tempo da política*, para analisar questões como campanhas eleitorais. Alguns exemplos são as pesquisas de Barreira (1998), Miranda (1999), Peirano (2002), Kushnir

(2002) e os Cadernos do NuAP (Núcleo de Antropologia da Política), de 1998. Dentre os aspectos de análise no estudo de rituais políticos, “atitudes, gestos e falas de eleitores e candidatos podem ser tomadas como símbolos que nos ajudam a entender o significado etnográfico da política” (KUSHNIR, 2005, p. 20), sendo este, de acordo com a autora, justamente um dos objetivos centrais da agenda da antropologia da política. Ao apoiarem-se na antropologia ritual, estes estudos destacam a dimensão simbólica da linguagem do cotidiano da política, (Steil, 2000), justificando, desta forma, a importância dada aos rituais nas pesquisas dentro da área de antropologia da política no Brasil.

O Núcleo de Antropologia da Política (NuAP) foi fundado em 1997 e tem como sede o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, reunindo pesquisadores de diversas instituições, como em Brasília, no Ceará e no Rio Grande do Sul. Dentre os projetos desenvolvidos pelo grupo estão a publicação de cadernos, artigos e livros. De acordo com Kushnir (2007), o NuAP resulta na institucionalização mais importante da antropologia da política no Brasil e dentre sua contribuição prática está uma coleção de livros intitulada de *Coleção Antropologia da Política*.

A coleção Antropologia da Política é composta por trinta e dois livros publicados no Brasil entre 1998 e 2010 e tem como intuito a reflexão sobre a política através de “um esforço coletivo que se afasta de abordagens quantitativas da política, perspectiva privilegiada por certas análises no âmbito da ciência política” (Comerford e Bezerra, 2013, 465 - 466), além do fato de que “seus autores buscam aplicar o instrumental teórico e o método etnográfico e comparativo clássico da antropologia (...) às análises da política e suas instituições na sociedade brasileira” (STEIL, 2000, 303).

A perspectiva antropológica estende-se, portanto, para áreas tradicionalmente associadas à ciência política e à sociologia. No caso das investigações efetuadas no âmbito do NUAP isso ocorre através, sobretudo, de um questionamento da concepção e delimitação das fronteiras das atividades políticas presentes tanto nestas disciplinas, quanto na própria antropologia clássica. (COMEFORD E BEZERRA, 2013, p. 467).

A Coleção tem a etnografia como marca no desenvolvimento das pesquisas, tentando dar voz aos atores sociais e políticos para transparecer os resultados simbólicos dos objetos que estão sendo investigados e que regem a convivência social e democrática. Em muitos dos casos, de acordo com Steil (2000), isso significa transformar as instituições políticas, como o próprio Congresso Nacional, em campos etnográficos. Nesse sentido, Kushnir (2005) também salienta que



a antropologia da política objetiva tratar a própria sociedade nacional e a democracia como também sujeitas ao exame etnográfico.

Para Geertz (1989 *apud* Lago e Dallmann, 2012) a etnografia é um meio de falar sobre teoria, filosofia e epistemologia simultaneamente no cumprimento de sua tarefa tradicional de interpretar diferentes modos de vida. Desta forma, é possível relacionar que, quando um pesquisador se propõe a estudar, através da etnografia, os olhares sobre determinados modos de vida, os objetos de pesquisa serão sempre diversos, envolvendo assuntos das mais diversas áreas de estudo. Para citar como exemplo, as etnografias realizadas na coleção brasileira *Antropologia da Política* abordam temas políticos que vão da análise do trabalho parlamentar (Bezerra, 1999), às eleições (Barreira, 1998; Kushnir, 1999) e questões como conflitos no campo político sobre lutas sociais por posses de terra. (Barreira, 1992; Chaves, 2000).

Desta forma é possível afirmar que no que concerne à Ciência Política, a utilização do método etnográfico serve como contribuinte para análises que visam desmembrar questões como o comportamento político, o cotidiano da política, os rituais próprios da disciplina, entre outros. Lago e Dallmann (2012), que tem como foco de sua pesquisa programas sociais também salientam a importância deste tipo de texto para a abertura como fomentadores de políticas públicas<sup>71</sup> mais humanizadas. Peirano (1992) afirma que a etnografia tem sido ainda submetida a questionamentos recentes, inclusive advindos de pesquisadores no campo da Ciência Política, que apontaram uma ameaça da influência da abordagem antropológica que é vista como de pouco rigor científico. A autora contrapõe que as diferenças entre as ciências sociais não resultam de uma disposição sistemática e generalizante da qual a antropologia está excluída e que, além disso, “somos todos cientistas sociais” (PEIRANO, 1992, p. 4).

A coleção de livros organizadas pelo NuAP teve o esforço de produzir uma reflexão etnograficamente fundada, com um olhar mais fino e contextualizado de práticas, situações, agentes, eventos e ideias tidos como políticos. (Comeford e Bezerra, 2013). Oliveira (2015) reflete que a utilização da etnografia ainda está distante das análises dos fenômenos políticos e que esta ausência acaba por deixar de lado muitos aspectos essenciais do funcionamento da vida política. Desta forma, em relação à história da antropologia da política no Brasil, é possível pontuar que os

---

<sup>71</sup> Para mais sobre a utilização do método etnográfico em Políticas Públicas ver Lima e Castro (2015).



esforços acumulados pelos pesquisadores da NuAP também obtiveram um papel importante para a disseminação e divulgação da antropologia da política no Brasil, assim como para a difusão da utilização da etnografia para análise política.

Para Kushnir (2005), a antropologia da política tem muito a contribuir no que diz respeito à compreensão da complexidade da política brasileira, uma vez que, em sua agenda de pesquisa, encontra-se entre suas preocupações a permanência em recusar um caminho analítico baseado em julgamentos das práticas dos grupos estudados, acreditando na necessidade de pesquisar cada prática a partir de sua própria lógica, por isso a importância de cada vez mais estudos, pesquisas e grupos voltados para a análise dentro da área da Antropologia da Política, buscando encontrar respostas e compreensões para as complexidades, práticas e noções cotidianas diariamente recorrentes em âmbito político mundial, e, também, no contexto brasileiro.

### **Considerações Finais**

A interdisciplinaridade pode oferecer grandes oportunidades e maneiras de se pensar e executar diferentes pesquisas em qualquer área do conhecimento. Para Lago e Dallmann (2012) a diversidade entre pesquisadores pressupõe a questão interdisciplinar, pois, ao buscarem linguagens comuns são capazes de articular diferentes olhares que profissionais de campos de formação diferentes podem lançar sobre o objeto pesquisado. Os autores ainda salientam ao fato de que a riqueza de cada disciplina pode contemplar as dimensões acerca daquilo que se pretende pesquisar.

É preciso ressaltar, entretanto, que apesar do surgimento da Antropologia da Política como subárea advinda da própria antropologia social, não há uma divisão da especialização a definir que apenas antropólogos possam fazer etnografias voltadas à assuntos políticos ou mesmo que apenas cientistas políticos possam escrever sobre os fenômenos da área, ao contrário, uma das contribuições da interdisciplinaridade se dá justamente ao fato de que é possível estabelecer um diálogo entre as disciplinas das Ciências Sociais, explorando suas fronteiras e aprimorando suas pesquisas.

Nesse sentido, este artigo se propôs a demonstrar como ocorreu o surgimento de uma Antropologia da Política e como essa subespecialidade contribui para uma análise específica dos fenômenos políticos. A Ciência Política, que tem a sua metodologia muito voltada para técnicas estatísticas e quantitativas ainda possui uma escassez de utilização de metodologias qualitativas e

de pesquisas etnográficas, como aponta a literatura. Desta forma, a Antropologia da Política tem a sua contribuição também no sentido de resolver essas lacunas, trazendo um olhar antropológico às temáticas políticas e, através do Núcleo de Antropologia da Política, agindo de maneira a contribuir com esse foco de pesquisa também no Brasil.

O diálogo entre as disciplinas é fundamental, uma vez que todas as metodologias, sejam elas quantitativas ou qualitativas, auxiliam o pesquisador na busca pela compreensão de fenômenos. No caso das Ciências Sociais, a busca por essa troca de saberes pode contribuir de uma maneira enriquecedora, onde diversas visões sobre um mesmo objeto podem ser realizadas sem que se deixe de lado a cientificidade. Para a Ciência Política, assim como para a Antropologia, a disseminação da Antropologia Política como uma subespecialidade é um acerto de contas entre duas disciplinas marcadas por fronteiras, mas que tem interesses em comum e, sobretudo, podem seguir contribuindo com os próprios olhares disciplinares, seja tanto de modo separado, quanto de modo conjunto, através da interdisciplinaridade.

## Referências

BARREIRA, César. **Crimes por Encomenda: violência e pistolagem no cenário brasileiro.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará/NuAP (Coleção Antropologia da Política), 1998.

BARREIRA, Irllys. **Chuva de Papéis: ritos e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará/NuAP (Coleção Antropologia da Política), 1998.

BEZERRA, Marcos Otavio. **Em nome das "bases": política, favor e dependência pessoal/Marcos Otavio Bezerra.** -Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999

CHAVES, Christine de Alencar **A marcha nacional dos sem-terra: um estudo sobre a fabricação do social/Christine de Alencar Chaves.** – Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política, 2000

COMERFORD, John Cunha. **Etnografia dos espaços e dos tempos da política.** In TEIXEIRA, Carla Costa; CHAVES, Christine Alencar (Orgs.). *Espaços e tempos da política.* Rio de Janeiro : Relume-Dumará, 2004.

EASTON, David. (Org.). **Modalidades de Análise Política.** Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1970.

KUSHNIR, Karina. **Eleições e representação no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará/NuAP (Coleção Antropologia da Política), 2000.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

KORSBAEK, Leif. **La fuente de la antropología política.** In: Sistemas políticos africanos / Meyer Fortes y E. E. Evans-Pritchard. México : Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social : Universidad Autónoma Metropolitana : Universidad Iberoamericana, 2010

LANNA, Marcos P. D. **A dívida divina:** troca e patronagem no nordeste brasileiro. São Paulo, Unicamp, 1995.

MIRANDA, Júlia. **Carisma, sociedade e política:** novas linguagens do religioso e do político/Júlia Miranda. – Rio de Janeiro: Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 1999

OLIVEIRA, Wilson de. In PERISSINOTTO, R.; CODATO, A. (Orgs.). Como estudar elites. **Antropologia, política e etnografia:** fronteiras disciplinares e trabalho de campo. Curitiba: UFPR, 2015

PALMEIRA, Moacir; BARREIRA, César. (Org.). **Política no Brasil:** visões de antropólogos. Rio de Janeiro : Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ. (Coleção Antropologia da política; 24), 2004.

PEIRANO, Mariza G. S. **A favor da etnografia.** Série Antropologia. Brasília: 1992.

\_\_\_\_\_. **Série Antropologia 231:** Três ensaios breves. Brasília 1997

\_\_\_\_\_. **O dito e o feito:** ensaios da antropologia dos rituais. Rio de Janeiro, Relume-Dumará/NuAP (Coleção Antropologia da Política), 2002.

SOARES, Luiz Eduardo. Antropologia e Ciência Política: **Memória, etnografia e definição do ator social.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995

VELHO, Gilberto. **Observando o Familiar.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues. **O soldado da TV contra a pretinha do povo:** a propaganda eleitoral televisiva de Cesar Maia e Benedita da Silva. Rio de Janeiro, IFCS/UFRJ. (Dissertação de mestrado), 1994.

GRILL, Igor Gastal. **As bases sociais do compromisso** – a constituição de um espaço de concorrência eleitoral no sul do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, PPCP/UFRGS. (Dissertação de mestrado), 1999.

VIEGAS, Ana Cláudia C. **Trocas, facções e partidos:** um estudo da vida política em Araruama-RJ, Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ (Tese de doutorado), 1997.

#### Revistas ou Periódicos

BULCOURF, P; MÁRQUEZ, E.G; CARDOZO, N. **Historia y desarrollo de la ciencia política em America Latina:** reflexiones sobre la constitución de campo de estudos. Revista de ciência política, Santiago, v. 35, n.1, 2015.

COMERFORD, John Cunha; BEZERRA, Marcos Otavio. **Etnografias da política:** uma apresentação da Coleção Antropologia da Política Análise Social, 207, xviii (2.º), 2013. Disponível em: <[http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS\\_207\\_f02.pdf](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_207_f02.pdf)> Acesso em: 15.05.2017

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação:** desafios da modernidade. Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

KUSHNIR, Karina. **Antropologia da política:** uma perspectiva brasileira. Centre for Brazilian Studies University of Oxford, 2005. Disponível em: <<http://www.lac.ox.ac.uk/sites/sias/files/documents/Karina%2520Kuschnir%252064.pdf>> Acesso em: 17.06.2017

LAGO, Mara Coelho de Souza; DALLMANN, João Matheus Acosta. **A importância da etnografia nas pesquisas interdisciplinares:** uma abordagem para o estudo do Programa Bolsa Família em Florianópolis, SC. Florianópolis: Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. v. 13, n. 103, 2012.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CASTRO, João Paulo Macedo e. **Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s).** revista antropológicas. Ano 19, 2015.

NASCIMENTO, M; Alves, F; Matos, L. **Antropologia da política:** surgimento, possibilidades de análises e recursos metodológico para o estudo do poder e da política. Revista Magistro, v. 2, n. 10 (2014).

PEIRANO, Mariza. **A Antropologia como ciência social no Brasil.** Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 219-232

SILVA, Ricardo. **O novo historicismo na ciência política um encontro entre duas tradições.** Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. jan/jun. Brasília, 2009.

STEIL, Carlos Alberto. **Diversos.** Coleção Antropologia da Política. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a12.pdf>> Acesso em: 22.05.2017

SWARTZ, Marc.; TURNER, Victor.; TUDEN, Arthur. **Reseña de 'Introducción' a Political Anthropology"** Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México: Alteridades, vol. 4, núm. 8, 1994.

## ENSINO PÚBLICO COM IGUALDADE E LIBERDADE PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ESCLARECIDOS EM CONDORCET<sup>72</sup>

### *PUBLIC EDUCATION WITH EQUALITY AND FREEDOM FOR THE CLARIFIED FORMATION IN CONDORCET*

Vanderlei Gularte Farias  
Mestre em Educação – URI-FW  
[profvand@gmail.com](mailto:profvand@gmail.com)

#### RESUMO

O presente trabalho justifica-se pelo atual panorama de preocupações em que passa a humanidade com relação aos aspectos, principalmente sociais e políticos, no que diz respeito ao desenvolvimento civilizacional da espécie humana. Neste sentido faz-se necessário o estudo sobre conceitos imprescindíveis na reflexão de uma possível ressignificação dos rumos da atual civilização da espécie humana no intuito de se promover uma espécie de retomada como auto avaliação do sentido sobre conceitos essenciais na formação sócio-política da sociedade, pelo uso da razão, por meio do processo de ensino. Através deste buscou-se em Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, marques de Condorcet (1743–1794) e sua filosofia política, o diálogo teórico na tentativa de granjear possibilidades para as questões postas na reflexão. Objetiva pensar numa educação humana e cidadã, respeitando-se os direitos naturais do homem para a humanização da espécie. É um estudo bibliográfico em que se discutiu a respeito dos conceitos de liberdade, igualdade, instrução pública, democracia e esclarecimento racional, presentes na obra do referido autor, os quais se destacam pela sua importância na concretização de uma República que atenda às principais necessidades desta sociedade em crise. Aponta para agregação destes como instrumento na perspectiva de ofertar subsídios a um ensino com significação social, visando uma sociedade repleta de humanização, através de uma educação de qualidade para todos.

**Palavras – chave:** Condorcet; Instrução pública; Igualdade; Liberdade; Esclarecimento racional;

#### ABSTRACT

The present study justified by the current panoram of human concern about, mainly social and political, with respect to the civilizational development of the human species. In this sense, it is necessary to study concepts indispensable in the reflection of a possible re-signification of the course of the present civilization of the human species in order to promote a kind of resumption as self-evaluation of the meaning on essential concepts in the socio-political formation of society, by the use of reason, through the teaching process. Through this was sought in Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, marques of Condorcet (1743–1794) and his political philosophy, the theoretical dialogue in the attempt to gain possibilities for the questions posed in the reflection. It aims to think about a human and citizen education, respecting the natural rights of man for the humanization of the species. It is a bibliographical study about the concepts of freedom, equality, public education, democracy and rational enlightenment, present in the author's study, which stand out for their importance in the implementation of a Republic that meets the main needs of this society in crisis. It points to aggregation of these as an instrument with the perspective of offering subsidies to a teaching with social significance, aiming at a society full of humanization, through quality education for all.

**Keywords:** Condorcet; Public education; Equality; Freedom; Rational clarification;

---

<sup>72</sup> Projeto de estudo em preparação para estudos posteriores em discussão no GPF - Grupo de Pesquisa em Filosofia (BIOSOFIA) da URI-FW

## Introdução

Condorcet<sup>73</sup> é considerado um filósofo-político, dada sua atuação frente às questões referentes sociedade, atuando como militante de causas sociais e políticas as quais teorizava e as defendia concomitante. Sua visão política integra uma visão filosófica de sociedade, a qual deve expressar um ideário de homem dotado de razão e busca da perfectibilidade, o que lhe garante a busca constante pelo progresso<sup>74</sup> humano.

O filósofo defende o direito natural de todos em detrimento da igualdade e como condição para escolha dos seus governantes e seus legisladores, motivo porque combatia o despotismo em todos os seguimentos da sociedade em função da liberdade de escolha, preservando a liberdade política do povo já que, no seu entendimento, a ausência de liberdade política é uma ameaça ao conceito de liberdade. Neste sentido, combatendo o despotismo garantia-se a independência na representação do poder e do corpo legislativo. Defendia a desconcentração do poder e sua limitação pelo fim da possibilidade de se perpetuar em cargos de chefia, apontando que uma das formas de se combater o despotismo, principalmente o indireto que promove poderes advindos do povo para seu próprio domínio se dá pela possível extinção da ignorância do povo apontando a liberdade de expressão e a instrução pública e laica como instrumentos de prevenção e de propagação de preconceitos, isto é, ensino e ciência para acabar com a ignorância.

Condorcet (2013b) acredita nos avanços, nos benefícios e na capacidade transformadora do esclarecimento racional. Para ele o momento atual da história humana está repleto de possibilidades e de caminhos para a perfeição do homem, não sem a introdução da instrução pública como maneira de ajudar a propiciar ao homem a igualdade e a consciência esclarecedora sobre a vida e o funcionamento da sociedade. Aponta como método a adoção dos conhecimentos humanos socialmente produzidos, com vistas à busca da verdade, iluminadas pela razão, agora a

---

<sup>73</sup> Marie Jean Antonie Nicolas de Caritat, conhecido marques de Condorcet (1743–1794), iluminista, pensador, filósofo, revolucionário e político, é considerado por estudiosos um dos últimos iluministas e um reconhecido matemático, estatístico e economicista. Em 1782 é eleito membro da Academia Francesa. Um dos fundadores da teoria da escolha social destacou-se no campo da filosofia política e da sua prática no engajamento à defesa do ideal republicano, da liberdade individual, da emancipação das mulheres e dos negros e da instrução pública, laica e universal. Considerado um importante humanista.

<sup>74</sup> Na ideia de progresso o filósofo flerta com o conceito de aperfeiçoamento como uma realização da perfectibilidade, transcorrendo sempre a defesa de que a progressão ou desenvolvimento ocorreria havendo a constante afluência da igualdade, da liberdade e da instrução pública na sua mais ampla extensão, cujo fim a plenitude humana traduzida na felicidade dos homens.



serviço da humanização. O autor entende que os filósofos juntamente com as pessoas esclarecidas racionalmente deveriam ter por princípio a concentração de esforços no constante trabalho visando o progresso das ciências, o que garantiria o aperfeiçoamento do espírito humano. Isto porque, segundo ele:

Os povos mais esclarecidos, retomando o direito de dispor eles mesmos de seu sangue e de suas riquezas, aprenderão pouco a pouco a olhar a guerra como o flagelo o mais funesto, como o maior dos crimes. Em primeiro lugar ver-se-ão desaparecer aqueles às quais os usurpadores da soberania das nações as arrastam, por pretensos direitos hereditários (CONDORCET, 2013b, p.210).

Neste sentido, no momento em que enaltece o esclarecimento ele propõe um progresso que não vá apenas servir aos interesses individualistas e materialistas do homem, mas sirva de instrumento no qual haja a possibilidade do mesmo humanizar-se. Para o autor o progresso do espírito humano deverá, necessariamente, servir para destruir a desigualdade entre as nações, promovendo a igualdade das mesmas e entre os concidadãos e o aperfeiçoamento do povo.

O filósofo estava consciente de que ao se reportar a previsões no campo do espírito do homem, locus em que se encontra o fazer humano, não haveria acertos tão precisos quanto às presciências no campo científico, mesmo assim o curso empreendido pela humanidade não pode ser detido, salvo por algum peculiar sinistro. Por isso expressa em suas ideias o desejo de que os povos e as nações dependentes pudessem obter a liberdade e a igualdade para, assim, possibilitar a diminuição das desigualdades entre povos e nações extinguindo a subserviência, a opressão, a barbárie e outras formas de reprodução das instabilidades civilizacionais garantidas pela ignorância cognitiva. Que o homem possa dominar a natureza podendo satisfazer suas necessidades se tolera, no entanto, que a miséria e a estupidez, produtos da irracionalidade humana, não possam ser aceitas como características da sociedade (CONDORCET, 2013b).

Condorcet busca a história como argumento para afirmar que o atual<sup>75</sup> momento histórico que se vive é propício e está amadurecido para que o modelo político da busca pelo esclarecimento racional com o iluminismo francês é ideal para estender ao restante do mundo na perspectiva de alcançar o progresso humano pelo desenvolvimento da razão como fonte de humanização defendendo, entre outros aspectos, a diminuição das disposições para a guerra, uma vez que uma

---

<sup>75</sup> Contexto de fins do século XVIII, motivados por adventos como a Revolução Francesa que decreta o fim do Antigo Regime permitindo o florescimento de ideias republicanas, iluministas e democráticas em que se visualiza a possibilidade de disseminação dos conhecimentos e da instrução, aqui entendida como ensino e alfabetização básica, a todos as pessoas, propiciando cidadania.

ação infracional contra a liberdade de outro povo representa um ato de violação que atenta contra a própria liberdade do seu povo. Aproveita para fazer algumas proposições a fim de se diminuir o surgimento das guerras como a necessidade de se instituir uma confederação de nações e/ou países incentivando os povos a procurarem cada um ter suas próprias iniciativas para resolver questões importantes como a segurança, o que traria mais equilíbrio entre os mesmos.

Conforme Bignotto (2013b), o pensador da liberdade e da constituição tece suas últimas reflexões<sup>76</sup> já condenado à morte à revelia pelo Tribunal Revolucionário com vistas ao futuro da humanidade com uma visão muito positiva, dado os sinais de progresso pelos últimos avanços científicos e, principalmente, no pensamento devido ao florescimento de ideias iluministas no campo social e político. Aqui ele segue o caminho deixado por Rousseau no que diz respeito à confiança na capacidade que os homens possuem de poder se aperfeiçoar, chamando esta característica de perfectibilidade, pela qual se acreditava que:

O futuro tem de ser investigado por meio de um estudo das possibilidades e da potência da razão. É na longa duração que o sentido da história se desvela, e não nos atos corriqueiros e por vezes sem sentido dos homens de uma época. Para Condorcet, o tempo conduziria os homens a estágios mais avançados, que permitiriam um avanço em direção a uma igualdade cada vez maior entre os homens. Confiante nos poderes da razão, ele dizia que chegaria o momento no qual apenas ela seria soberana, extinguindo toda forma de opressão (CONDORCET, 2013b, p.20).

Acreditando no progressivo avanço do espírito humano para um esclarecimento pela supremacia da razão que previa o fim das formas de escravidão e de opressão do homem pelo seu semelhante via meios tirânicos e manipulações através da restrição dos conhecimentos. O filósofo foi um entusiasta do iluminismo para pôr fim à época das trevas e da ignorância, motivo pelo qual defendia o ensino público a todos como meio de promover a igualdade de condições. O ensino dos conhecimentos para o esclarecimento e a compreensão sobre o funcionamento da sociedade como fator de emancipação das pessoas, uma vez que o conhecimento faz com que se decreta o fim da dependência, uma das causas da desigualdade social, já que assim se permitia a manipulação de quem possui o conhecimento para com os dependentes de quem tem o domínio sobre os mesmos. Daí que Condorcet tinha plena consciência da necessidade de lutar pela concretização de ensino público, laico e gratuito como sinônimo de emancipação, transformando pessoas em sujeitos.

---

<sup>76</sup> No período entre os meses de Julho de 1793 e março de 1794 escreveu sua última obra: *Esboço de um quadro histórico dos progressos de espírito humano*.

## Uma República com Liberdade e igualdade pela instrução pública

Condorcet traz juntamente com a defesa da instrução pública como meio, os conceitos de liberdade e de igualdade como fundamentos visando à manutenção da moderna República, sem a qual dificilmente se vai permitir o desenvolvimento do espírito humano de maneira mais abrangente. São ideias centrais que servem de alicerce para se almejar uma sociedade política amadurecida e capaz de contribuir para a concretização de um mundo mais humanizado. A garantia da liberdade permite a autonomia dos indivíduos ou grupos e a igualdade alimenta a possibilidade de equidade pelo direito de todos junto ao poder público, de maneira que cidadãos instruídos numa escola republicana e laica, em que suas individualidades e suas subjetividades são respeitadas conforme os respectivos talentos e habilidades a todos estendidos com iguais oportunidades, será, por conseguinte, uma população mais esclarecida e com condições de reflexão, autocrítica e decidida a julgar segundo a razão. A liberdade e a igualdade garantem, neste sentido, a preservação da República.

A veemência no combate às formas de escravidão, principalmente a negra, se justifica pela sua defesa da liberdade como uma coluna cervical da República. Defendia uma República moderna<sup>77</sup>, aquela em que os direitos naturais do homem e do cidadão são garantidos, incondicionalmente, por lei e através da organização social, contemplando a segurança e a liberdade tanto da pessoa quanto da propriedade, a igualdade e o direito à instrução pública laica. Insistia no fato de que numa República deveria ser garantido o direito de cidadania a todos, garantindo, assim, liberdade e a igualdade nos seus mais variados modos e a todos os grupos de pessoas com tolerância à diversidade de opiniões, credos e religiões.

Ao se reportar à questão da escravidão negra, Condorcet (2013a) demonstra coerência com respeito ao que defende sobre a igualdade ao afirmar que, mesmo não sendo da mesma cor dos negros, considera a estes como irmãos. Num sentimento expresso de pura fraternidade, ao ponderar que a natureza os formou de maneira a ter o mesmo espírito e virtudes idênticas não importando sua cor, etnia, gênero ou credo, reafirmando a igualdade e a declaração da igualdade natural entre todos os grupos sociais nas mais diversas características e origens, principalmente a igualdade de

---

<sup>77</sup> Moderna para determinar a caracterização do modelo de República, pois insistia que deveria ser diferente das Repúblicas antigas, em que apontava ser incompletas como a garantia apenas da liberdade política dos cidadãos, excluindo grupos como as mulheres, pobres, estrangeiros e escravos.

direitos. Denunciando, assim, a escravidão negra praticada deliberadamente na América, que nega aos negros a condição humana com a manutenção da naturalização da desigualdade social, demonstrando também o desequilíbrio da liberdade de expressão com relação à igualdade, na comparação aos que eram pagos pelos senhores para defenderem a escravidão.

Dessa maneira o filósofo-político delatava as contradições daqueles que pregavam as ideias de liberdade e de igualdade, no momento em que ignoravam a existência da escravidão negra. Oportunidade em que aproveitava para dizer que tudo isso somente era possível pela ausência de esclarecimento, fazendo com que não se percebesse tais contradições. Entendia que não é possível defender a existência do cativo, pela escravidão, e as ideias de liberdade e igualdade simultaneamente, ao menos para os esclarecidos. Considerava que a redução de homens à condição de escravos, assim como a compra e venda de indivíduos ou a retenção de pessoas à servidão, consistia em crimes mais graves que o roubo. Mesmo que algum país tolerasse a escravidão, por meio da sua legislação ou da sua cultura, ainda continuaria sendo crime grave.

O argumento em questão, de certa forma acusava a França de tolerar crimes contra a humanidade, como a escravidão dos negros, uma vez que a mesma não tinha uma posição contrária a tal prática, pois os franceses ignoravam a escravidão nas suas colônias. A comparação do crime de escravidão com o crime de roubo servia para demonstrar que uma ação considerada criminosa pelos homens é análoga à outra, que é tolerada por muitos, como era a escravidão, não menos criminosa por ser tolerada. Daí o combate à escravidão não apenas às nações escravagistas, mas também as tolerantes a tais práticas como forma de defender a liberdade e a igualdade, pois para o filósofo nenhum homem poderia ser vendido como escravo a outro porque contraria o direito natural. Para ele tudo o que fosse contrário à lei natural deveria ser considerado ilegal pelos legisladores, assim como seria crime a tolerância a uma lei injusta.

Para Condorcet (2013a) nem um comércio próspero ou mesmo a riqueza de uma nação justifica a escravidão. Diferentemente dos seus defensores entende ser uma prática que não agrega em nada para o progresso de um país. Portanto, a causa econômica não é argumento para a manutenção da referida prática, uma vez que homens livres poderiam ser utilizados para o trabalho ofertando dignidade a todos e, assim, garantindo a liberdade e a igualdade de todos, conforme a legislação dos Direitos do Homem e do Cidadão<sup>78</sup>. Entre as contradições apontadas afirma, por

---

<sup>78</sup> Documento aprovado definitivamente em 2 de outubro de 1789 por conta da Revolução Francesa, em que são definidos os direitos individuais e coletivos dos homens, no sentido de seres humanos como universais. Sofreu

exemplo, que os escravos na condição de livres seriam mais úteis como cidadãos às nações, isto pelo fato de que os negros eram naturalmente um povo dócil e sensível, em que suas paixões são mais vivas, segundo Condorcet (1781).

Aponta, no entanto, para o período posterior ao fim da escravidão ideias para o êxito de uma convivência pacífica entre negros e brancos através da cultura, entendendo que, gradualmente haverá necessariamente um choque cultural nos primeiros tempos, mas que com o passar de gerações, negros e brancos se fundiriam naturalmente, inclusive na diferença da cor da pele.

Dessa maneira o filósofo em questão dava crédito para que tais proposições pudesse promover a integração pacífica dos negros livres com a nação ajudada pela colaboração da população branca. Assim, Condorcet se transformava num defensor do fim da escravidão, refutando as razões que seus defensores apresentavam como, por exemplo, a maneira como os negros eram tratados<sup>79</sup>. Acreditava que com uma sociedade livre da escravidão os negros gozariam da condição de cidadãos, podendo usufruir da liberdade para sentimentos de amizade, honestidade, trocas, ao cuidado, a generosidade, a ternura familiar ao natural e demais virtudes humanas de sujeitos que pudessem fazer parte do cotidiano destes, da mesma forma que o direito à vida.

Como defensor do progresso do espírito humano Condorcet entendia que seria necessária a igualdade na instrução pública para que fosse possível o desenvolvimento da garantia dos valores como os de liberdade e igualdade na perspectiva de se propiciar que todos pudessem buscar sua emancipação pelo conhecimento, o que se refletiria na vida política e social e na capacidade de reflexão, fazendo com que o homem deixe de acreditar em superstições e promessas sem sentido e, principalmente, permite que ele faça valer sua razão.

O ensino público tem como objetivo fazer com que o homem possa compreender as determinações que lhe são impostas por uma legislação, por vezes alheia à sua condição de percepção. Serve para que o homem tenha a possibilidade de se tornar esclarecido, tendo a devida

---

influência da doutrina dos direitos naturais, defendendo os direitos de todos os homens em qualquer tempo e em qualquer lugar, em nome da natureza humana. Consta de dezessete artigos e um preâmbulo dos principais ideais libertários da Revolução Francesa em sua primeira fase (1789-1799). São proclamados os direitos fundamentais do homem e suas liberdades no sentido de contemplar a todos. Em 1793, conforme o contexto, após uma reformulação houve uma segunda versão, a qual serviu de inspiração para as constituições francesas de 1848, para a atual e também foi a base da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pelas Nações Unidas em 1948.

<sup>79</sup> Condorcet refutava razões defendidas por partidários da escravidão como afirmação de que a escravidão não poderia ser configurada como crime porque os negros não eram maltratados, ao afirmar que a justificativa não se baseava pelos livros imprimidos pelos seus senhores, mas através de suas confissões e também pelo testemunho de homens respeitáveis ao afirmarem o quão o espetáculo da escravidão horrorizou-os.



compreensão da lógica racional que move a sociedade, a política, à ciência, a moral, o sistema como um todo. O mesmo ajuda a entender que cada ser humano é naturalmente diferente, sendo potencialmente capaz de produzir antagonismos como, por exemplo, impostores e tolos, pessoas hábeis e indivíduos dóceis de ludibriar, o que com uma sociedade na qual seu povo é mais desenvolvido pela observância da racionalidade na instrução os indivíduos são formados de homens esclarecidos e com espírito conforme o dever e também entre homens talentosos, pessoas geniais e de bom senso capazes de apreciar o trabalho dos talentosos. Com uma instrução pública o homem se capacita para poder vislumbrar o real na sua essência.

Condorcet defende a instrução pública na perspectiva de que a mesma possa contribuir na construção de cidadãos absolutamente capazes de reconhecerem a natureza dos seus limites, possibilitando o discernimento sobre a sua participação na legislação que regula a sociedade, uma vez que com cidadãos mais esclarecidos se vislumbra a certeza de que o aperfeiçoamento da espécie humana advém do progresso das ciências como elemento primordial na efetivação da felicidade dos homens. A instrução/ensino como fator fundamental na satisfação das necessidades dos homens por ser elemento de ampliação da liberdade e aprimoramento da igualdade entre as pessoas.

### **Esclarecimento racional, soberania e humanidade**

Condorcet, defensor incansável dos direitos humanos, argumenta em favor da proclamação dos direitos do homem a fim de evitar a tirania, a qual ele entende ser sinônimo de violação dos direitos humanos. Defende uma declaração de direitos que seja clara e completa no sentido da riqueza de detalhes, estabelecida na constitucionalidade das leis, podendo ser ampliada conforme os homens vão tomando conhecimento sobre seus direitos.

Defendia, entre outros valores republicanos, uma constituição que tivesse a igualdade como fundamento estrutural, conforme a natureza e de acordo com a razão, guiados pelo senso de justiça, sendo na sua singularidade capaz de preservar a liberdade dos cidadãos e a dignidade do homem. Ainda como alicerce da República a proclamação do direito de cada um à instrução, na perspectiva do respeito ao princípio geral que é a liberdade universal da espécie humana. No rastro da igualdade entre os cidadãos e o exercício da liberdade natural o filósofo defende, com isso, o direito para que o povo exerça a soberania por meio da submissão das vontades individuais a uma razão



comum, justificada nos direitos universais. Assim, todas as ações, decisões e deliberações políticas estariam submetidas às sanções populares configurando uma democracia plena.

Com relação à concepção de soberania Condorcet insiste na participação e na competência dos cidadãos em atividade constante. Pensa na viabilidade de um mecanismo como uma espécie de canal entre o povo e a assembleia no qual fosse possível circular democraticamente ideias, informações e decisões a fim de haver transparência na relação entre o governo e os seus cidadãos. Tal mecanismo deveria respeitar a liberdade individual de cada um e equilibrar racionalmente com o que chama de razão comum para legitimar a soberania do povo.

Promover o equilíbrio entre as vontades particulares dos cidadãos e os interesses gerais da nação foi uma das ocupações constantes de Condorcet. Os indivíduos deveriam ser contemplados nas suas aspirações pessoais, porém tinham da mesma maneira o dever de contribuir para o bem comum da nação, participando da construção desta nação, de forma que, ao mesmo tempo em que recebiam os benefícios advindos da cidadania, também colaboravam conjuntamente para o bem coletivo da nação. Na República liberdade política não poderia de forma nenhuma ameaçar a liberdade individual, assim, defender a liberdade republicana era de igual forma defender a liberdade do indivíduo e dessa maneira, Condorcet também fazia uma espécie de defesa da integridade física de cada pessoa (SANTOS, 2007, p.30).

Com isso Condorcet defende e acredita numa legislação democraticamente construída como instrumento para fazer o elo entre o poder constituído, o governo, e o povo, compreendido como o conjunto de cidadãos.

O filósofo em questão lutou incansavelmente pela igualdade de todos enquanto espécie, o que permite o respeito às diferenças, assim como o reconhecimento do outro e suas peculiaridades, sua cultura, enfim, sua subjetividade. Afirmo que o homem é detentor e portador de acesso a direitos, inclusive do direito a ter opinião individual. Neste sentido, ele refuta o fato de que o homem seja tomado unicamente por um ser abstrato, mesmo que se saiba que o homem é um indivíduo concreto, com os quais se deverão transformar em exemplar de modelo abstrato, a ideia de homem. Condorcet se declara contrário a suposições dogmáticas a respeito do homem, procurando elaborar um conceito de humanidade a partir da observação, no momento em que ressalta que para se conhecer as regras do desenvolvimento humano é preciso considerar o conjunto de pessoas que possuem uma existência coletiva, buscando elementos em comum nos diversos indivíduos pertencentes à espécie.

Desse modo, o filósofo reconhece que aquilo que o homem tem de mais precioso é sua humanidade e que são suas características mais peculiares que o tornam humano. É o reconhecimento da concretude de cada ser como indivíduo e sujeito do seu processo histórico. Para reconhecer os indivíduos na sua singularidade, sem o risco de generalizações abstratas, Condorcet (2013b) adota como método a utilização da observação para melhor compreensão do elemento e/ou objeto observado, respeitando as suas diferenças na igualdade. Questiona, inclusive, sobre os limites da extensão dos direitos já garantidos na sua afirmação indagativa:

Mas é fácil ver o quanto a análise das faculdades intelectuais e morais do homem ainda é imperfeita; o quanto o conhecimento de seus deveres, que supõe aquele da influência de suas ações sobre o bem-estar de seus semelhantes, sobre a sociedade da qual ele é membro, ainda pode estender-se por uma observação mais fixa, mais aprofundada, mais precisa dessa influência; o quanto resta de questões a resolver, de relações sociais a examinar, para conhecer com exatidão a extensão dos direitos individuais do homem e daqueles que o estado social dá a todos em relação a cada um! Será que se conseguiu até aqui, com alguma exatidão, estabelecer os limites desses direitos, seja entre as diversas sociedades, nos tempos de guerra, seja dessas sociedades sobre seus membros, nos tempos de distúrbios e de divisões, seja, enfim, aqueles dos indivíduos, das reuniões espontâneas, no caso de uma formação livre e primitiva, ou de uma separação tornada necessária? (CONDORCET, 2013b, p.205-206).

Assim reconhece a humanidade enquanto conjunto social como síntese do agrupamento de indivíduos numa interação dinâmica, em que a propriedade deste dinamismo é comum a todos e serve como prova de que a expressão social desta propriedade é direito de todos.

Condorcet é um crítico contumaz para que se vinculassem garantias de cumprimento dos direitos que constavam na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, como era sua luta pela inclusão dos direitos de cidadania de grupos como os protestantes e os judeus, vitimados pela intolerância numa nação católica, como era constituída a França. Ele o faz na forma de escritos, por meio de argumentos contra a supressão de direitos naturais, bem como da interdição das liberdades, seja elas individuais, civis ou políticas. Critica, também, a desigualdade estabelecida pelo governo entre católicos e não-católicos. Segundo o filósofo a intenção da crítica escrita era desaprovar a ação dos governantes em manter o domínio sobre as opiniões através da força, entendendo que era preciso lembrar àquele povo<sup>80</sup>, de observar as dificuldades dos não católicos e

---

<sup>80</sup> Aqui se refere àquela parcela do povo, mais precisamente os católicos que, por participarem de maneira indiferente e frívola a gozarem de todos os prazeres e benesses do capital, não percebiam ou não se preocupavam com as questões de cidadania com relação aos que se encontravam às margens, numa situação de desigualdade cidadã, como era a situação dos não católicos.

em buscar melhorar suas vidas no sentido de participar livremente como cidadãos (SANTOS, 2007).

### **Considerações**

Condorcet buscou ser coerente com sua teoria na medida em que pôs em prática através da sua atuação política, procurando o equilíbrio capaz de fazer sua prática permitir o diálogo entre o campo da política e a filosofia no campo social.

O filósofo acredita determinada fé científica na possibilidade de se chegar o momento em que haverá a supremacia da razão, motivo pelo qual os homens se tornarão esclarecidos, ao afirmar:

Portanto, chegará esse momento em que o Sol só iluminará homens livres na Terra, homens que só reconhecem a razão como seu senhor; momento em que os tiranos ou os escravos, os sacerdotes e seus estúpidos ou hipócritas instrumentos só existirão na história ou nos teatros; em que só se ocupará deles para lamentar suas vítimas e seus enganados; para se entreter, pelo horror de seus excessos, em uma útil vigilância; para saber reconhecer e sufocar, sob o peso da razão, os primeiros germes da superstição e da tirania, se algum dia eles ousassem reaparecer (CONDORCET, 2013b, p.195).

Mesmo consciente sobre a realidade, dado o fato que o mundo passa a conhecer muito recentemente a possibilidade de mudanças, na prática pela revolução, conforme acontece com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão por conta das transformações com a Revolução Francesa, ainda assim Condorcet é otimista na viabilidade do esclarecimento racional da espécie humana quando afirma:

Nossas esperanças sobre os destinos futuros da espécie humana podem se reduzir a estas três questões: a destruição da desigualdade entre nações; os progressos da igualdade em um mesmo povo; enfim, o aperfeiçoamento real do homem. Um dia todas as nações devem se aproximar do estado de civilização a que chegaram os povos mais esclarecidos, os mais livres, os mais libertos de preconceitos, os franceses, os anglo-americanos? Essa distância imensa que separa esses povos da servidão dos hindus, da barbárie das tribos africanas, da ignorância dos selvagens deve, pouco a pouco, esvanecer-se? (CONDORCET, 2013b, p.190).

Com isso demonstra ser possível tal prenúncio esperançoso do alcance do desenvolvimento do espírito humano no sentido de se buscar objetivos em comum enquanto espécie, a partir das ideias centrais defendidas pelo filósofo como indutor do progresso humano para humanização da espécie humana, apontando seu otimismo e a crença na sua persistência.

Em Condorcet a busca pela perfectibilidade é defendida como parte da natureza humana, no entanto a mesma só pode se concretizar se os homens puderem aperfeiçoar a igualdade de direitos. Coloca a igualdade como condição para que se possa existir a República e sua manutenção através de uma assembleia para formar as leis a partir do sufrágio universal<sup>81</sup>, única forma de constituir a assembleia dos representantes do povo, de maneira temporária. Já a liberdade é parte constitutiva de um povo que quer viver com soberania. O filósofo atenta para o desafio de saber como promover a igualdade resguardando a liberdade sem eliminar a diversidade e as individualidades e seus talentos. Ou seja, como permitir que uma diversidade de espíritos e de talentos pudesse conviver em harmonia em prol da igualdade? Portanto, defende a preservação da liberdade concomitante à afirmação da igualdade numa relação equânime entre ambas, muito em função do fato de que o ser humano que conhece se deve à sua liberdade na busca pelo conhecimento e se torna livre, já quem não conhece pode ser conduzido à servidão, assim instaurando-se a desigualdade pela ausência de conhecimento. Então, conhecer é ser livre para a igualdade (CONDORCET, 2008).

Considerada a diversidade de espíritos e de talentos nas individualidades, no momento em que a todos são estendidas oportunidades iguais se possibilita a constituição de pessoas como sujeitos com melhor preparado a pensar, decidir, julgar conforme a razão, de maneira livre, sendo orientado através da instrução pública, laica e universal.

## Referências

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Reflexion sur l'Esclavage des Negres.** Paris: Societé Typographique, 1781. Disponível em: <[http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/reflexions\\_esclavage\\_negres/reflexions\\_esclavage\\_negres](http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/reflexions_esclavage_negres/reflexions_esclavage_negres)>. Acesso em Junho de 2017.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Cinco memórias sobre a instrução publica.** Tradução e apresentação: Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Escrito políticos-constitucionais.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013a.

---

<sup>81</sup> Para Condorcet (2008) o Sufrágio Universal representa o supremo exercício tanto da liberdade quanto da igualdade, pilar da democracia.

CONDORCET, Jean-Antonie-Nicolas de Caritat, marquis. **Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013b.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da Educação Pública:** a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

SANTOS, Rodison Roberto. **Igualdade, Liberdade e Instrução Pública em Condorcet.** Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2007.

## UM RECORTE TEMPO-ESPACIAL DO TERRITÓRIO POLÍTICO/URBANO DE SÃO JOSÉ DO NORTE – RS

### *A TIME-SPACE SCORE OF THE POLITICAL / URBAN TERRITORY OF SÃO JOSÉ DO NORTE – RS*

Vanderli Machado Mackmillan

Graduado em Geografia Licenciatura e Especialista em Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura pela  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Email: vando.mm@hotmail.com

Diego Miranda Nunes

Graduado em Geografia Licenciatura e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo - FURG)  
Email: diego\_rgnunes@yahoo.com.br

#### RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise do crescimento do território político/urbano no Município de São José do Norte, situado no sul do Estado do Rio Grande do Sul, em especial os fatores e agentes atuantes na expansão da cidade que culminaram no processo de fundação e evolução do bairro Guarida, no interstício de 1991 a 2010. Salientando que muitos desses bairros periféricos foram erguidos sobre as dunas que margeiam a cidade. Objetivando também aferir os fatores que levaram à ocupação e uso do solo, os quais definiram as características do bairro Guarida, estudando os pontos que impulsionaram sua ocupação e posteriormente sua expansão através das políticas públicas habitacionais vigentes no Estado do Rio Grande do Sul, as quais contribuíram para a diminuição do déficit habitacional de São José do Norte. Para execução do presente foi realizada revisão bibliográfica sobre o Município, em especial sobre a expansão urbana; recuperados dados atinentes ao processo de formação do bairro Guarida; analisada a legislação urbana federal e municipal, bem como efetuada análise dos mapas que demarcam as áreas de interesse social, de expansão prioritária e de preservação ambiental. Também foram compilados dados dos Censos Demográficos e contagem da população, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

**Palavras-chave:** Geografia urbana; Crescimento populacional; Desenvolvimento Territorial urbano;

#### ABSTRACT

This article presents an analysis of the growth of the political / urban territory in the municipality of São José do Norte, located in the south of the State of Rio Grande do Sul, in particular the factors and agents acting in the expansion of the city that culminated in the process of foundation and Evolution of the neighborhood Guarida, in the interstice from 1991 to 2010. Noting that many of these peripheral neighborhoods were erected on the dunes that border the city. In order to assess the factors that led to the occupation and use of the land, which defined the characteristics of the neighborhood Guarida, studying the points that drove its occupation and later its expansion through the public housing policies in effect in the State of Rio Grande do Sul, which Contributed to the reduction of the housing deficit of São José do Norte. For the execution of the present study, a bibliographic review was carried out on the Municipality, especially on urban expansion; Recovered data regarding the process of formation of the neighborhood Guarida; Analyzing federal and municipal urban legislation, as well as analyzing the maps that demarcate areas of social interest, priority expansion and environmental preservation. Data from the Demographic Census and population counts were also compiled by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE).

**Keywords:** Urban geography; Population growth; Urban Territorial Development;



## **Introdução**

O objetivo principal deste artigo é analisar o crescimento do território político/ urbano do Município de São José do Norte, situado no sul do Estado do Rio Grande do Sul, em especial os fatores e agentes atuantes na expansão da cidade que culminaram no processo de fundação e evolução do bairro Guarida, no interstício de 1991 a 2010. Salientando que muitos desses bairros periféricos foram erguidos sobre as dunas que margeiam a cidade.

Objetivamos também aferir os fatores que levaram à ocupação e uso do solo, os quais definiram as características do bairro Guarida, estudando os pontos que impulsionaram sua ocupação e posteriormente sua expansão através das políticas públicas habitacionais vigentes no Estado do Rio Grande do Sul, as quais contribuíram para a diminuição do déficit habitacional de São José do Norte.

A relação da atual funcionalidade do bairro Guarida com sua rápida expansão também será avaliada, considerando o constante aumento da população urbana do Município, impulsionada atualmente por rumores de investimentos de empresas na área metal-mecânica ligadas ao Polo Naval.

O presente trabalho foi idealizado tendo em vista a necessidade de nortear como foi realizada a expansão urbana de São José do Norte na década de 1990, para que a partir da análise dessas diretrizes possamos avaliar e realizar um prognóstico de como a expansão urbana a ser enfrentada pelo Município irá influenciar a vida dos Nortenses. No intuito de que tais influências possam ser positivas para a população e para o meio ambiente, em um desenvolvimento planejado e sustentável.

Para execução do presente foi realizada revisão bibliográfica sobre o Município, em especial sobre a expansão urbana; recuperados dados atinentes ao processo de formação do bairro Guarida; analisada a legislação urbana federal e municipal, bem como efetuada análise dos mapas que demarcam as áreas de interesse social, de expansão prioritária e de preservação ambiental. Também foram compilados dados dos Censos Demográficos e contagem da população, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

## O crescimento urbano

O constante crescimento das cidades e a ocupação de locais que não oferecem o mínimo de infraestrutura urbana, ou seja, rede de abastecimento de água, de energia elétrica, de esgoto, escolas, postos de saúde e áreas de recreação, obrigam aos populares a criarem um fluxo avesso ao que deveria ocorrer em uma cidade devidamente planejada no que tange ao urbano, pela falta de investimentos do setor público.

Prioritariamente, como passo inicial, deveria haver a instalação de infraestrutura urbana necessária para a habitação humana e depois a transferência dessas pessoas para os lotes já urbanizados. Quando o caminho ideal e legal não acontece, gera uma série de fatores ambientais e urbanísticos pela ocupação indevida de margens de rios, campos alagados, áreas de campos de dunas, etc., os quais devem ser resolvidos, ou melhor, remediados pelos governos municipais e estaduais, tendo em vista a falta de atenção ao que julgo fundamental para as cidades, o planejamento urbano.

Corrêa (1989: p. 18) destaca que a ocupação urbana na periferia assume diferentes formas: urbanização de status e urbanização popular. A de status está relacionada a investimentos na área, realizados pelo Estado, ou pelos proprietários fundiários financiados por grandes bancos. Também está ligada a amenidades físicas, que valorizam o preço da terra. Já os terrenos periféricos mal localizados, sem amenidades, são destinados a loteamentos populares com o mínimo de infraestrutura, para que a população de baixa renda possa ter acesso.

Entretanto, a inclusão de políticas públicas habitacionais exige abordagem integrada das partes. Maricato (2008: p. 39) afirma que o direito à invasão é admitido, mas não o direito à cidade e Singer (1982: p. 33) corrobora que na cidade capitalista não tem lugar para os pobres, sendo que parte da população não tem como pagar pelo direito de ocupar um pedaço de solo urbano.

Singer, 1982, ao discutir os fatores da especulação imobiliária aduz que os preços no mercado imobiliário tendem a ser determinados pelo que a demanda estiver disposta a pagar. Quanto maior for a demanda em busca de áreas desocupadas, maiores serão os preços fixados pelos promotores imobiliários, bem como quanto mais o Estado estiver disposto a investir em infraestrutura urbana em determinada área, mais valorizada ela será.

O contingente mais pobre da população, o qual não tem condições financeiras para adquirir um imóvel ou pagar o aluguel de uma habitação decente, acaba por ocupar áreas “desocupadas” ou por lutar pela sua inclusão em projetos habitacionais de moradia popular.

Relata Singer, 1982, que quando as ocupações se dão em áreas privadas, os proprietários fundiários rapidamente fazem valer seus direitos reais sobre as glebas ocupadas, e os moradores são despejados, destarte, essa parte da população, sem maiores alternativas, ocupa áreas públicas:

(...) acabam morando em lugares em que, por alguma razão, os direitos da propriedade privada não vigoram: áreas de propriedade pública, terrenos em inventário, glebas mantidas vazias com fins especulativos, etc., formando as famosas favelas, mocambos, etc. (SINGER: 1982, p. 33)

As propriedades públicas que recebem o maior número de ocupação são as áreas de proteção ambiental, como as de Proteção Permanente – APP, e os espaços livres, que são destinados à construção de equipamentos de uso coletivo, como praças, parques, ou prédios públicos.

A ocupação indiscriminada de várzeas, encostas de morros, áreas de proteção de mananciais, beira de córregos, enfim, áreas de proteção ambientais frágeis e “protegidas” por lei são as mais agredidas pela falta de alternativas de moradia no mercado legal, para a maior parte da população das metrópoles e cidades grandes. (MARICATO: 2008, p. 86)

É na produção da favela, em terrenos públicos ou privados ocupados, que os grupos sociais excluídos tornam-se, efetivamente, agentes modeladores, produzindo seu próprio espaço, conforme Corrêa (1989: p. 30).

De outro lado, optando pelo mercado legal, parte da população que compõe os grupos sociais excluídos prefere escolher os programas de moradia de interesse social, geralmente executados pelo Estado em terrenos com a menor infraestrutura possível, o que acaba por baratear a construção das unidades habitacionais.

No Brasil, há uma tendência crescente de o Estado subsidiar a reprodução da força de trabalho através de planos de habitação popular, Singer (1982: p. 28). Com a implantação destes planos habitacionais também são executadas obras básicas de infraestrutura urbana, caracterizando o Estado como agente importante na determinação das demandas do uso do solo urbano. Singer (1982: p. 34) destaca ainda que:

Sempre que o poder público dota zona qualquer da cidade de um serviço público, água encanada, escola pública ou linha de ônibus, por exemplo, ele desvia para esta zona demandas de empresas e moradores que anteriormente, devido à falta do serviço em questão, davam preferência a outras localizações.

Portanto com os investimentos nestas novas áreas, além dos moradores advindos dos planos habitacionais, também são encampados novos moradores às glebas, comerciantes e principalmente os promotores imobiliários, que logo estarão realizando o encarecimento do solo urbano através do simples ato de especular. O crescimento da cidade, a transformação do bairro periférico em uma nova centralidade da cidade e, conseqüentemente, o encarecimento das porções urbanas acabam por novamente expulsar os menos favorecidos para áreas mais distantes.

### **O município de São José do Norte**

Localizado na península costeira do Estado do Rio Grande do Sul o Município de São José do Norte possui, de acordo com o Censo 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 25.523 habitantes, distribuídos numa área de 1.118,109 Km<sup>2</sup>, dividida em três distritos<sup>82</sup>, com densidade demográfica de 22,8 habitantes por Km<sup>2</sup>.

Por estar localizado em uma restinga litorânea e possuir área com depósitos de areia, em sua grande maioria, os solos nortenses também são muito arenosos. Conforme Lucas, et al., 2009, as áreas que possuem maior aptidão para a agricultura intensiva estão localizadas ao longo das margens da BR-101, local em que se observam as maiores cotas altimétricas do Município.

A localização geográfica e a disponibilidade hídrica, constituída por lagoas rasas e banhados, desempenham papel determinante no contexto socioeconômico do município, favorecendo a pesca como atividade comercial e de lazer durante o verão, quando são utilizadas as águas do Oceano Atlântico, bem como a artesanal, para a qual os pescadores utilizam as águas da Lagoa dos Patos (LUCAS, et al., 2009).

Atividades pesqueiras movimentam o setor econômico no município desde os seus primórdios, tendo em vista sua extensa relação com o mar e a laguna. Atuante até hoje, a Colônia de Pescadores Z-2 foi oficialmente fundada em 1922 e algumas fábricas de processamento de

---

<sup>82</sup> Primeiro distrito com sede em São José do Norte, segundo distrito com sede na localidade do Estreito e o terceiro distrito com sede na localidade de Bojurú.

pescado também se instalaram em São José do Norte, tendo encerrado as atividades em meados da década de 90.

Grande pilar da economia nortense, o cultivo da cebola, legado da colonização açoriana, ocupou posição de destaque ao final dos anos 1950, juntamente com a rizicultura e a criação de gado. Conforme Santos, 2009, a concorrência inter-regional se acirrou na década de 80, resultando no aumento da produção dos estados de São Paulo, Santa Catarina e com grande participação dos estados da Região Nordeste.

Com isto, São José do Norte, que até então era vista como a “Capital Nacional da Cebola”, perdeu o posto de maior produtor nacional para o estado de Santa Catarina. A crise da cebolicultura vivenciada pelos agricultores nortenses ocasionou a migração campo-cidade, conforme relata Wyse (2000: p. 57).

Atualmente no Município ocorre mudança no padrão de vida da população em decorrência da crise econômica pela qual vem passando o Município. A população, especialmente os agricultores, buscam novas formas de renda abandonando suas propriedades e intensificando o êxodo rural.

Em consequência, em um período de 11 anos<sup>83</sup>, quase metade da população nortense havia migrado da zona rural para a urbana devido à falta de infraestrutura do meio rural, que à época não possuía eletricidade, transportes e estradas adequadas, além do difícil acesso à saúde, conforme relata Santos, 2009. Na busca por melhores condições de vida, a população nortense aglomerou-se na sede do município, deflagrando a formação de novos bairros.

Essa ocupação, associada ao contínuo aumento da população urbana e às peculiaridades geográficas do município, gerou diversos problemas estruturais em todas as áreas da Administração Municipal, sobretudo quanto à saúde, educação, saneamento básico, abastecimento de água potável e de energia elétrica.

A responsabilidade do Poder Executivo frente a essas demandas é incontestável. Ao longo dos anos, após o início do êxodo rural é possível perceber mudanças no panorama geral de São José do Norte, que hoje vive a expectativa de grandes empreendimentos, com destaque à consolidação da indústria naval, hoje em crise, e com a instalação de projetos de geração de energia eólica.

---

<sup>83</sup> Entre 1980 e 1991, conforme dados dos Censos Demográficos do IBGE.

Contudo, para que o desenvolvimento se dê de forma ordenada e responsável, muito ainda há de ser feito, desde o planejamento espacial, com a readequação do Plano Diretor à manutenção de serviços básicos.

A área urbana do Município de São José do Norte se desenvolveu às margens da Laguna dos Patos como ponto estratégico junto ao porto natural do Canal do norte, caracterizado pelo seu calado natural no lado Nortense.

Conforme o relato de Gautério, 1997, a partir do ano de 1935, as areias das dunas já haviam invadido metade da área urbana, alguns trabalhos de desvio das dunas foram realizados pela Municipalidade, mas nenhum deles obtivera bons resultados, então, entendeu-se que uma nova estratégia de contenção das areias seria construir sobre elas, portanto diversos lotes, sobre as dunas, foram distribuídos à população.

O trabalho prosseguia com nova estratégia, construindo sobre áreas recuperadas. Os lotes começaram a ser distribuídos para quem quisesse construir, principalmente na rua Aragão Bozano (...) (GAUTÉRIO: 1997, p. 29).

Em 1944, a fixação das dunas passou a ser competência do Estado, sendo denominado “Serviço de Fixação de Dunas”.

(...) A fixação de dunas, no ano de 1944, foi realizada através da plantação de mudas de eucalipto sobre as dunas, esta contenção das areias foi utilizada até aproximadamente a década de 80 quando a cidade expandiu-se sobre as dunas. (VIANA: 2008, p. 23)

A construção sobre as áreas arenosas foi a melhor solução encontrada pela Municipalidade para consolidar a fixação das dunas, as quais, á critério dos fortes ventos comuns na região, migravam sobre as residências.





Fonte: Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2006. In VIANA, 2008.

FIGURA 1: Fotos da área urbana de São José do Norte - 1966

Na Figura 1 podemos observar o cordão formado pelo plantio de eucaliptos para conter o avanço das dunas sobre a área urbana de São José do Norte.

Os bairros João de Magalhães, João Landell e o Guarida foram formados a partir de 1979, quando a Municipalidade, sem maiores alternativas para contenção das dunas, distribuiu lotes sobre as dunas à população.

Gautério (1997: p. 39), destaca o resultado da “luta contra as areais”:

Atualmente a cidade nortense não vive tão intensamente o pesadelo das areias. As plantações e o combate às areais deram resultado, onde num passado não muito distante havia enormes cômodos, atualmente há diversas casas formando os bairros Cidade Alta e Cidade Baixa.

Podemos afirmar que mais de 50% do perímetro urbano de São José do Norte foi consolidado em área de preservação ambiental, por se caracterizar como área de campos de dunas. A mobilidade dessas dunas é motivo de conflitos de uso constantes, sendo imprescindível um plano de manejo para solucionar e/ou mitigar esses problemas.

O conflito de uso do solo urbano de São José é deveras antigo, sendo acirrado com o aumento da população urbana do Município, o que ocasionou a formação de novos bairros e o crescimento dos já existentes, principalmente no sentido leste na margem da Lagoa dos Patos.

### Fundação e evolução do bairro guarida

Conforme exposto anteriormente, a partir de meados de 1980, São José do Norte vivenciou uma grande migração campo-cidade na busca de melhores condições de vida, ocasionada pela crise da cebolicultura nortense.

O governo municipal contribuiu muito para a formação de diversos bairros, em 1979 foi criado o Bairro João de Magalhães ou Cidade Alta como é popularmente conhecido por estar em cima de uma grande duna, em 1983 foi criado o Bairro João Landell e o Bairro Guarida, nos anos 90, ambos chamados de Cidade Baixa. (VIANA: 2008, p. 25)

Considerando a aglomeração da população nortense na sede do Município, a qual ocasionou alguns problemas estruturais urbanos a serem enfrentados pela Administração Municipal, foi editada a Lei Municipal n.º 045, de 07 de novembro de 1989, delimitando o perímetro urbano do Município, dividindo-o oficialmente em doze bairros: Centro, Comendador Carlos Santos, Almirante Tamandaré, Brasília, Guarida, João Landell, Veneza, Gaspar de Silva Martins, João de Magalhães, Humberto Ferrari, Imperial Marinheiro Marcílio Dias e Praia do Mar Grosso, sendo que oito destes compõem o núcleo urbano principal.

Nesse sentido o simples ato de editar leis que tangem ao parcelamento do solo urbano não garante o devido uso do mesmo. Em São José do Norte o processo de construção/evolução da cidade continuou de forma difusa e desordenada, via de regra através de loteamentos irregulares, sem registro, muitos dos quais em áreas de preservação permanente ou em áreas de risco, conforme corrobora a própria lei municipal que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável e de Integração Urbano-Rural de São José do Norte – Lei Municipal n.º 456, de 13 de dezembro de 2006.

O referido Plano Diretor Nortense aponta que a Administração Pública Municipal é responsável pelo modelo irregular de evolução urbana, o que nos demonstra a inexistência histórica de planejamento urbano no município.

Na década de 90, com o apoio de lideranças regionais São José do Norte foi contemplado com uma unidade do Centro de Atendimento Integral a Criança e ao Adolescente – CAIC. O então Prefeito Sr. Dario Futuro (PDT), destinou um terreno dentro das delimitações do Bairro Guarida, ainda pouco habitado, para abrigar o futuro CAIC. Os motivos que levaram a esta escolha foram, naturalmente, o grande vazio urbano disponível para instalação do CAIC e a tentativa de atrair futuramente novos moradores para o bairro.

Conforme Sastre, 2010, os CAICs, baseados na proposta dos CIEPs, foram implantados na gestão do Presidente Fernando Collor de Mello, sendo que compreendiam uma parceria entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal), competindo aos governos estaduais assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento – dirigentes e docentes – e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção dos CAICs.

A escola começou a ser construída em meados de 1992 e rapidamente foi erguida com a utilização de estrutura pré-moldada, obedecendo às normas federais. Foi fundada oficialmente em 25 de janeiro de 1994, através do Decreto n.º 011 de 25 de janeiro de 1994, sendo que o Decreto n.º 382/95 autorizou o início das atividades acadêmicas da então Escola Municipal de 1º Grau João de Deus Collares. Conforme a direção da escola, denominada em homenagem ao pai do então Governador do Estado Sr. Alceu Collares.

Potencialmente após a construção do CAIC as áreas adjacentes ao mesmo ganharam uma singela valorização e, conseqüentemente, novos moradores, bem como foram destinadas quatro quadras do bairro Guarida para a implementação de habitações de interesse social.

Segundo Singer (1982: p. 27),

A demanda de solos urbanos para fins de habitação também distingue vantagens locais determinadas, principalmente, pelo maior ou menor acesso a serviços urbanos, tais como transporte, serviços de água e esgoto, escolas, comércio, telefone, etc.(...).

Com a implantação da maior escola da rede municipal de ensino em uma área onde havia apenas cômodos, os quais foram literalmente postos a baixo para edificação da mesma, a Administração Municipal fez surgir a possibilidade de ocupação do entorno da escola.

Conforme a Legislação Municipal vigente, o bairro Guarida é caracterizado como área urbana limitada pelo perímetro urbano formado pelas ruas Dr. Fernando Duprat da Silva, Avenida Perimetral, Caminho do Matadouro, Avenida Presidente Getúlio Vargas, Rua Projetada, contorno do campo do Ferrari, e Gruta Nossa Senhora de Lourdes (Figura 2).

O Bairro destina-se predominantemente ao uso residencial, não possui infraestrutura de esgoto e pavimentação, apresentando problemas de drenagem pluvial em função da ausência da rede coletora e o tratamento dos efluentes é sem controle, realizado com a utilização de fossa séptica e raramente sumidouro.

Caracterizado por abrigar a população economicamente carente, que por falta de alternativas ocupou de forma irregular as dunas e a planície arenosa, áreas de preservação permanente, as quais

não possuem titulação da terra<sup>84</sup>. Apresenta grande déficit de áreas de lazer e recreação, assim como todo o Município.



Fonte: Extraído de <http://maps.google.com.br> em 18/01/14 e editado pelo autor.

FIGURA 2: Delimitação do Bairro Guarida na Área Urbana de São José do Norte

Esse setor urbano está hoje disposto em aproximadamente 33 (trinta e três) quadras ou quarteirões (espaço urbano delimitado por ruas e avenidas) e, segundo o Plano Diretor do Município, o bairro Guarida está localizado na Zona Especial de Interesse Social do Município (Figura 3), a aludida zona é caracterizada como uma porção do território destinada, prioritariamente, à recuperação urbanística, à regularização fundiária e produção de Habitações de Interesse Social – HIS.

Conforme Corrêa, 1989, verifica-se na sociedade de classes diferenças sociais no que se refere ao acesso aos bens e serviços produzidos socialmente, sendo que a habitação é um desses bens de acesso seletivo, ou seja, grande parcela da população não tem condições de pagar o aluguel de uma habitação decente e, muito menos, comprar um imóvel.

Por esse motivo, através de programas habitacionais de interesse social, o Estado intervém na sociedade, a fim de proporcionar moradia digna à parte da população que não tem condições de acessá-la.

Normalmente o preço dos salários cobre os custos de alimentação, moradia, lazer, etc., mas quando isso não ocorre, seja pelo déficit de empregos ou pela baixa remuneração de subempregos, o Estado tem que intervir na sociedade, proporcionando minimamente moradias dignas para as

---

<sup>84</sup> Porém, cabe ressaltar que as ocupações se disseminaram com total convicção do Poder Público.



populações de baixa renda, as quais não têm condições de manter um aluguel, por muitas vezes elevado, ou ainda continuar habitando lugar sem as mínimas condições de higiene e habitabilidade. (SINGER: 1982, p. 28).

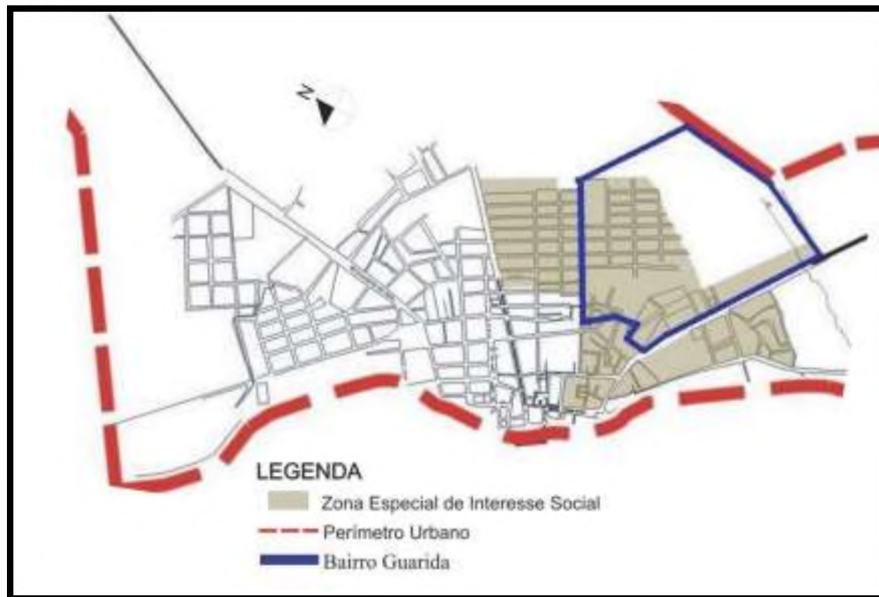


FIGURA 3: Delimitação da Zona Especial de Interesse Social na Área Urbana de S. J. do Norte

Fonte: Extraído dos anexos do Plano Diretor de SJN e editado por Vanderli Mackmillan

No bairro Guarida foram executados, no período de 1996 a 2003, alguns programas habitacionais de interesse social, ocupando quatro quadras do mesmo, sendo eles: Programa de Lotes Urbanizados – PROFILURB, Programa de Habitação, Segurança e Saúde – PHAS, Programa Habitar - Brasil e, por último, o Programa Morar Melhor.

A seleção das famílias a serem beneficiados pelos referidos programas foi realizada pela então Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social – SMSAS, através do cadastramento de famílias já atendidas pelas políticas de assistência social do Município, e que estavam em vulnerabilidade e risco social.

Em 1996, com a assinatura de convênio entre o Estado do Rio Grande do Sul e o Município de São José do Norte, começou a execução das políticas públicas de moradia no bairro Guarida, com a construção de 20 (vinte) habitações populares (quadra G9) através do Programa Habitar-Brasil. No mesmo ano, beneficiando-se da execução das políticas estaduais através do Programa de Habitação, Segurança e Saúde – PHAS da Companhia de Habitação do RS - COHAB –, o Município construiu mais 20 (vinte) moradias populares (quadra G12).

Novamente através do Programa Habitar-Brasil, em 1997, São José do Norte foi selecionado para a execução de mais dezoito unidades habitacionais. Antes da finalização das obras pela construtora contratada, parte da população nortense, carente de habitação, realizou a ocupação indevida das unidades no início do ano de 1999 (quadra G10). O Município entrou em Juízo, solicitando a reintegração de posse, mas a douta Magistrada dessa Comarca decidiu por dar posse aos populares em julho/1999, considerando que o bem público é de interesse social. Os moradores, em regime de autoconstrução, foram, a passos lentos, melhorando suas residências de acordo com a disponibilidade financeira de cada família.



FIGURA 04: Recorte do bairro Guarida no mapa de São José do Norte

Segundo Gautério (1997: p. 42) no ano de 1996, por intransigência e incompetência dos poderes Executivo e Legislativo, os prazos para garantir a implantação de mais 27 casas populares no valor total de R\$ 94.500,00 (noventa e quatro mil e quinhentos reais) se esgotaram, privando a população nortense de mais uma importante ação habitacional.

Com o advento do Programa Morar Melhor no Município, foram implantadas outras 12 (doze) residências (quadra G11) destinadas a pessoas de baixa renda no ano de 2002. Após a construção dessas residências, ficou vago aproximadamente 1/3 do total da área da quadra G11, sendo ocupada por populares, que rapidamente edificaram residências dificultando à remoção das mesmas pela Prefeitura, que se mantém inerte, quanto à ocupação, até a presente data. Conforme



os dados do Censo de 1991, o contingente populacional do bairro era de 121 habitantes, formado quase que exclusivamente pelos moradores do lado leste da Av. Getúlio Vargas.

No recenseamento do ano 2000 foram encontradas 1.391 pessoas residindo nesta área, o que demonstra a expansão e crescimento do bairro pela transferência de grande parte da população rural para a cidade e estimulado pelos investimentos públicos no bairro. A grande inversão campo-cidade foi verificada em São José do Norte no período compreendido entre os anos de 1980-1990, contudo, após a década de noventa, o fluxo migratório ainda continuava acentuado, conforme Gráfico 1.

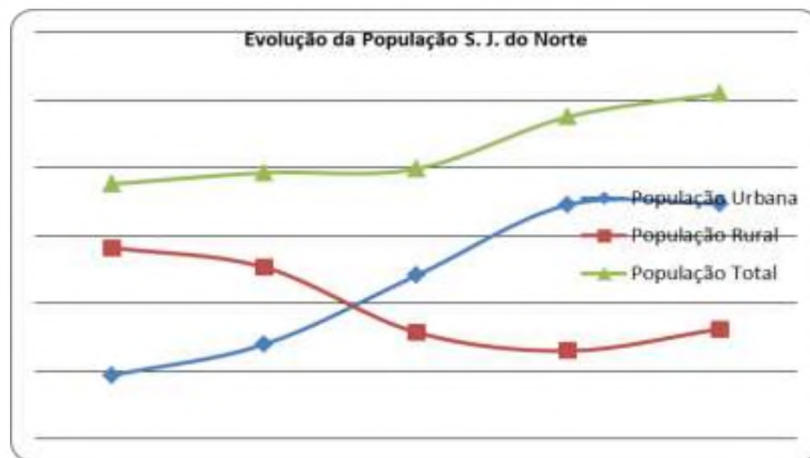


GRÁFICO 1: Fonte: IBGE – Censos Demográficos.

A contagem populacional de 2007 apresentou 2.070 habitantes no setor censitário do bairro Guarida. Abrangendo cerca de dez por cento da população urbana do Município, sendo o quarto bairro do Município com maior número de habitantes.

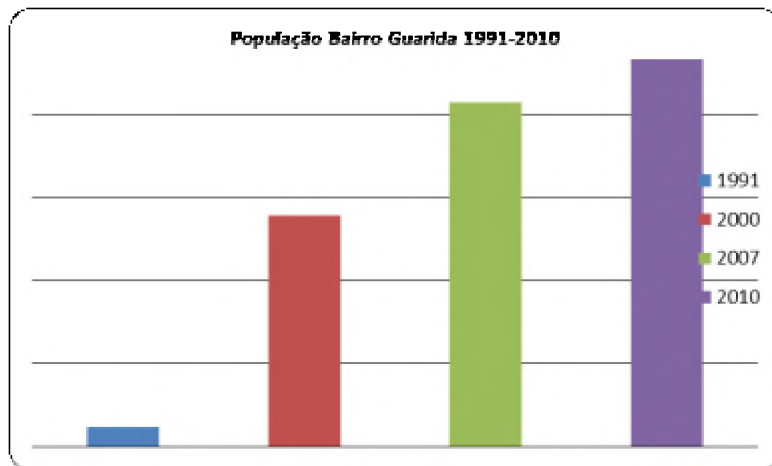


GRÁFICO 2: Fonte: IBGE – Censos Demográficos.

Na análise do gráfico 2, pode-se aferir o significativo crescimento do bairro no período compreendido entre 1991 e 2000, em apenas nove anos o contingente populacional do bairro teve crescimento superior a 1000% (um mil por cento).

O recente resultado do Censo 2010 demonstrou que o bairro cresceu aproximadamente 12% (doze por cento) em apenas três anos<sup>85</sup>, com um contingente populacional total de 2.332 habitantes, o que afirma o pleno crescimento populacional do mesmo. E em comparação ao Censo de 2000, o bairro teve um crescimento de quase 100% no período de 2000-2010.

### **Considerações finais**

A população continua a se expandir pelos limites do bairro, a cada visita ao bairro, nota-se uma residência nova sendo construída, modificada, etc. Muitas dessas construções são realizadas em áreas impróprias, as de dunas são as mais comuns. Os ocupantes escolhem áreas de cômodos, logicamente desprovidos de rede de abastecimento de água e energia elétrica, constroem sobre elas e depois pressionam o Poder Público local para dotar tais áreas da infraestrutura necessária para uma média habitabilidade.

Essa técnica é frequentemente utilizada pelos promotores imobiliários para valorizar glebas adjacentes ao perímetro urbano, os quais disponibilizam o pagamento de terrenos em longo prazo com prestações acessíveis e até mesmo fornecem material de construção a famílias de baixa renda. Essa população, uma vez instalada no local, irá pressionar o governo para obter serviços urbanos, quando o Estado implanta tais serviços, naturalmente, valoriza os demais lotes dos referidos promotores que estrategicamente não foram ocupados, conforme Singer (1982: p. 35), mas esse não é o caso do bairro Guarida, porém essa técnica para implantação de serviços urbanos é utilizada desde a fundação do bairro e continua funcionando.

Dessa forma, com a construção da Escala (Caic) e a implantação de diversas residências de habitação de interesse social, o bairro Guarida começou a ganhar contingente populacional. Com a conivência do Poder Público Municipal, as quadras foram se expandindo, comércios se instalaram, arruamentos foram feitos, documentação mínima para instalação da infraestrutura básica (rede de energia e água potável) foi disponibilizada pela Municipalidade. Sendo que, exceto os lotes doados pelo Município aos programas de moradia popular, a maioria dos demais é oriunda

---

<sup>85</sup> Comparação entre a contagem populacional de 2007 e o Censo Demográfico de 2010.

de ocupações irregulares, Maricato (2008: p. 155) corrobora que dados estatísticos mostram que a ocupação de terras é quase mais regra do que exceção nos centros urbanos, não sendo diferente na consolidação do Bairro Guarida.

## Referências

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

GAUTÉRIO, Dalila Marques. **Evolução Urbana da Cidade de São José do Norte**. Trabalho de conclusão das disciplinas de História, Teoria da Geografia, Cartografia e Geografia Regional. UFPEL, 1997.

LUCAS, L. M. OLIVEIRA, A. O. de; **Caracterização do Meio-Físico Natural e Questões Ambientais do Município de São José do Norte, Rio Grande do Sul**. in **CaderNAU: Caderno do Núcleo de Análises Urbanas / FURG**. –v.3, nº. 1. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Jefferson Rodrigues dos; **A previdência rural em São José do Norte e seus impactos territoriais**. in **CaderNAU: Caderno do Núcleo de Análises Urbanas / FURG**. –v.3, nº. 1. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

SÃO JOSÉ DO NORTE. **Lei n.º 045**, de 07 de novembro de 1989, que dá denominação à diversos bairros da área urbana de São José do Norte.

SÃO JOSÉ DO NORTE. **Lei n.º 456**, de 13 de dezembro de 2006, que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Sustentável e de Integração Urbano-Rural de São José do Norte.

SASTRE, João Roger de Souza. **O Edifício Escolar nas políticas públicas de Educação: Rio Grande do Sul, 1999-2006**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br>>

SINGER, Paul. **O Uso do solo urbano na economia capitalista**. (p.21.36) IN MARICATO, Ermínia (org.). A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

VIANA, Taís Feijó. **Análise da evolução urbana de São José do Norte-RS e suas relações com os recursos hídricos**. Monografia apresentada para obtenção do título de especialista em Gestores Regionais de Recursos Hídricos. UFPEL, 2008.

WYSE, Rosângela F. Coelho. **A atividade industrial no município de São José do Norte no período de 1940-1995.** Monografia apresentada para obtenção do título de Graduação em Geografia, FURG, 2000.

<http://www.ibge.gov.br>, diversos acessos em 2013 e 2014.

<http://www.sehabs.rs.gov.br>, diversos acessos em 2013 e 2014.

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AS INFLUÊNCIAS DO TERCEIRO SETOR NAS TRÊS VERSÕES PRELIMINARES

### *NATIONAL CURRICULAR COMMON BASIS: THE INFLUENCES OF THE THIRD SECTOR IN THE THREE PRELIMINARY VERSIONS*

Vanessa Silva da Silva  
Prof.<sup>a</sup> Esp. Mestranda em Educação/UFPel  
vaneguinh@hotmail.com

#### RESUMO

O presente artigo refere-se aos três documentos construídos entre 2015 e 2017 definidos como versões preliminares de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que quando legalmente estabelecido servirá de balizador para a elaboração de 60% de todos os currículos escolares da educação básica no país. Este trabalho tem por objetivo traçar um panorama histórico do processo de elaboração dos textos preliminares da base tendo como eixo norteador as influências de legisladores, pesquisadores e terceiro setor, considerando o contexto político e o impacto causado pela aderência da lógica da Terceira Via dos governos brasileiros com os organismos internacionais que recomendam como solução para a melhoria da qualidade da educação pública a parceria com empresariado, institutos e fundações, sendo estes denominados por Freitas (2014) como os Reformadores Empresariais da Educação. Como é de certo consenso a educação como formação humana, tal panorama possibilitará o entendimento de qual é a lógica que consiste a formação humana dentro da perspectiva destes atores bem como quais suas intenções ao se voltarem para o campo educacional.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Reformadores Empresariais. Políticas Educacionais.

#### ABSTRACT

This article analyses the three documents, constructed between 2015 and 2017, and defined as preliminary versions of a National Curriculum Common Basis (BNCC) - a document that, when legally established, will serve as a guide for the elaboration of 60% of all Brazil basic education curricula. The work objective to delineate a historical overview of the process of elaboration of the preliminary texts of this curricular policy based on the influences of legislators, researchers and third sector. Considering, for that, the political context involved as well the impact caused of the adherence by Brazilian governments to the logic focuses in the international organizations recommendations as solutions to improve the public education quality through partnership with entrepreneurs, institutes and foundations, those denominated by Freitas (2014) the Education Business Reformers. Such mapping will allow the understanding what's the curriculum perspective to the human formation of this kind of actors to the policy educational.

**Keywords:** National Curricular Common Basis. Business Reformers. Educational Policies.

## Os reformadores empresariais da educação

Iniciaremos o artigo dissertando sobre os “reformadores empresariais” e apresentando um breve contexto histórico da participação destes nos movimentos das reformas educacionais e aprovações de leis que visavam à construção de um currículo escolar único, como a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os interesses no campo educacional e a atuação dos chamados *Corporate reformers* – os Reformadores Empresariais – se dá em um contexto onde o Estado estava cada vez “aberto” para as práticas de mercado ou de quase-mercado e sendo mais permeável às concepções gerencialistas e tecnicistas advindas das empresas privadas.

Em grande parte, essa inserção dos empresários se deu devido à busca, por meio da educação, de uma mão de obra barata e específica para um mercado “moderno e tecnológico”, utilizando-se de um discurso “humanizado” pautado pelos valores do voluntariado, do filantropismo, do direito e da responsabilidade de todos pela educação.

Porém, para os empresários, essa defesa do “direito de aprender”<sup>86</sup> cumpre várias funções (das ideológicas às operacionais) e, assim, os reformadores empresariais começaram a introduzir suas concepções de mercado nas políticas, em âmbito micro e macro, buscando estar presentes tanto nas escolas como nos governos municipais, estaduais e federais.

O pesquisador Stephen Ball (2006) vai afirmar que várias reformas educacionais estabeleceram sua estrutura (conceitual, infraestrutura e incentivos) com concepções de mercado, introduzindo a “direção” das possibilidades de financiamento e responsabilização (*accountability*) relacionadas com a *performance*, com o profissionalismo e o com desempenho.

O autor frisa que

A imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo, também requerem e encorajam um maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e trazem essas formas e culturas mais próximas dos modos de regulação e controle que predominam no setor privado (BALL, 2006. p. 13).

---

<sup>86</sup> “Curiosamente, os reformadores isolam o direito de aprender dos demais direitos”. “No entanto, o que esta tese esconde é que o direito de aprender, depende de outros direitos não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte dos alunos: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde, etc.” (FREITAS, 2014. Nota de rodapé 7).



Diane Ravitch (2011) atribui o termo *Corporate reformers* aos reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, sendo este conceito a designação de uma coalizão entre os políticos, a mídia, os empresários (de vários ramos de atuação), bem como as empresas educacionais, os institutos e as fundações privadas, agregando os pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de gestão e organização da iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana do que as propostas apresentadas pelos “educadores profissionais”.

Ravitch afirma que

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre sua precária compreensão da educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas (RAVITCH, 2011. p. 26).

Nessa década passamos por um período chamado de “segunda onda neoliberal na educação”, onde os reformadores chegam com mais força não só em países em desenvolvimento (como o Brasil e outros), mas especialmente nos Estados Unidos (RAVITCH, 2011). Temos que ter em vista que existem “novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional”, com destaque para organismos como: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e suas “parcerias” com organizações nacionais dirigidas e financiadas por empresários (FREITAS, 2014. p. 1106).

No Brasil, mais precisamente a partir de 1996<sup>87</sup>, durante os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso com as ações de descentralização do PDRAE se começa a transferência de certas responsabilidades, antes exclusivas do Estado, para os entes subnacionais e sociedade civil, vindo a fortalecer-se durante o governo Lula.

No governo Dilma, ampliou-se a aproximação das relações entre o Estado (poder executivo e legislativo) e a sociedade civil (grande maioria advinda do empresariado e de algumas

---

<sup>87</sup> Após esse ano surgem as primeiras grandes parcerias entre empresas como exemplo da Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna e Votorantim que, articuladas pelas Organizações Globo, fundam o Canal Futura em 1997. Ver: Educação, ciência e tecnologia: a inteligência a serviço do desenvolvimento social (MARINHO, 2004).

organizações não governamentais) que intensificava o antigo apelo por uma reforma educacional a nível nacional.

Tanto a esfera pública quanto a esfera privada veem na educação um grande campo de disputa para uma forma de hegemonização de um projeto social. O projeto educacional acaba por ser imprescindível para que o capital humano se desenvolva (conhecimentos, habilidades, competências, aptidões) podendo competir frente ao mercado de trabalho internacional. Como nos diz Simone Gonçalves da Silva:

O discurso do desenvolvimento do capital humano, que é a base do projeto político-educacional da Terceira Via que visa a qualificação para o desempenho do mercado, reforçando as competências, a produção flexível e a responsabilização individual, se outorga a capacidade de reduzir a exclusão social [...] principalmente pela relação de parceria entre Estado e sociedade civil, entendendo este movimento como a democratização dos direitos sociais (SILVA, 2014. p. 125).

O Estado, que deveria garantir a educação como um direito constitucional, acaba por ter governos que abrem cada vez mais espaço para os empresários e membros do terceiro setor até mesmo na criação do Sistema Nacional de Democracia Participativa<sup>88</sup>, bem como nas diversas formas de intervenção privada (como as PPPs e as consultorias a nível nacional e internacional).

O decreto que cria os “Conselhos Populares” com o objetivo de melhorar o apoio ao governo para a implementação de uma Política Nacional de Participação Social para a criação de um Sistema Nacional de Participação Social é “um passo importante, altamente positivo, no sentido de ampliar as práticas de democracia participativa na sociedade brasileira”, afirma Dalmo de Abreu Dallari<sup>89</sup>. Questionamos quem realmente são as pessoas ouvidas nessa “participação social” e a que organização pertencem.

Há uma falsa ideia de participação da sociedade civil como esta era concebida no processo de redemocratização nos anos 80. Os atores eram ligados a instituições representativas, como sindicatos e outros movimentos sociais, sendo que nesta conjectura política, quem participa mais destes espaços são pessoas que representam instituições ligadas ao empresariado (Peroni, 2006).

---

<sup>88</sup>O decreto presidencial nº 8.243, de 23 de maio de 2014, institui a Política Nacional de Participação Social - PNPS e o Sistema Nacional de Participação Social - SNPS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8243.htm)>.

<sup>89</sup> Dalmo de Abreu Dallari é jurista e advogado. Artigo disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014-1/conselhos-populares-e-democracia-participativa>>. O artigo foi publicado no site Migalhas no dia 24 de junho de 2014.

Esta participação acaba por incidir diretamente, orientando e reorganizando as políticas educacionais, impregnando-as de sua lógica gerencialista, utilizando o senso comum da “eficiência” do mercado para a melhoria da qualidade da educação.

Silva, falando sobre essa responsabilização civil diante da educação, afirma que:

Neste modelo em que todos parecem ser responsáveis pela educação, sociedade e Estado, quem de fato se compromete com o sentido público da formação para a cidadania? Provavelmente a educação na perspectiva integral e plena, para além das competências e habilidades requeridas pelo processo produtivo, não será provida pelo mercado (SILVA, 2014. p. 120).

Para se explicitar a lógica que está presente trazemos um trecho de material produzido pelo Instituto Herbert Levy:

No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma atividade de rotina. É natural que, em algo tão importante quanto à educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma ideia de controle da qualidade (INSTITUTO HERBERT LEVY, 1992, p. 47).

Com o intuito de reorganizar a educação básica brasileira, ao exemplo dos Estados Unidos, começa a se delinear em nosso país uma rede de parcerias entre políticos, mídia, empresários de vários setores, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, bem como “pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo como se organiza a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação” (FREITAS, 2012. p. 380).

### **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Nesse momento nos remeteremos aos marcos norteadores (documentos do MEC, do terceiro setor e de pesquisadores) para a elaboração dos textos preliminares da base. Trazemos um panorama histórico do processo de elaboração das três versões, seus atores e o contexto político do período.

As “reformas” das regulamentações das políticas públicas educacionais foram sendo construídas por meio da aprovação de diversas leis produzidas pelas esferas governamentais ao longo desse período, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental (I e II segundo ciclo aprovados em 1997 e III e IV ciclos aprovados em 1998); PCNEM ensino médio (de 1999); os

PCNs para a educação infantil de 2000 e 2006; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 2010; as DCNs da Educação Básica (DCNEB) de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

As leis curriculares fazem referência em seus textos à necessidade de uma centralização curricular para a melhoria na qualidade da educação pública e, por conseguinte, a padronização de determinados conteúdos no ensino básico em nível nacional.

A LDBEN em seu art. 26 expressa a seguinte determinação:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

As leis expressam que os currículos devem abranger obrigatoriamente o estudo de língua portuguesa; matemática; o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; considerar o ensino da arte como componente curricular obrigatório, bem como a educação física, tornando-a facultativa apenas aos cursos oferecidos no turno da noite. Dentro da parte diversificada do currículo orienta-se o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série e que esta deve ser escolhida pela comunidade escolar.

O que percebemos é que os documentos legais norteadores da educação básica brasileira vinham orientando para uma política de centralização curricular nacional, tendo a construção de uma base nacional comum como indispensável para a melhoria da qualidade da educação.

### **Entre textos e contextos**

O debate no Congresso Nacional sobre o projeto se intensifica em 03 de dezembro de 2014 quando, em reunião extraordinária, ocorre a primeira de cinco audiências públicas que viriam a acontecer com a finalidade de debater sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Entre os convidados para o debate estavam Alice Casimiro Lopes, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Denis Mizne, Diretor Executivo da Fundação Lemann; Eduardo Deschamps, 1º Vice-Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Maria Beatriz Luce, Secretária de Educação Básica do MEC; Paula Louzано, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Em junho de 2015 o MEC reuniu, em Brasília, diversos gestores educacionais e especialistas em educação (que se posicionavam a favor da construção da base) para o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC.

No dia 30 de julho o governo federal lança uma plataforma eletrônica, intitulada “Portal da Base”, como ferramenta de consulta social, característica fundamental, segundo os documentos legais que antecedem a construção da base, visto que tanto as DCNs quanto o PNE, afirmam a necessidade de um processo de elaboração feito democraticamente. Através deste portal, pessoas e instituições, ligadas ou não a área da educação, participariam da construção da BNCC, através do envio de críticas e contribuições para as possíveis alterações do documento preliminar.

Em setembro o ministro da educação Renato Janine Ribeiro, pela portaria nº 592<sup>90</sup>, institui uma comissão de especialistas, a qual deveria ser formada por 116 membros, indicados entre professores e pesquisadores de vários níveis e modalidades de ensino de várias instituições educacionais a escolha de quem seriam estes professores, gestores e especialistas ficaria, segundo a portaria, a cargo da SEB, juntamente como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Universidades Federais e Estaduais e grupos da sociedade civil.

A primeira versão da BNCC foi publicada mesmo com as diversas críticas advindas de movimentos sociais ligados de alguma forma ao setor educacional. Houve a troca de ministros na pasta da educação (que causou instabilidades dentro do próprio MEC) e os cortes orçamentários (que, segundo o ANDES, devido ao ajuste fiscal para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública, estes cortes chegaram a mais de R\$ 11 bilhões<sup>91</sup>).

Foi neste contexto que se deu a divulgação da primeira versão da BNCC que, apresentada em 16 de setembro de 2015, continha 302 páginas e foi redigido pelas coordenadoras: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Houve a assessoria de quinze professores de diversas universidades públicas e privadas, bem como

---

<sup>90</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192)>.

<sup>91</sup> Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8062>>.

especialistas para cada área de conhecimento e respectivos componentes curriculares de acordo com as etapas da Educação Básica.

Após o lançamento desse documento, o MEC convidou pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico para darem pareceres individuais sobre o documento e apresentar sugestões à Base Comum nas respectivas áreas de atuação. No sítio “Portal da Base” contou-se 91 pareceres dos nomeados “leitores críticos” e na análise de 48 pareceres provenientes de 24 instituições de ensino<sup>92</sup>.

O Congresso Nacional promove mais um debate em 11 de novembro convidando Anna Helena Altenfelder, superintendente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Élsio Corá, diretor-substituto de Currículos e Educação Integral do MEC; Alice Ribeiro, secretária executiva do Movimento pela Base Nacional Comum; Antônio Neto, secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro e Katia Stocco Smole, diretora do Grupo Mathema<sup>93</sup>.

O debate continuou em 24 de fevereiro de 2016, com a participação de Antônio José Vieira de Paiva Neto, secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro; José Francisco Soares, presidente do INEP; Ítalo Dutra, diretor de Currículos e Educação Integral do MEC; José Fernandes de Lima, conselheiro do CNE e Aléssio Costa Lima, presidente da UNDIME.

Na sessão de debates do dia 02 de março teve como um dos convidados o presidente do Instituto Alfã e Beto (IAB)<sup>94</sup>, João Batista Araujo e Oliveira, que demonstrou seu descontentamento diante do processo de construção da Base, pois, segundo ele, não estavam sendo consultados (ou não estavam dando a devida importância aos pareceres de) instituições e profissionais habilitados para tratar do tema alfabetização e letramento, bem como a atenção às

---

<sup>92</sup> Ver quadro de pareceres analisados pela equipe de redatores disponível em: <[http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO\\_DOCUMENTO\\_PRELIMINAR-PROPOSICOES\\_%20INICIAIS.pdf](http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf)>.

<sup>93</sup> Instituição ligada a formação de professores, pesquisa e desenvolvimento de métodos para o ensino da matemática, dirigida por Maria Ignez Diniz (co-autora do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999 (área da matemática) e do PCNEM + Ciências da Natureza e Matemática) e por Kátia Smole (autora de diversos livros didáticos do ensino da matemática para a rede pública e particular).

<sup>94</sup> O IAB é uma organização não governamental, fundada pelo professor João Batista Araujo e Oliveira em 2006. Focada na temática da alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental, fomenta políticas em larga escala e práticas de educação baseadas em evidências, pesquisas científicas e melhores práticas para escolas públicas e privadas.



referências utilizadas para tal componente curricular. João Oliveira chega a recomendar que primeiro fosse realizado uma grande revisão de literatura e, em seguida, se procurasse em outros países exemplos de sucesso em sua reestruturação curricular. Enfatiza a ineficiência de consultar a opinião pública diante de um documento com tantos equívocos e lacunas em seu texto, visto que este é um tema para especialistas na área educacional.

O MEC contabilizou, segundo dados obtidos via portal, um total de 12.226.510 contribuições, tendo sido cadastrados mais de 300 mil participantes, sendo destes, 207 mil professores, até a data de 15 de março de 2016, quando se encerrou a consulta. Devido críticas sobre a falta de transparência de como eram analisadas as contribuições provenientes da participação através do portal, o MEC lançou em 15 de fevereiro de 2016 uma nota explicando sobre como eram analisadas as contribuições e apresentando as estatísticas e análises de dados parciais e finais de cada etapa da educação básica e o quais eram os encaminhamentos que serão realizados para a elaboração da próxima versão do documento.

No dia 30 de março de 2016, ocorreu uma audiência no Senado com o objetivo de analisar o processo de construção da Base até o momento e apresentar como se deu a criação da Base Curricular na Austrália. Para isto convidaram o diretor-geral da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*<sup>95</sup> (ACARA) Phil Lambert e Ricardo Cardozo, coordenador-geral de Ensino Médio da SEB/MEC. Lambert elogiou o processo de consulta popular para a construção da Base e enfatizou que para atingir a qualidade na educação não basta apenas construir uma Base Comum Curricular, mas acompanhar a implementação, fazer as avaliações e as revisões necessárias.

A segunda versão é apresentada pelo ministro da educação Aloizio Mercadante ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 3 de maio de 2016. O documento continha 652 páginas e foi disponibilizado, também, no Portal da Base. Neste momento, ficou a cargo do CONSED e da UNDIME a promoção e organização de seminários em todo território nacional

---

<sup>95</sup> O ACARA foi estabelecido na Seção 5 do *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority Act* em 8 de dezembro de 2008. As funções do ACARA incluem desenvolvimento de currículo nacional, administração de avaliações nacionais e relatórios associados sobre escolaridade na Austrália. Ver maiores informações no sítio eletrônico: <<https://www.acara.edu.au/>>.

devendo contar com a participação de especialistas, educadores, gestores municipais e estaduais para a discussão e para a elaboração da terceira versão.

Devido a abertura do processo de *impeachment* protocolado pelo senado em 12 de maio de 2016 contra a presidente Dilma, o ministro Aloizio Mercadante retira-se do comando do MEC, bem como a maioria do secretariado do ministério, o que causa grande mudança na configuração MEC. Porém, as pessoas que assumem cargos no MEC procuram dar continuidade à construção da Base.

Nos dias 20 e 21 de junho foi promovido pela UNDIME e CONSED um seminário de formação em Brasília, onde se reuniram também representantes da Universidade de Brasília (UnB), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da UFMG, do Movimento pela Base Nacional Comum bem como coordenadores estaduais<sup>96</sup> para deliberar a metodologia a ser aplicada nos seminários estaduais.

Os coordenadores estaduais, junto com as secretarias de educação dos estados e dos municípios se encarregariam de selecionar os participantes através de chamada pública, seguindo a alguns critérios para isto. A etapa e o componente curricular que os inscritos gostariam de participar nos debates já eram preenchidos no momento da inscrição, além do preenchimento de um questionário *online* que subsidiaria e facilitaria as contribuições individuais durante o evento.

Quanto aos palestrantes o Comitê Gestor estabeleceu uma lista com sugestões de palestrantes para cada área de conhecimento e ou etapa de escolarização. Foram seguidos alguns critérios para o voto diante das questões pertinentes a sistematização do relatório de contribuições e envio ao MEC: este somente se daria por pessoas efetivamente credenciadas, os professores que deveriam atuar nas etapas, componentes curriculares ou fases em que se inscreveram para participar; os estudantes preferencialmente maiores de idade, ligados ao movimento estudantil e cursando o ensino médio; os especialistas e representantes institucionais por indicação de suas respectivas instituições.

---

<sup>96</sup> A lista dos coordenadores e sugestão de palestrantes está disponível em: <<http://seminarios.bncc.undime.org.br/>>.

Foi divulgado através de um relatório organizado pelo CONSED e UNDIME que houve a participação de aproximadamente 9 mil pessoas durante os 27 seminários<sup>97</sup> estaduais ocorridos entre os dias 23 de junho (iniciando no Rio Grande do Sul) e 10 de agosto de 2016 (terminando em Tocantins).

As contribuições advindas dos seminários foram sistematizadas em quatro categorias, sendo elas: concepção, estrutura e organização; recomendações para as etapas; recomendações para os objetivos de aprendizagem; e processo de implementação. Uma das colaborações importantes advindas dos seminários foi quanto à diferenciação entre Base e currículo, explicitada na participação do Estado de Espírito Santo ao afirmar ser imprescindível que, na próxima versão, o documento venha a:

esclarecer melhor a concepção de currículo. As concepções de currículo no documento são diversas. O currículo pressupõe a Base. Há um equívoco, pois na BNCC não dá autonomia à escola na elaboração do currículo com forma de controle. A BNCC já apresenta as Diretrizes Nacionais. Portanto, não está clara e deixa transparecer que há diferença que na verdade não existe. A todo momento as pessoas falam 'Base não é Currículo', mas ao mesmo tempo se confundem nesse processo dialógico dos educadores (CONSED; UNDIME. 2016. p. 8).

No dia 14 de setembro de 2016 o documento de 22 páginas foi entregue ao Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, encerrando a segunda etapa de elaboração da base que viria a contribuir com a redação da terceira versão do documento.

As mudanças no cenário político brasileiro diante do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, bem como a reconfiguração do MEC acabam por diminuir o ritmo na construção da base, sendo que a terceira versão que estava prevista para junho de 2016 somente foi apresentada no dia 06 de abril de 2017.

A terceira versão teve como organizadora e coordenadora a professora Ghisleine Trigo Silveira, contando com 396 páginas e apresentando aspectos relevantes diante das versões anteriores, buscava responder ao longo de seu texto, alguns questionamentos presentes nas contribuições (tanto da consulta pública referente a primeira versão, quanto aos seminários, referentes a segunda versão), bem como a questão da diferenciação entre base e currículo.

---

<sup>97</sup> A lista dos Estados, data, local, lista de selecionados e programação está disponível em: <<http://seminarios.bncc.undime.org.br/>>.

A terceira versão trata apenas das etapas educação infantil e ensino fundamental, visto que o ensino médio seria contemplado em uma segunda etapa<sup>98</sup>. O texto foi organizado por áreas de conhecimento e competências estabelecendo entre estas dez gerais, cognitivas e socioemocionais, para serem construídos ao longo da Educação Básica.

Modificou o prazo de alfabetização das crianças que antes era ao final do ciclo de três anos e nesta versão a alfabetização deve estar concluída até o final do segundo ano; diminuiu a ênfase da história africana; trouxe a obrigatoriedade da Língua Inglesa; não abordava o conceito de gênero (embora em uma versão preliminar do documento o conceito estivesse presente); tornou o Ensino Religioso facultativo; intensificou a necessidade do uso de tecnologias de informação e comunicação. Quanto à educação infantil estabeleceu uma nova divisão etária (0 a 18 meses; 18 meses a quatro anos e de quatro a seis anos) em detrimento do que se tinha anteriormente com a creche, de zero a três anos, e a pré-escola, dos quatro aos seis anos.

A terceira versão está sendo analisada pelo CNE que, após um novo ciclo de debates<sup>99</sup> e das análises das contribuições enviadas ao endereço eletrônico<sup>100</sup> até o último dia das audiências públicas, apresentará um parecer técnico sobre a terceira versão. Após este momento o parecer será enviado ao MEC para ser homologado pelo Ministro da Educação, efetivando-se assim como lei e passará a compor 60% do currículo (parte comum nacional) de mais de 190 mil escolas em todo território nacional.

Ressaltamos que tanto as audiências quanto as contribuições recebidas em formato de texto têm caráter apenas consultivo, visto que não resultarão em deliberações para o parecer técnico e para a aprovação do projeto.

---

<sup>98</sup> A segunda parte da base, referente ao ensino médio deverá, segundo o MEC, passar por mais uma série de discussões realizadas em novos seminários estaduais tendo em vista a alteração ocorrida na LDB e a reforma do ensino médio realizada primeiramente por Medida Provisória (MP 746), e sancionada como lei em 16 de fevereiro de 2017. Para maiores informações referentes à tramitação do processo e números da consulta pública acessar: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>>. Mais informações no Diário Oficial da União, disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>.

<sup>99</sup> Os encontros serão realizados um em cada região do país sendo o primeiro em Manaus (7/07), depois em Recife (28/07), Florianópolis (11/08), São Paulo (25/08) finalizando em Brasília (11/09). Participarão órgãos, entidades e especialistas ligados à educação, convidados do CNE e sociedade em geral. O debate será transmitido pela rede Futura, em tempo real.

<sup>100</sup> As contribuições via e-mail (cne.bncc@mec.gov.br) deverão ser enviadas por entidades representativas ou especialistas da área sendo fundamental a devida autoria da contribuição.

A partir de sua homologação, a previsão para a implementação deve ser de, no máximo, dois anos, ficando a cargo de cada rede de ensino elaborar seus currículos para que sejam sancionados pelo MEC. Concomitante com a implementação projeta-se uma grande reorganização do Sistema Nacional de Avaliação (Saeb), visto o papel central que ocupa nas políticas públicas educacionais (cada vez mais pautadas nas avaliações e concepções de cunho neoliberal), além de uma adequação quanto a produção e distribuição de livros didáticos (PLND), que servirão como uma importante ferramenta de discurso com teor ideológico para a consolidação da BNCC dentro das escolas bem como a reestruturação dos currículos de formação inicial e continuada de professores, de maneira que estejam em consonância com a BNCC como explicitado em documento referência do movimento pela base denominado “Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”<sup>101</sup>.

### **Conclusão**

Entendemos que a consonância deste “movimento gerencialista nacional” e as diretrizes norteadoras contidas nos documentos dos organismos internacionais (como a OCDE, BID, UNESCO e BM) não são “à toa”, pois estes organismos agem a nível regulatório transnacional diante da formulação de uma agenda internacional para a educação dos países periféricos. Embora que, de uma forma ou de outra, sempre se sentiram as influências do terceiro setor ao longo da história da educação e nas próprias formulações de leis e políticas de governo para o campo educacional, devemos ressaltar que esta se intensificou a partir do governo Lula, com um diferencial importante que é a formação de uma “rede de corresponsabilidade”, firmada através de um “pacto social”, com a intenção de reformar a educação brasileira, unificando grupos de empresários que muitas vezes tinham ações isoladas, descontinuadas e de impacto restrito (quanto à localidade, durabilidade, etc.). Isso aconteceu devido às mudanças na conjuntura política e começou a se delinear um grande movimento nacional.

---

<sup>101</sup> O Manual de sugestões de ações e materiais de apoio para *download* com a intenção de facilitar a implementação da BNCC está disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>>.

## Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BRASIL. **Portaria 592**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. DOU. p. 16. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Org. CRAVEIRO, C. B. A.; MEDEIROS, S. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília. 2013. 480 p. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_diversidade\\_inclusao\\_2013.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/diretrizes_curriculares_nacionais_diversidade_inclusao_2013.pdf)>. Acesso em: 31 de abr. de 2017.

\_\_\_\_\_; MEC. **Resolução nº 7**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. 14 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. MEC. 2012. 43 p. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Org. GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. (Orgs). Câmara dos Deputados. Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas (série obras em parceria; n. 8). Brasília. 2015. 293 p. Disponível em: <[http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/PDF2\\_Livro%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/PDF2_Livro%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf)>. Acesso em: 30 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_; MEC. **Portaria nº 489**, de 18 de março de 1993. Plano Decenal de Educação para Todos. Disponível em: <[http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/m\\_gra/pt489.php](http://cac-php.unioeste.br/projetos/pee/m_gra/pt489.php)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172**, de 09 de Janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

FREITAS, J. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez.



2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

INSTITUTO HERBERT LEVY. Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo. São Paulo: IHL, 1996.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2017.

RAVITCH. D. **Vida e morte do grande sistema escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de Mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

SILVA, S. G. O projeto educacional da Terceira Via: um convite ao trabalho voluntário e solidário. *In: CÓSSIO, M. F.; RODRIGUEZ, R. C. (Orgs.). **Novos modos de regulação das políticas educacionais no contexto da Terceira Via***. Pelotas. Ed. UFPel. 2014. pp. 109-128.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Gênero e Sexualidade como objeto de  
Pesquisa*

**A POTENCIALIZAÇÃO DO GÊNERO FEMININO COMO UMA  
ESTRATÉGIA DISCURSIVA EM PROL DA TRADIÇÃO**  
*THE POTENTIALIZATION OF THE FEMALE GENDER AS A DISCURSIVE  
STRATEGY IN PROL OF TRADITION*

Prof. Dr. Adriana Duarte Leon/IFSUL  
– [adrianaleon@pelotas.ifsul.edu.br](mailto:adrianaleon@pelotas.ifsul.edu.br)

**RESUMO**

Este trabalho analisa uma sequência de dez trechos publicados no jornal católico *Estrella do Sul*, no ano de 1933, com objetivo geral de estimular a participação das mulheres no pleito eleitoral do corrente ano. A sequência dos textos é assinada pelo Monsenhor Nicolau Marx, redator do jornal. O título da primeira inserção publicada é 'A mulher e o voto feminino' e os posteriores receberam o título 'A mulher e o voto eleitoral'; os textos estão enumeradas para explicitar ao leitor que o tema será tratado a longo prazo no impresso e apresentam uma continuidade argumentativa. Destaca-se nos trechos em análise a potencialização de características impressas ao gênero feminino como uma estratégia discursiva que têm como objetivo estimular a participação das mulheres nas urnas. Tal estratégia, estabelecida pela Igreja Católica, por meio da imprensa, estimula a inserção da mulher no espaço público e embora a possibilidade de participar do pleito eleitoral na condição de eleitora anuncie um espaço novo para a mulher, esse lugar pode não estar atrelado à ideia de emancipação feminina, pois se analisado pelo viés do catolicismo, o voto feminino dialogou, neste período, com a ideia de conservadorismo e, corroborando com Perrot (2005), manteve um modelo existente. Por fim, o estímulo à participação da mulher na vida pública no Brasil, neste período, não previa a alteração das relações de poder, mas estabelece uma nova forma de manter as estruturas vigentes.

**Palavras-chave:** Gênero, Imprensa Católica, Voto eleitoral.

**ABSTRACT**

This paper analyzes a sequence of ten excerpts published in the Catholic journal *Estrella do Sul*, in the year 1933, with the general objective of stimulating women's participation in this year's electoral process. The sequence of texts is signed by Monsignor Nicolau Marx, editor of the newspaper. The title of the first published insertion is 'The woman and the feminine vote' and the later ones received the title 'The woman and the electoral vote'; the texts are enumerated to make explicit to the reader that the theme will be treated in the long term in the form and present an argumentative continuity. It is highlighted in the excerpts in the analysis of the potential of printed characteristics to the feminine gender as a discursive strategy whose objective is to stimulate the participation of women in the polls. This strategy, established by the Catholic Church, through the press, stimulates the insertion of women in public space and although the possibility of participating in the electoral process as a voter announces a new space for women, this place may not be tied to the idea of female emancipation, because if analyzed by the bias of Catholicism, the female vote dialogued, in this period, with the idea of conservatism and, in corroboration with Perrot (2005), maintained an existing model. Finally, the encouragement of women's participation in public life in Brazil in this period did not foresee a change in power relations, but establishes a new way of maintaining existing structures.

**Keywords:** Gender, Catholic Press, Electoral Vote.

## **Introdução**

O presente trabalho analisa uma sequência de dez trechos publicados no jornal Estrela do Sul no ano de 1933, o jornal em questão era uma publicação da arquidiocese de Porto Alegre/RS e circulava de forma ampla na capital e região metropolitana, alguns exemplares eram encaminhados para as dioceses do interior do Estado, porém a circulação deste impresso no interior ocorria de forma muito limitada, considerando que as dioceses também produziam seus impressos.

Os trechos em análise na presente reflexão apresentam como objetivo geral o estímulo a participação das mulheres no pleito eleitoral. A sequência de textos apresentada no impresso busca convencer o leitor sobre a importância da participação das mulheres no processo constituinte de 1933.

O Código Eleitoral de 1932 permitia o voto feminino desde que atendidas as seguintes restrições: só poderiam votar as mulheres casadas com autorização do marido e mulheres viúvas; no que se refere às solteiras, só era permitido o exercício do voto se estas possuíssem cargos públicos ou comprovassem o exercício de uma profissão com renda própria. Tais restrições foram eliminadas no Código Eleitoral de 1934, ainda que o voto feminino se mantivesse como facultativo e o voto masculino como obrigatório. Em 1946, o voto feminino passou a ser obrigatório.

Ao estudar a participação das mulheres no processo constituinte de 1933, é comum encontrar afirmativas sobre a baixa participação feminina no pleito. No entanto, é relevante considerar que o exercício do voto das mulheres estava primeiramente tutelado pelo marido e provavelmente sob influência política do mesmo. Também cabe destacar que um contingente considerável de mulheres não se enquadrava nos critérios estabelecidos pelo código para credenciar-se como eleitora e ficou à margem do processo eleitoral. Após a realização das eleições para a assembleia nacional constituinte, foram eleitos 254 deputados e, dentre eles, uma mulher<sup>1</sup>.

Fora os limites práticos, ou seja, nem todas as mulheres poderiam se alistar para votar, recorre aqui outro aspecto que cabe tratar de forma pontual: as mulheres não estavam habitadas a participar do debate político e exercer o voto exigia uma mudança de comportamento neste sentido. Se o voto feminino estava atrelado a algumas ressalvas e sob tais condições as mulheres

---

<sup>1</sup> No dia 3 de maio de 1933, foram realizadas as eleições para a Assembleia Constituinte. E Carlota Pereira de Queirós foi eleita por São Paulo. No dia 13 de março de 1934, proferiu seu primeiro discurso: preocupava-se com a criança abandonada, com a situação da mulher, com a educação e com a assistência social.

poderiam participar ativamente do processo constituinte de 1933, restava então consolidar na sociedade brasileira o lugar para a mulher eleitora. Nessa construção, a Igreja Católica atuou de forma eficiente.

Pode-se afirmar que a Igreja buscou construir nesse período um novo lugar para a mulher e na constituição deste lugar ocorre uma redefinição dos papéis desempenhados até então. O impresso católico anuncia esse novo espaço e se constitui como uma estratégia de consolidação desse lugar para a mulher.

### **Uma estratégia discursiva: o voto feminino**

A sequência de dez trechos publicados no jornal *Estrella do Sul*, localizados na primeira página do impresso, ocupando sempre um terço da mesma, é assinada pelo Monsenhor Nicolau Marx, redator do jornal. O título da primeira inserção publicada é 'A mulher e o voto feminino' e os posteriores receberam o título 'A mulher e o voto eleitoral'; os textos estão enumeradas para explicitar ao leitor que o tema será tratado a longo prazo no impresso e apresentam uma continuidade argumentativa.

#### **A mulher e o voto feminino**

Mui respeitável senhora

[...]

São dos interesses de Jesus e de nossa religião que estão em jogo e se trata de propugnar e salvar a instrução religiosa nas escolas, para chamar para junto desses pequeninos, o desejo que ele mesmo expressou com tamanho empenho, a estabilidade da família, elevada por ele sobre a base do casamento e do matrimônio, indissociável da assistência religiosa nos quartéis, a fim de preservar da corrupção moral os jovens chamados ao serviço militar. Ninguém pode negar que aqui estão anunciados verdadeiros e reais interesses do coração de Jesus.

Ora, ao alcance de todas vós está alguma coisa a contribuir para tudo isto pelo uso da cédula eleitoral, colocando nas urnas do sufrágio cívico.

[...]

Não há dúvida, custará um pouco de trabalho e incômodo habilitar para isso e inscrever-se no pleito eleitoral; e, principalmente, haverá necessidade, da parte de vós, de vencer o preconceito que nutrem contra o voto, contra a participação da mulher da atividade pública.

[...]

(Mons. Marx – *Estrella do Sul*, 12/01/1933, p. 1)

O primeiro empenho discursivo identificado nos dez textos é o encorajamento para o exercício do voto feminino, considerando que o espaço reservado para mulher esteve até então relacionado ao âmbito privado, em consonância com as tarefas domésticas e com a educação dos filhos. A inserção destas no espaço público necessitava de um estímulo considerável. Diversos são

os argumentos utilizados para promover o exercício do voto feminino e destaca-se cinco deles nos dez artigos observados: primeiro, a **responsabilidade com a família e com Igreja**, o voto era entendido como um elemento necessário para construir o reino de Deus na terra.

Conforme já anunciado neste trabalho, na lógica católica, a família é a responsável terrena pela educação plena das crianças, incluindo a educação escolar. Pretendendo intervir junto à educação escolar é que a Igreja mobiliza sua articulação discursiva sobre a relevância do voto das mulheres e observa que aquela que sempre se preocupou com a educação de filhos, deveria agora assumir a responsabilidade com a nação e reivindicar uma escola que atendesse à orientação religiosa da família.

Magaldi (2007) aborda esse debate afirmando que na lógica do catolicismo a família responsabilizou a escola pela educação das crianças e por isso a família deveria ser considerada neste espaço. “Sendo os pais aqueles que investiriam a escola de autoridade para educar, seria m também eles que deveriam ter sua crença respeitada na educação dos filhos” (MAGALDI, 2007, p. 131).

A base argumentativa acerca do exercício do voto feminino articula os interesses da religião católica e dialoga com as leitoras pautando a responsabilidade das mesmas com a família e com a Igreja. Não exercer o voto significava o oposto, ou seja, abandonar a família e a Igreja; na lógica apresentada, não resta uma justificativa aceitável para as mulheres católicas não exercerem o voto. Com isso, não pretende-se afirmar que a maioria das mulheres católicas em condições legais votaram, mas busca-se explicitar que os textos anunciam um constrangimento para aquelas que explicitavam sua intenção de não exercer o voto. Como anuncia Mons. Marx: “São os interesses de Jesus e de nossa religião que estão em jogo e se trata de propugnar e salvaguardar a instrução religiosa nas escolas”<sup>2</sup>.

O segundo argumento utilizado é a **realocação do espaço da mulher na sociedade**, ou seja, o exercício do voto implicava em promover a participação da mulher em outros espaços e reconhecer um novo perfil relacionado ao mundo do trabalho e aos novos padrões de beleza feminina; ambas as questões, sempre tratadas de forma muito rigorosa pela Igreja, foram relativizadas a fim de promover argumentos a favor do exercício do voto feminino.

---

<sup>2</sup> Mons. Marx – *Estrella do Sul*, 12/01/1933, p. 1.



No trecho 'A mulher e o voto eleitoral II', Mons. Marx afirma que as mulheres apresentam um “pendor ao que é novo” ao assumirem, por exemplo, os ditamos da moda no vestuário (cita as saias curtas, as blusas justas e os decotes) e, na maquiagem, o que já provocou reclamações nas paróquias. Faz essa afirmação para estabelecer a comparação entre as novidades do campo estético (vestuário e maquiagem) e as novidades do campo político (exercício do voto) e critica as mulheres que se adaptam à primeira novidade e resistem ao exercício do voto.

#### A mulher e o voto eleitoral II

Mui respeitável senhora

[...]

“Concordem, pois, as bem intencionadas em proclamar o voto eleitoral, coisa da moda”

“Há também, na aversão de certas senhoras à atividade política, o motivo de ter sido esta, até agora, exercida exclusivamente pelos homens, e entenderem elas que a mulher não deve invadir este terreno.

Ainda aqui cumpre notar que isto, de ter sido alguma atividade considerada como própria do homem, nem sempre constitui motivo para que a mulher a olhe como vedada e imprópria para ela.

Por exemplo: o fumar. Há muitas que consideram coisa muito “chic” saborear um cigarrinho...

Dirá Vossa Excelência que se trata duma excentricidade de mau gosto. No entanto, não são poucas as que pensam d’outra forma.

Passe, porém, seja o fumar uma excentricidade na mulher. Mas V. Ex. há de convir que já ninguém estranha uma senhora guiar um automóvel, exercer profissões de médico, advogado, comerciante... E eram ocupadas pelo sexo masculino durante muito tempo.

Até a invasão feminina nos campos de atividade olhados como próprios do homem contribuiu não pouco para o aumento da desocupação. Nem por isso se pode ou deve censurar aquelas que no trabalho honesto e profícuo desceram à arena da luta pela vida e aí fazem concorrência aos homens. Na certa, porém, que o voto eleitoral, para o qual agora a Pátria e a Religião chamaram a mulher, terá qualquer caráter de concorrência, já que junto à uma eleitoral haverá lugar para todos e, dentro dela, lugar para todas as células, tanto de homem como das mulheres”.

[...] (Mons. Marx – *Estrella do Sul*, 19/01/1933, p. 1)

As representações acerca do comportamento feminino não coexistem de forma uniforme. Nota-se que no trecho acima a adesão a uma postura moderna se consolida como uma entrada para argumentar a favor do voto feminino. Em outros momentos, no mesmo impresso, as questões relacionadas à comportamento e estética são muito criticadas. Compreende-se aqui essas ambivalências como características do processo de reorganização pelo qual passava a Igreja Católica, que buscava se renovar e ao mesmo tempo manter a tradição.

O terceiro argumento é a ênfase estabelecida para a **consciência**. Uma leitora pergunta a Mons. Marx se é pecado mortal não votar; a resposta dele, presente no trecho abaixo, explicita que

a resposta para a pergunta está na consciência da leitora. Explicita que não exercer o direito do voto contribui para o enfraquecimento da Igreja, mas cabe à sua consciência decidir sobre tal fato.

#### A mulher e o voto eleitoral VIII

“Mui respeitável senhora,

Depois do quanto ficou dito, resta-me ainda tratar duma questão que Vossa Excelência me propôs outro dia e é demasiada não por pouca gente:

‘Será pecado mortal deixar de votar nas eleições?’

Por aí entendi que Vossa Excelência é contrária ao voto feminino. Não queria arriscar-se a um pecado mortal, por simples capricho ou teimosia.

Nisso leva Vossa Excelência vantagem, sobre outras católicas que, mesmo se o Deus lhes declarasse haver obrigação de votar, não desempenharam, como lá diz o gaúcho, e já é um escrúpulo louvável de sua parte. [...]

Não vou responder nem com ‘sim’ ou com um ‘não’ redondo.

Vamos analisar o assunto, este qual a obrigação do voto, é pregar a resposta à consciência cada qual. [...]

Portanto, existe o dever eleitoral, intimado pela voz da Igreja e este dever é grave, nas circunstâncias expostas [...]

Ora, que é que depende do próximo pleito a 3 de maio?

Nada menos do que as reivindicações católicas, a saber: o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a assistência religiosa de classes armadas, a estabilidade da família brasileira contra os divorcistas. [...]

Expostas, pois, a palavra autorizada dos bispos intimando aos fiéis a obrigação, e grave, de votar; é vista a suma gravidade dos interesses da religião em jogo, diga-me a consciência de Vossa Excelência, se uma pessoa católica, por simples comodismo, por mero capricho, pode, sem pecado, e sem pecado grave, deixar de cumprir o dever eleitoral?

Cito Vossa Excelência e aquelas que participam de suas ideias perante o tribunal da consciência.

À espera do veredicto fica este humilde servo.

(Mons. Marx – *Estrella do Sul*, 09/03/1933, p. 1)

A resposta à pergunta da leitora está nas entrelinhas, embora o autor não tenha afirmado que a omissão ao pleito é um pecado mortal, afirma que os “interesses da religião em jogo” são de suma importância e omitir-se deste momento equivale a não cumprir o seu dever junto à Igreja, o que equivale na prática a cometer um pecado.

O quarto argumento desenvolvido é o **preconceito com a política** e afirma que as mulheres precisam vencer esse sentimento para se tornarem agentes na construção de um novo país. Também pondera que o preconceito com a política é consequência das fraudes que ocorriam nos primeiros anos da república e não ocorrem mais. Ainda observa que a participação feminina nas urnas contribuirá para que o processo eleitoral ocorra na máxima seriedade e respeito.

Aponta o preconceito com a política como consequência da condição cultural da mulher, cerceada de participar de espaços públicos e principalmente sem ter desenvolvido a habilidade de opinar sobre questões políticas.

**A mulher e o voto eleitoral VII**

“Mui respeitável senhora [...]

Devemos concordar que os anos de república justificam o desprezo com que muita gente vota à política e aos políticos. Isso que tem havido, durante esses decênios em matéria de eleições foi politicagem ou politicalha, feita de conchavos e fraudes. [...]

E está aí por que a mulher brasileira, com as suas tradições e virtudes, deve alistar-se e concorrer às urnas, para que estas readquiram o conceito de respeito que merecem e devem ter, pois nelas se jogam os destinos da Pátria.

Eu sei que muitas senhoras têm receio de votar, por se lembrarem dos conflitos eleitorais, tantas vezes ocorridos. Acho infundados tais receios, justamente o **concurso** da mulher evitará distúrbios.

O brasileiro, por índole e tradição, nutre um grande respeito pela mulher e evita diante dela arrebatamentos e excessos.

[...]

(Mons. Marx – *Estrella do Sul*, 02/03/1933, p. 1)

O texto destaca a participação das mulheres como elemento estabilizador do processo eleitoral e enfatiza a responsabilidade das mesmas com o destino da nação brasileira. Reconhece o espaço da política como historicamente composto pelo sexo masculino, mas afirma que a participação das mulheres propiciará uma mudança neste contexto e contribuirá para a sociedade e para o bom andamento do pleito. Nota-se que o investimento está alicerçado no convencimento da mulher sobre a relevância de sua participação no processo eleitoral.

O último argumento desenvolvido é a necessidade de superar a **preguiça e o comodismo**. Afirma que muitas mulheres se deixam dominar por essas características e não consideram a seriedade do momento político que passa o país. Critica duramente esse comportamento e convoca as leitoras a uma ação incisiva junto às mulheres que se acomodam nos afazeres diários e não percebem a gravidade da situação brasileira.

**A mulher e o voto eleitoral IX**

“Mui respeitável senhora,

[...]

Entre cada uma de nós estão fixos os olhares de certo número de pessoas, para tirarem motivo do nosso comportamento; e aí se este for mais, maior, será a influência do que é o bom comportamento para o bem.

Sobre Vossa Excelência que conta entre as boas católicas, vire a atenção de muitas de suas amigas e conhecidas, algumas lastimarão a sua atitude e não se deixarão influenciar por ela; outras, porém, dela se aproveitarão para legitimarem o seu comodismo.

À luz destas considerações que aqui ficam, peço a Vossa Excelência e, com muito cuidado, o seu proceder. Tenho para mim que, na sinceridade de sua consciência, ouvirá uma voz que lhe dirá que não é falta tão insignificante a omissão do dever eleitoral.

[...]

(Mons. Marx - *Estrella do Sul*, 16/03/1933, p. 1)

As justificativas apresentadas pela mulher para o não exercício do voto são desvalorizadas e tratadas de forma pejorativa, como preguiça, capricho, comodismo, o que reafirma uma possível situação de constrangimento para a mulher católica que assume publicamente o não exercício do voto.

O Mons. Marx era um autor presente no *Estrella do Sul*, mas 'a mulher e o voto eleitoral', de sua autoria, chama a atenção, pois era incomum um tema com abordagem continuada permanecer em tantas edições do Jornal. Ao todo foram 10 edições, perfazendo três meses, que acumulavam argumentos sobre o voto feminino.

A abordagem continuada possibilitou o aprofundamento da temática e desenvolveu argumentos que refletiram no debate prático sobre o voto; somente no *Estrella do Sul* ocorreu a publicação na íntegra dos trechos; em outros impressos católicos foram publicados recortes que perderam parte do contexto argumentativo, pois não apresentavam o debate anterior ou posterior, apenas inserções isoladas, como era comum nos jornais católicos.

Nas mesmas edições em que foram publicados 'A mulher e o voto eleitoral', nota-se a sugestão para que o texto seja utilizado em pequenos grupos para 'esclarecer' as mulheres indecisas, também sugere que repassem o jornal após a leitura, com o objetivo de socializar as informações ali veiculadas.

O estímulo ao exercício do voto como fio condutor do debate apresentado nas dez inserções nos indica uma resistência por parte da mulher em incorporar o voto à sua rotina de atividades. Neste sentido, é inegável que a Igreja, embora advogando em interesse próprio, estabeleceu uma ação incisiva que buscou convencer as mulheres sobre a participação no pleito eleitoral.

A investida mostra alguns resultados, ainda em fevereiro de 1933, cerca de três meses antes das eleições. A LEC anuncia que a maioria dos requerimentos que recebeu eram de eleitoras do sexo feminino e esperava ampliar esses números. Veja o trecho abaixo que apresenta a quantidade específica de pessoas cadastradas.

#### **Os trabalhos da LEC**

As palavras ardentes de fé e patriotismo, então pronunciadas, calaram fundo na alma singela do pacato lavrador, que sentiu deveras incendiar-lhe o coração de amor por seu

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Gênero e Sexualidade como objeto de Pesquisa*

lar, sua pátria e religião, ora ameaçados. De volta ao seu lar, estava consolidada sua resolução: 'Devo votar; eu e minha família'.

Graças a estas circunstâncias, desdobra-se, nesta paróquia, uma intensa seletividade em prol da qualificação eleitoral da LEC.

O que causa surpresa é o movimento feminista, todo ele inspirado de fé na causa santa pela qual a LEC se debate. Dos 529 requerimentos, tidos por exato que deram entrada no escritório da LEC, pertencem 290 ao sexo feminino. E estamos certos de que poderemos duplicar estes algarismos para o dia das eleições, a despeito de todos os boatos, "diz que diz", que invadem a colônia, fomentados por elementos desnorteadores ou mal intencionados.

A colônia da Estrella saberá cumprir o seu dever.

(*Estrella do Sul*, 02/02/1933, p. 1)

A estratégia utilizada por Mons. Marx e mantida como linha editorial do *Estrella do Sul* é a que valorizava a ação da mulher no espaço da família e no espaço do trabalho para posteriormente responsabilizá-la pelo futuro da Igreja e do país. A consciência é a conselheira da eleitora, mas as possíveis razões para o não exercício do voto são semanalmente bombardeadas pela imprensa católica que não aceita as justificativas apresentadas pelas mulheres para não votar.

O voto feminino passou a ser tratado como um dever de consciência, uma obrigação inerente às mulheres católicas que estavam comprometidas com o catolicismo e com o futuro da nação.

Por fim, a participação das mulheres no pleito no Rio Grande do Sul, de acordo com a imprensa católica, foi satisfatória e as queixas apresentadas se relacionaram ao excesso de filas para votar e à desorganização de algumas listas de eleitores.

### **Civismo Promissor**

[...]

Nesta paciência e constância do eleitorado, na boca das urnas é que está mais uma prova do elevado civismo. Vimos senhoras da melhor sociedade esperarem horas inteiras de pé nas salas eleitorais, até que fossem chamados seus nomes. E no meio de homens de toda classe social reinava sempre o maior respeito para com essas eleitoras. Verificou-se, pois, o que neste sentido havíamos afirmado ao elemento feminino: nossos homens são educados e sabem ter o devido acatamento às senhoras.

Por isto mesmo, aquelas que por medo de perturbação de ordem ou falta de respeito se mantiveram arredadas do alistamento eleitoral, hão de reconhecer agora o seu erro e cumprir o seu dever.

Assim, as eleições da constituinte valeram por uma prova magnífica do civismo do nosso povo católico e por uma prova de que nem tudo está perdido neste Brasil. Prosseguindo no caminho ora iniciado com tão belo resultado, chegaremos a ter os legisladores convenientes e as leis necessárias para a felicidade da Pátria.

(*Estrella do Sul*, 18/05/1933, p. 1)

O resultado do pleito foi satisfatório para a Igreja Católica, que elegeu os representantes que esperava. No ano posterior, pouco se falou sobre mulheres e voto feminino; no entanto, as mulheres já despontavam no espaço público de forma diferenciada.

O Empenho da Igreja Católica para garantir a participação das mulheres nas eleições de 1933 estava atrelado, como já observado, às questões e às disputas do período, dentre elas o retorno do ensino religioso às escolas.

### **Considerações finais**

Destaca-se nos trechos em análise a potencialização de características impressas ao gênero feminino como uma estratégia discursiva que têm como objetivo estimular a participação das mulheres nas urnas. Tal estratégia, estabelecida pela Igreja Católica, por meio da imprensa, estimula a inserção da mulher no espaço público e embora a possibilidade de participar do pleito eleitoral na condição de eleitora anuncie um espaço novo para a mulher, esse lugar pode não estar atrelado à ideia de emancipação feminina, pois se analisado pelo viés do catolicismo, o voto feminino dialogou, neste período, com a ideia de conservadorismo e, corroborando com Perrot (2005), manteve um modelo existente.

A Igreja realizou um investimento considerável na atuação das mulheres como estratégia para ampliar a intervenção católica no mundo social. A defesa do voto feminino é um exemplo desta prática. Ao advogar a favor do voto feminino, a Igreja Católica pretendia ganhar o apoio das mulheres nas urnas e consolidar um laicato feminino que ampliasse a ação da Igreja. Zanlochi (2001) observa que a mulher leiga está na base das operações evangelizadoras; no entanto, a estrutura representativa da Igreja é masculina, estabelecendo assim uma distinção de gênero<sup>3</sup> explícita que propicia o anonimato sobre a ação das mulheres.

Por fim, o estímulo à participação da mulher na vida pública no Brasil, neste período, não previa a alteração das relações de poder, mas estabelece uma nova forma de manter as estruturas vigentes.

---

<sup>3</sup> Compreendemos gênero como uma construção social sobre o feminino e o masculino que pode variar de acordo com o tempo e o espaço (Joan Scott, 1995). No caso brasileiro, as mulheres estão em desvantagem na construção de gênero, pois historicamente ficaram marginalizadas. Nesse sentido, ver Heleith Saffioti (1994).



## Referências

- ASSUNÇÃO, Maria Madalena. *A Psicologia da Educação e a Construção da Subjetividade Feminina (Minas Gerais – 1920-1960)*. Belo Horizonte, 2002. (Tese de Doutorado).
- AZZI, Riolando; GRIJP, Klaus Van Der. *História da Igreja no Brasil: ensaio e interpretação a partir do povo – terceira época: 1930-1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHARTIER, Roger. *A história Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologias e educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIL, Natalia; ZICA, Matheus Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, 240p.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. *Bela, Maternal e Feminina: imagens da mulher na revista de educação physica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- HOBBSAWM, Eric. *A Invenção das Tradições*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª ed., Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.
- LINHALES, Meily Assbú. *A escola, o esporte e a 'energização do caráter': projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925 – 1935)*. Belo Horizonte, UFMG: 2006. (Tese de Doutorado)
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições de Casa: discursos pedagógicos destinados a família no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007.
- NAZÁRIO, Diva Nolf. *Voto feminino & feminismo*. São Paulo: Faculdade de Direito, 1923.
- PERROT, Michele. *As mulheres e os silêncios da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Orgs.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, Ed. UNESP, 1997, p. 578-606.
- REVEL, Jacques. (Org.). *Jogos de Escalas: a experiência da Microanálise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Posfácio: Conceituando o Gênero. In: SAFFIOTI, Heleieth I. B.; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro/Brasília: Rosa dos Tempos/NIPAS/UNICEF, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, jul/dez, 1995.

SOUTO, Bárbara Figueiredo. “*Senhoras do seu destino*” *Francisca Senhorinha da Motta Diniz e Josephina Álvares de Azevedo - projeto de emancipação feminina na imprensa brasileira (1873-1894)*. São Paulo: USP, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Identidade Nacional e Modernidade Brasileira – diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. Pelotas: Ed. Universitária/ UFPel, 1995.

VEIGA, Cynthia Greive; GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Comemorar a infância, celebrar qual criança? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 26, nº 1, jan/jun, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia (Org.) 4ªed. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZANLOCHI, Terezinha. *Mulheres Leigas na Igreja de Cristo*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

Jornal Estrella do Sul -1930/1935 – Arquivo da Mitra Diocesana de PoA.

## INTERSECÇÃO E COLONIALIDADE: (IN)VISIBILIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA LEI MARIA DA PENHA

*INTERSECTION AND COLONIALITY: (IN)VISIBILITY OF GENDER, RACE AND CLASS IN  
MARIA DA PENHA'S LAW*

Ana Paula Chamorro Bonow  
Bacharel em Direito/Universidade Federal de Pelotas  
anapaulabonow@hotmail.com

Juliano Oliveira Pizarro  
Doutorando em Ciências Humanas/Universidade Federal de Santa Catarina  
jopizarro@hotmail.com

### RESUMO

Muito se tem avançado em termos jurídicos e em políticas públicas no que se refere à erradicação, prevenção e punição da violência doméstica e familiar no Brasil. Como principal exemplo, a Lei Maria da Penha versa sobre a criminalização de todo tipo de violência contra a mulher em suas relações íntimas e de afeto ocorridas no espaço de convívio. Contudo, há a necessidade de se discutir mecanismos voltados ao conhecimento da vivência das mulheres negras submetidas a esse tipo de violência. A presente pesquisa visa demonstrar a falta de informação acerca da participação da raça nas relações afetivas, sobretudo no que tange à violência doméstica sofrida pelas mulheres negras. O objetivo do trabalho é demonstrar que a intersecção das circunstâncias sociais, históricas e culturais que estão sujeitas as mulheres negras no Brasil contribuem diretamente na violência sofrida por elas. O artigo destaca que a temática racial sequer é registrada nos casos de violência doméstica e familiar, tanto que, nos casos de denúncia nas Delegacias de Atendimento à Mulher, o item "raça" é inexistente ou não é preenchido nos formulários de identificação. Ainda, no que tange gênero, classe e raça, o legado histórico contribuiu para a permanência das populações negras nas camadas mais pobres, tornando estas mulheres mais vulneráveis a violência. A pesquisa identifica a manutenção da chamada colonialidade do poder diante das famílias negras, o que garante a naturalização e perpetuação da violência.

**Palavras-chave:** Intersecção. Colonialidade. Lei Maria da Penha.

### ABSTRACT

Much progress has been made in the law and in public policy regarding the eradication, prevention and punishment of domestic violence and family violence in Brazil. The first example, the Maria da Penha Law deals with the criminalization of all types of violence against women in their intimate and affectionate relationships that take place in the convivial space. However, there is a need to discuss mechanisms aimed at the knowledge of the experience of black women subjected to this type of violence. The present research aims to demonstrate the lack of information about the participation of the race in affective relations, especially regarding the domestic violence suffered by black women. The objective of the study is to demonstrate that the intersection of the social, historical and cultural circumstances that black women are subjected to in Brazil contributes directly to the violence suffered by them. The article stresses that the racial issue is not even registered in cases of domestic and family violence, so much so that, in cases of denunciation at the Women's Police Station, the item "race" is non-existent or incomplete in the identification forms. Yet, in terms of gender, class and race, the historical legacy has contributed to the permanence of black populations in the poor strata, making these women more vulnerable to violence. The research identifies the maintenance of the so-called coloniality of power before black families, which guarantees the naturalization and perpetuation of violence.

**Keywords:** Intersection. Coloniality. Maria da Penha's Law.

### Introdução

A Lei Maria da Penha é hoje o principal exemplo de mecanismo jurídico no que se refere à erradicação, prevenção e punição de violência doméstica e familiar no Brasil. No entanto, não é possível afirmar que ela esteja alcançando seus principais objetivos de maneira universal, protegendo de maneira irrestrita todas as mulheres.

A temática da interseccionalidade entre gênero, raça e etnia nas situações de violência de gênero contra as mulheres nas relações de intimidade (Smigay, 1989) tem sido pouco explorada. É necessário identificar a problemática no campo jurídico sobre a questão da interseccionalidade de gênero, raça e etnia e seus efeitos na produção de subjetividade no que diz respeito à violência de gênero contra as mulheres.

Com efeito, o objetivo do presente trabalho é demonstrar que a intersecção das circunstâncias sociais, históricas e culturais que estão sujeitas as mulheres negras, indígenas e pobres contribui diretamente na violência sofrida pelas mesmas. O trabalho observa a necessidade da intersecção nas políticas públicas, nos direitos humanos e nas práticas do judiciário no campo da violência de gênero.

A pesquisa visa apresentar alguns resultados de análise que indicam a forma como o judiciário têm negligenciado essa problemática. O artigo visa reforçar a necessidade da interdisciplinaridade para o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres nas relações de intimidade.

## **Metodologia**

A pesquisa baseia-se em fontes bibliográficas, documentais, sites e pesquisas já realizadas sobre o objeto, além de uma entrevista com Laura Leal, ex-assessora do Juizado de Violência Doméstica da Comarca de Pelotas/RS. Os procedimentos metodológicos que norteiam a presente pesquisa são de caráter exploratório-descritivo, com uma abordagem qualitativa, com o objetivo de identificar as lacunas da Lei Maria da Penha, no que tange a interseccionalidade de gênero, classe e raça.

Dentre a discussão teórica sobre os conceitos de interseccionalidade de gênero, raça e classe, parte-se dos estudos feministas de Joan Scott (1995), Judith Butler (2003) e Donna

Haraway (1995). Essas autoras permitem compreender a questão de gênero de forma crítica e complexa, não limitado à lógica patriarcal. De acordo com Donna Haraway (1995), os saberes sempre são localizados, Heleieth Saffioti (2009) e Sueli Carneiro (2005) trazem os aspectos interseccionais de classe e de raça, os quais são necessários para entender a violência de gênero contra as mulheres na sociedade brasileira e quais são as mais afetadas.

## **Resultados e discussões**

Entende-se que no Brasil o conceito de raça é pertinente para análises das relações entre a população branca e a população negra, principalmente porque não se pode falar de diferenças culturais entre esses grupos, e sim de relações de exploração, de dominação, de discriminação e de privilégios das pessoas brancas com relação às pessoas negras (Silveira, Nardi, 2014, p.4). A partir de uma análise de resultados quanto a média nacional, constata-se que a taxa de violência contra negros é superior à taxa contra brancos.

Assim, nos diversos Mapas da Violência, no que tange a questão da incidência raça/cor, pode-se concluir que, com poucas exceções geográficas, a população negra é a principal vítima de homicídios no país<sup>4</sup>. Analisando o Mapa da Violência 2015, sobre Homicídios de mulheres no Brasil, observa-se que a vitimização da população negra se repete também aqui, nos casos de homicídios de mulheres<sup>5</sup>:

» No Brasil, o número de homicídios de brancas cai de 1.747 vítimas, em 2003, para 1.576, em 2013. Isso representa uma queda de 9,8% no total de homicídios do período.  
» Já os homicídios de negras aumentam 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas.

No Estado de Pernambuco, os homicídios de brancas caiu de 53 vítimas em 2003 para 23, em 2013. Isso representa uma queda de 50,9% no total de homicídios no período. Já os homicídios de negra aumentaram 19,8% no mesmo período, passando de 187 para 224 vítimas.

Analisando outros indicadores da violência contra as mulheres, constantes no Instituto Patrícia Galvão, identificamos o percentual das mulheres negras:

» 58,86% das mulheres vítimas de violência doméstica são negras. (Balanço do Ligue 180 - Central de Atendimento à Mulher/2015)

» 53,6% das vítimas de mortalidade materna, são negras (SIM/Ministério da Saúde/2015)

» 65,9% das vítimas de violência obstétrica são negras (Cadernos de Saúde Pública 30/2014/Fiocruz)

» 68,8% das mulheres mortas por agressão, são negras. Diagnóstico dos homicídios no Brasil (Ministério da Justiça/2015)

<sup>4</sup> <http://ne10.uol.com.br/coluna/a-mulher-e-a-lei/noticia/2017/05/15/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-681863.php>

<sup>5</sup> <http://noticias.ne10.uol.com.br/coluna/a-mulher-e-a-lei/noticia/2017/05/15/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-681863.php>

- » Duas vezes mais chances de serem assassinadas que as brancas. Taxa de homicídios por agressão: 3,2/100 mil entre brancas e 7,2 entre negras (Diagnóstico dos homicídios no Brasil. Ministério da Justiça/2015)
- » Entre 2003 e 2013, houve uma queda de 9,8% no total de homicídios de mulheres brancas, enquanto os homicídios de negras aumentaram 54,2%. Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil (Flacso, OPAS-OMS, ONU Mulheres, SPM/2015)<sup>6</sup>

Já no que diz respeito a questão das mulheres indígenas, quando calculadas as proporções de mortes das mesmas, observa-se um aumento considerável dos índices, demonstrando uma relação direta entre os homicídios e as desigualdades étnico/raciais.<sup>7</sup> Além de pertencerem a uma realidade um tanto afastada de grande parte das pessoas, as populações indígenas são umas das maiores vítimas de desrespeito, vivendo em constante conflito por disputas de terra, sobretudo a partir de medidas governamentais bastante arbitrárias.<sup>8</sup>

Com efeito, as mulheres indígenas tornam-se alvo de violência sexual, ameaças e homicídios, além das dificuldades em relação à saúde e à educação. Em texto de 2011, Mayara Melo fala sobre alguns aspectos que afetam diretamente as mulheres indígenas brasileiras:<sup>9</sup>

As mulheres indígenas são as mais gravemente afetadas pelo modelo de desenvolvimento econômico imposto no Brasil. São elas que sofrem de forma mais contundente os impactos provocados sobre o meio ambiente. Quando os indígenas perdem acesso aos recursos ambientais que garantem sua segurança e soberania alimentar, são as mulheres as mais penalizadas, pois geralmente são elas as responsáveis por cuidar da alimentação. Essa é uma característica comum a muitas comunidades tradicionais. Também são elas as mais impactadas pelas grandes obras que perturbam o modo de vida de suas comunidades.

A partir dessas considerações, surge a dúvida sobre se a legislação brasileira estaria de fato observando as reais necessidades dessas mulheres, atendendo de maneira satisfatória a todas as suas especificidades. De acordo com pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, ofereceu um conjunto de instrumentos que possibilitam a proteção e o acolhimento emergencial à vítima, isolando-a do agressor, ao mesmo tempo que criou mecanismos para garantir a assistência social da ofendida<sup>10</sup>. No entanto, a mesma pesquisa revela que, apesar

---

<sup>6</sup> <http://ne10.uol.com.br/coluna/a-mulher-e-a-lei/noticia/2017/05/15/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-681863.php>

<sup>7</sup> <http://ne10.uol.com.br/coluna/a-mulher-e-a-lei/noticia/2017/05/15/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-681863.php>

<sup>8</sup> <http://blogueirasfeministas.com/2013/09/dia-internacional-da-mulher-indigena/>

<sup>9</sup> <http://blogueirasfeministas.com/2013/09/dia-internacional-da-mulher-indigena/>

<sup>10</sup> [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=24610&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=24610&Itemid=6)



do alcance nacional, a efetividade da Lei Maria da Penha não ocorreu de maneira uniforme no Brasil, visto que a eficácia da legislação depende da institucionalização de vários serviços protetivos nas diferentes localidades, que se deu de forma desigual no país, como se pode observar a seguir:<sup>11</sup>

Entender o processo de institucionalização territorial das políticas prescritas pela lei [...] é crucial para se pensar não apenas a efetividade dos instrumentos, mas também o futuro da agenda de políticas públicas relacionadas ao tema da violência doméstica. Por exemplo, se os serviços foram implantados endogenamente como função do maior poder de pressão da sociedade civil local, do maior capital social e da maior organização do judiciário nessa localidade, é razoável imaginar que os benefícios marginais da implantação desses serviços seriam menores, em face do maior controle social preexistente. Caso fosse essa a situação, justamente nos outros locais onde a população feminina teria maior necessidade de acesso a mecanismos protetivos, a lei tardaria a chegar

Não obstante a relevância dos resultados obtidos, não se pode afirmar, contudo, que o trabalho realizado pelo IPEA tenha levado em consideração – assim como a própria Lei Maria da Penha – a questão da interseccionalidade. Essa questão vem sendo cada vez mais apontada como umas das principais fontes de percepção e inclusão das minorias, como descreve Djamila Ribeiro:<sup>12</sup>

[...] O movimento negro que luta contra o racismo [...] tem um olhar muito masculino; no movimento feminista, há um olhar muito branco; já o movimento LGBT privilegia o homem gay branco... então a interseccionalidade é pensar como criar meios de pautar nossas políticas de modo que a gente dê conta dessa diversidade. Senão vamos só continuar elegendo quais vidas são importantes e quais vidas não são. [...] Na hora de pensar políticas eu preciso ter um olhar interseccional, porque eu preciso atingir grupos mais vulneráveis. Então se eu universalizo [um grupo ou uma luta] eu não nomeio o problema. E se eu não faço isso, essas pessoas ficam na invisibilidade, os problemas delas sequer são nomeados e, se eu não nomeio o problema, eu sequer vou conseguir pensar numa solução.

Finalmente, quanto a análise dos resultados na média estadual (Rio Grande do Sul) a maior parte das mulheres que sofrem violência é branca, jovem, cursou apenas até o ensino fundamental, tem filhos com o agressor e depende economicamente do companheiro. De acordo com dados emitidos pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, em 2016 havia 66 mil processos sobre violência doméstica e familiar tramitando pelo estado.

A seguir, as cinco cidades com mais ocorrências registradas em 2016<sup>13</sup>:

➤ Ações por Comarcas:

---

<sup>11</sup> [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=24610&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=24610&Itemid=6)

<sup>12</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046\\_029192.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046_029192.html)

<sup>13</sup> <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/08/justica-do-rs-registra-mais-de-60-mil-processos-sobre-violencia-domestica.html>

- Porto Alegre: 7.719
- Gravataí: 2392
- Caxias do Sul: 2.193
- Pelotas: 2.180
- Santa Maria: 2.125
  
- Processos relacionados a feminicídios:
- Caxias do Sul: 34
- Porto Alegre: 33
- Pelotas: 22
- São Leopoldo: 22
- Viamão: 21
- Medidas protetivas ativas
- Caxias do Sul: 4.413
- Canoas: 3.604
- Santa Cruz do Sul: 3.407
- Gravataí: 2.903
- Porto Alegre: 2.743

Quanto aos resultados no município de Pelotas e região, haja vista que a Comarca de Pelotas também abrange os municípios de Arroio do Padre, Capão do Leão, Morro Redondo e Turuçu, no que diz respeito aos processos judiciais sobre violência doméstica e familiar, pode-se afirmar que não há (ou não foram levados em consideração) a diferenciação entre raças/etnias, como se pode observar a partir de entrevista realizada com a ex-assessora do gabinete do Juizado de Violência Doméstica e familiar da Comarca de Pelotas/RS.

No entanto, conforme relata a ex-assessora, é comum que as maiores vítimas de violência doméstica e familiar sejam mulheres de baixa renda, dependentes economicamente do cônjuge ou companheiro, sem grau de instrução e com filhos. Ainda, aponta alguns pontos ineficazes da Lei Maria da Penha, como é o caso do Art. 9º, parágrafo 2º, inciso II<sup>14</sup>, uma vez que indica o direito, porém não menciona forma de operacionalizá-lo, tornando o dispositivo ineficaz.

---

<sup>14</sup> Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.

§ 1º O juiz determinará, por prazo certo, a inclusão da mulher em situação de violência doméstica e familiar no cadastro de programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal.

§ 2º O juiz assegurará à mulher em situação de violência doméstica e familiar, para preservar sua integridade física e psicológica:

I - acesso prioritário à remoção quando servidora pública, integrante da administração direta ou indireta;

Por fim, indica como desafios do Poder Judiciário o trabalho interdisciplinar com os outros Poderes, órgãos, bem como a sociedade, de forma a tratar as questões sociais que estão nitidamente envolvidas no problema da violência doméstica. Menciona também a Justiça Restaurativa, isto é, “um processo colaborativo voltado para resolução de um conflito caracterizado como crime, que envolve a participação maior do infrator e da vítima”<sup>15</sup>, que, de acordo com a entrevistada, busca uma maior aproximação das questões sociais.

Apesar de todos os esforços, não se pode afirmar, contudo, que a interseccionalidade entre gênero, classe e raça já esteja presente na realidade jurídica de prevenção, solução e repressão dos casos de violência doméstica e familiar contra as mulheres no Brasil. Assim, segundo preceitua Safiotti (2009, p. 82), “mais do que papéis sociais que se aprende nos processos de socialização, são as identidades sociais (gênero, raça e etnia, classe) que vão gestando a subordinação, a partir das experiências vividas que colocam as mulheres nesse lugar”.

### **Considerações Finais**

Por fim, é necessário frisar que a temática da interseccionalidade entre gênero, raça e classe ainda é pouco explorada referente as diversas situações de violência doméstica e familiar (Smigay, 1989). Alguns resultados indicam como os discursos jurídicos brasileiros têm negligenciado essa problemática, reforçando a necessidade da interdisciplinaridade para o enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres nas relações de intimidade.

Constatou-se a necessidade de agregar a noção de interseccionalidade dos marcadores raciais e étnicos na análise de dados referentes a violações de direitos, para problematizar a desigualdade no acesso à justiça às mulheres negras e de classe mais baixa, bem como no acesso à saúde. O Brasil é um país que ainda possui raízes do colonialismo, como o racismo, sendo fundamental transcender a transparência do conceito de branquitude, com o consequente reconhecimento de que as mulheres negras vivenciam diferentes oportunidade de acesso seus direitos.

---

**II - manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do local de trabalho, por até seis meses. (grifei)**

<sup>15</sup> <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62272-justica-restaurativa-o-que-e-e-como-funciona>

Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177) coloca que os eixos de poder estabelecidos pelo patriarcado, pelo racismo e pela luta de classes se cruzam como avenidas em que o fluxo do tráfego define a multiplicidade de opressões às quais a pessoa estará submetida. A interseccionalidade entre gênero, raça e etnia, classe nas situações de violência doméstica contra as mulheres é um campo atravessado por relações de dominação, encontrando-se em um momento importante de tensionamentos e problematizações, mas que ainda são marcadas por muita desigualdade e opressão.

Diante disso, fica claro que se trata de uma temática universal de violação de direitos humanos. A violência de gênero contra as mulheres no âmbito doméstico ainda impõe a necessidade de pesquisas, de luta e de construção de políticas públicas efetivas e eficazes, observando a questão da interseccionalidade, visando proteger mulheres mais suscetíveis à violência.

### **Referências**

BLOGUEIRAS FEMINISTAS. **Dia Internacional da Mulher Indígena**. 2013. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2013/09/dia-internacional-da-mulher-indigena/>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

BRASIL. Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1. 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero (L. Schneid, Trad.). **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171-188. 2002.

HARAWAY, Donna. **Ciência, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza** (M. Talens, Trad.). Madrid: Cátedra. 1995.

IPEA. **Pesquisa avalia a efetividade da Lei Maria da Penha**. 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=24610&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=24610&Itemid=6)>. Acesso em 14 de setembro de 2017.

LEAL, Laura. **Entrevista concedida**. Pelotas, Brasil, junho de 2017.

PORTAL CNJ. **Justiça Restaurativa: o que é e como funciona.** 2014. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62272-justica-restaurativa-o-que-e-e-como-funciona>> Acesso em 14 de setembro de 2017.

PORTAL EL PAÍS. “**É preciso discutir por que a mulher negra é a maior vítima de estupro no Brasil**”. 2016. Disponível em: <[https://brasil.elepais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046\\_029192.html](https://brasil.elepais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046_029192.html)> Acesso em 14 de setembro de 2017.

PORTAL G1. **Justiça do RS registra mais de 60 mil processos sobre violência doméstica.** 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/08/justica-do-rs-registra-mais-de-60-mil-processos-sobre-violencia-domestica.html>> Acesso em 20 de julho de 2017.

PORTAL UOL. **Mulheres negras são as maiores vítimas de violência.** 2017. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/coluna/a-mulher-e-a-lei/noticia/2017/05/15/mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia-681863.php>>. Acesso em 20 de julho de 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. **Série Estudos/Ciências Sociais/FLASCO-Brasil.** 2009. Disponível em: <[http://www.flasco.org.br/portal/pdf/serie\\_estudos\\_ensaios/Heleieth\\_Saffioti.pdf](http://www.flasco.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf)>. Acesso em 15 de maio, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica (G. L. Louro, Trad.). **Educação & Realidade**, 20(2), 71-99. 1995

SILVEIRA, Raquel da Silva. NARDI, Henrique Caetano. (2014). Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**; 26(n. spe.), 14-24.

SMIGAY, Karin Ellen Von. (1989). Mulheres: (re)partidas e excluídas. **Psicologia & Sociedade**, 4(7), 11-18.

## Entrevista

Laura Leal, ex-assessora do Juizado da Violência Doméstica da Comarca de Pelotas/RS

### 1) Quais são as características das mulheres de Pelotas que possuem maior vulnerabilidade?

As mulheres com maior vulnerabilidade, em regra, são aquelas que dependem do homem de alguma forma, principalmente em questões financeiras. Não há grande disparidade entre mulheres brancas ou negras, e sim entre aquelas de classes mais altas e mais baixas. É comum que as vítimas sejam mulheres pobres, sem instrução e com filhos. Também há vítimas de classe média/alta, mas em número menor. Não há certeza se os casos realmente são menores ou se a busca pelo judiciário é reduzida, ante o quadro social.

2) Qual é o perfil dos agressores em Pelotas e região?

Os agressores normalmente são os "chefes da família", aqueles que sustentam a casa e por isso entendem-se no direito de violentar a mulher. Também há disparidade entre homens de classe média/alta e classe baixa, e é muito comum que eles estejam envolvidos com drogas ou bebida alcoólica. Aliás, muitos casos acontecem durante episódios de embriaguez ou de uso de drogas (essa, muitas vezes, é a principal tese defensiva).

3) Além da violência física, quais outras formas de violência doméstica que são mais relatadas?

Violência física certamente é a principal forma de repressão contra a mulher. Todavia, há diversas outras formas que acontecem concomitantemente: psicológica, emocional, sexual, patrimonial... é comum que antes, durante ou depois das agressões as mulheres sejam ameaçadas de diversas formas, como de morte, de abandono, de "tirar os filhos", e etc. Essas outras formas de violência é que muitas vezes as mantêm ligadas ao homem, que ameaça matá-las, abandoná-las e deixa-las sem nada, levar os filhos embora, etc. Vale ressaltar que é bastante comum que as mulheres, antes de serem fisicamente agredidas, recebem diversos sinais sobre isso, ante o comportamento inadequado do homem, que a reprime, a desrespeita, a ameaça. A repressão, nos casos envolvendo violência doméstica, é muito alta, verificando-se inclusive em audiências, nas quais é evidente que a mulher está mentindo sobre como as coisas aconteceram durante o episódio de violência. Aqui, também cabe falar sobre o ciclo nos quais elas se envolvem: são violentadas, procuram ajuda policial, registram ocorrência e pedem medidas protetivas, que em regra lhe são concedidas. Ocorre que algum tempo depois, seja na realização da audiência para manutenção das medidas ou na audiência de instrução, as coisas com o companheiro já estão "bem" e ela deseja findar o processo, e por isso acaba mentindo ou omitindo o caso. Isso repete-se inúmeras vezes e, por isso, muito comum que se vejam as mesmas vítimas por diversas vezes.



4) A Lei Maria da Penha completou dez anos em 2016. Defendem alguma alteração do texto?

Quanto a lei, é de se ressaltar que, embora traga muitos benefícios na delicada questão da violência contra a mulher, também traz pontos ineficazes, como por exemplo o art. 9, par. 2, inciso II, pois prevê um direito e não menciona como operacionaliza-lo, tornando-o ineficaz. Talvez algumas mudanças quanto ao modo de efetivação da lei seriam interessantes.

5) Qual o grande desafio do Judiciário no trabalho de combate aos crimes contra mulher?

O grande desafio do judiciário não é a repressão criminal dos casos envolvendo violência doméstica, e sim a questão social que a envolve. É nítido que a condenação do homem, na maioria dos casos, não surte efeito e a violência continua acontecendo, seja com a mesma ou com outra companheira. O desafio do judiciário, a ser realizado com a participação de todos os poderes e da sociedade, é trabalhar a base, a educação, a questão social, o entendimento das pessoas como seres da sociedade. Nos últimos anos vem surgindo alguns trabalhos nesse sentido, como a justiça restaurativa, que pretende aproximar-se mais da questão social.

## IMAGENS DO FEMINISMO: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NAS REDES SOCIAIS DA INTERNET

### *IMAGES OF FEMINISM: SUBJECTIVITY PRODUCTION ON SOCIAL NETWORK WEBSITES*

Ana Paula Freitas Margarites  
Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel  
anamargarites@gmail.com

#### RESUMO

O presente artigo busca pistas acerca de como as imagens relacionadas ao feminismo veiculadas em sites de redes sociais (especificamente no Facebook) atuam na produção de subjetividade das mulheres no contemporâneo, tendo como referencial teórico os estudos de Felix Guattari, considerando uma série de sistemas maquínicos em que o sujeito se produz a partir de relações entre instâncias individuais e/ou coletivas. Atualmente tais sites se constituem como uma das tecnologias que mais transitam entre os muitos âmbitos do cotidiano, tornando-se impossível pensar em sociabilidade, cultura, trabalho ou educação, sem considerar as modificações causadas por tais ferramentas. A pesquisa é de inspiração cartográfica e mapeia imagens vistas em páginas feministas no Facebook, interrogando sobre quais maneiras de existir enquanto mulher emergem no contemporâneo. No caso das discussões feministas, as especificidades das demandas por direitos provocam formas de ativismo e articulações diversas que levam a disputas, atritos e à radicalização das opiniões. Tem-se como hipótese que, ao invés de favorecer o aparecimento de subjetividades nômades, que desconstruam padrões cristalizados, as imagens que circulam em sites de redes sociais estabelecem outros padrões identitários.

**Palavras-chave:** Educação. Feminismo. Sites de redes sociais. Subjetivação

#### ABSTRACT

This article looks for clues about how images related to feminism shared on social networking sites (specifically on Facebook) act in the production of subjectivity of women in the contemporary, Our main theoretical references are the studies of Felix Guattari, about a series of machinic systems which produce a subject from relations between individual and / or collective instances. Nowadays, social network sites constitute one of the technologies that travels the most among the many scopes of daily life, making it impossible to think about sociability, culture, work or education, without considering the modifications caused by such tools. The research is inspired by the cartography, aiming to map images seen on feminist pages on Facebook, questioning what ways to exist as women emerge. In the case of feminist discussions, the specificities of demands for rights is seem in different forms of activism and articulations that lead to disputes, friction and radicalization of opinions. It is hypothesized that, instead of favoring the appearance of nomadic subjectivities that deconstruct crystallized patterns, the images that circulate in social network sites establish other identity patterns.

**Keywords/Palabras clave:** Education. Feminism. Social network sites. Subjectivation.

## Introdução

A presente pesquisa discute como as variadas imagens relacionadas ao feminismo publicadas no Facebook estão engendradas nos processos de produção de subjetividade das mulheres brasileiras nesta contemporaneidade. Alinhamo-nos com Braidotti (1994, 2002) cujo pensamento sobre o feminismo coloca a diferença sexual como produzida por fatores materiais e linguísticos, não sendo redutível a unicamente qualquer um destes aspectos. Encontramos nas Filosofias da diferença, no trabalho de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Suely Rolnik, pistas metodológicas e conceituais através das quais nos movimentamos neste estudo.

A presença das imagens no nosso cotidiano generaliza-se hoje a ponto de sermos constantemente levados à sua utilização e decifração, independente de sermos aqueles que as produzem ou aqueles que as veem. Esta profusão é propagada pela publicidade, pelo entretenimento e, mais recentemente, também pela internet e pelos sites de redes sociais. Das cenas em movimento nas telas do cinema e da televisão aos *memes*<sup>16</sup> e *selfies* nas redes sociais da internet, consumimos cotidianamente uma quantidade incalculável destas imagens, veiculadas com as mais diferentes finalidades.

O crescimento exponencial do acesso global à internet nos últimos anos faz com que muitas destas imagens cheguem até nós através da mediação de diferentes sites e aplicativos com os quais temos contato cotidianamente. De acordo com estatísticas levantadas pela ITU (2017)<sup>17</sup>, 3.1 bilhões de pessoas – quase metade da população mundial – tem algum tipo de acesso à Internet. No Brasil, os dados da Pesquisa de Mídia 2016 (SECOM, 2017) mostram que 65% dos jovens com até 25 anos entrevistados acessam a internet todos os dias no país. Entre os serviços mais acessados, destaca-se o fato de que o Facebook é o site de rede social mais popular no Brasil, possuindo 99 milhões de usuários ativos no país, que é o terceiro em número de acessos, atrás dos Estados Unidos e da Índia (CANALTECH, 2017). Observa-se também que os brasileiros são os usuários que mais tempo passam acessando redes sociais, permanecendo em média 650 horas conectados a tais sites por mês (COMSCORE, 2017).

---

<sup>16</sup> Refere-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade em um curto espaço de tempo.

<sup>17</sup> *International Telecomms Union* - União Internacional das Empresas de Telecomunicação

As ferramentas para publicação de diferentes formatos de conteúdo – como textos, vídeos e imagens – na internet torna este um espaço disponível para a emergência de articulações de diferentes grupos minoritários (CASTELLS, 2013). De acordo com Braidotti (2002), o ciberespaço é uma das zonas onde a disputa pelo controle sobre a imagem contemporânea é mais visível hoje. Para a autora, o feminismo vem tomando parte nesta batalha, lutando por uma re-significação positiva de suas demandas. Às lutas feministas do Século XX pelo fim da violência de gênero e pelo acesso aos direitos reprodutivos para todas as mulheres, a autora soma as discussões sobre classe, raça, etnia e idade que, na internet, transformam o feminismo em uma multiplicidade.

A rede se configura como a tecnologia que mais transita entre os diversos âmbitos da realidade social, de forma que “nenhum campo de opinião, de pensamento, de imagem, de afectos pode, daqui para a frente, ter a pretensão de escapar à influência invasiva da assistência por computador” (GUATTARI, 1999, p. 177). A própria noção de um sujeito racional, único e emancipado (ou emancipável), já problematizada por Foucault (2005, 2006), é ainda mais questionada se consideramos a máquina-dependência da subjetividade. O pressuposto de um indivíduo que é origem e centro do pensamento, senhor de suas reflexões e ações, é desconstruído pela noção de uma subjetividade nunca dada, mas sim em constante processo, constituída no entrelaçamento de poderes, saberes e vozes de auto referência (GUATTARI, 1999). Considerando este contexto, o presente trabalho busca entender como se dá hoje a produção de uma subjetividade feminista, brasileira e conectada a partir de um olhar atento às imagens que circulam no Facebook.

### **Processos de investigação**

Este trabalho busca inspiração na cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 2011) na intenção de criar um mapa dos processos de produção de subjetividade a partir de imagens veiculadas por páginas feministas no Facebook em formato de gráficos, fotos, montagens, memes e gifs animados. De acordo com Kastrup (2007, p.2), o método cartográfico “visa acompanhar um processo e não representar um objeto”. Para Rolnik (2006), a cartógrafa é alguém com um tipo de sensibilidade que permita perceber as co-existências entre as macro e micropolíticas, complementares e indissociáveis na produção da realidade social.

Desta forma, o primeiro procedimento realizado nesta pesquisa envolveu o encontro com páginas em língua portuguesa de conteúdo relacionado ao feminismo com alto número de seguidores no Facebook. Tratamos das seguintes páginas: “Não Me Kahlo”, criada em 2014, com 1.236.100 seguidores; “Empodere Duas Mulheres”, criada em 2015, com 1.084.887 seguidores; e “Feminismo Sem Demagogia – Original” com 1.058.896 seguidores.

Uma vez definidas as páginas, seus álbuns de Fotos da Linha do Tempo foram abertos. Procuramos olhar para estas imagens individualmente e como um todo, buscando os movimentos que vão transfigurando o feminismo e a feminilidade nestas páginas no Facebook. A intenção é que, à maneira da cartógrafa que “não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo” (ROLNIK, 2006, p. 65), o olhar esteja atento aos agenciamentos que se fazem visíveis, servindo-se das matérias mais diversas; fontes teóricas, mas também música, filmes, programas de tv, literatura, arte, imagens publicitárias e a própria internet. “Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2006, p. 65).

Na composição deste mapa, as imagens escolhidas nesse momento da pesquisa correspondem àquilo imediatamente perceptível num primeiro contato com o material. Falamos dos temas e dos motivos que se repetem, que estão presentes frequentemente; entendemos que aí encontramos pistas sobre os processos de produção de subjetividade engendrados nas páginas aqui discutidas.

Sempre que possível, a cartógrafa-pesquisadora deve estar atenta às surpresas e aos descaminhos, pois é do inesperado que podem emergir as questões instigantes, as singularidades mais desafiadoras. No mesmo sentido, Rolnik (2006, p.66) diz que o trabalho da cartógrafa é o de “dar língua para afetos que pedem passagem”.

A intenção é que o olhar sobre essas imagens esteja atento aos agenciamentos que se fazem visíveis, servindo-se das fontes mais diversas; fontes teóricas, mas também música, filmes, programas de tv, literatura, arte, imagens publicitárias e a própria internet. A cartógrafa está sempre em busca de quaisquer elementos que possam vir a compor seus mapas. “Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas” (ROLNIK, 2006, p. 65).

Em termos conceituais, operamos com a noção de produção de subjetividade (GUATTARI, 2006) a partir de instâncias humanas, interações institucionais, dispositivos maquínicos e universos

de referência incorporais. Utilizamos ainda o conceito de imagem a partir de Deleuze (2001, 2006, 1985, 2007), que nos auxilia a pensar nos clichês e nas imagens não representativas.

### Imagem e Clichê no Facebook

A noção de imagem atravessa uma grande extensão da obra de Deleuze. Em um primeiro momento, o conceito aparece compondo a ideia de uma imagem dogmática do pensamento (DELEUZE, 2001, 2010), que corresponderia a uma compreensão estanque do que seria o ato de pensar. Nesta perspectiva, trata-se, então, de um clichê, um postulado que leva o autor reivindicar, mais tarde, um pensamento sem imagem (DELEUZE, 2006), ou seja, um pensamento sem pressupostos.

Partindo deste combate à representação e passando a propor imagens que valham por si mesmas, Deleuze (2009) fala em imagem pictorial a partir da obra do pintor irlandês Francis Bacon, acrescentando as noções de imagem-tempo e imagem-movimento a partir dos seus estudos sobre o cinema moderno (DELEUZE, 1985, 2007). Desta maneira, aparece, no trabalho do autor, uma distinção entre imagens e clichês.

Civilização da imagem? Na verdade, uma civilização do clichê, na qual todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. (DELEUZE, 2007, p. 52).

Estas questões são por fim retomadas no livro *O que é a Filosofia?*, em que Deleuze e Guattari (1992) propõem a noção de uma imagem não-representativa, que escape dos clichês já estabelecidos. Tais imagens operariam como linhas de fuga (DELEUZE e GUATTARI, 2012), portadoras de uma ética da desterritorialização.

Alinhada com estes autores, Braidotti (2002, p 09) considera que é preciso renunciar “aos hábitos de pensamento historicamente estabelecidos que, até agora, têm fornecido a visão ‘padrão’ da subjetividade humana” em favor de um nomadismo que opere como desestabilizador de imagens cristalizadas e estereotipadas sobre o feminismo.

Um dos estereótipos mais exaustivamente repetidos a respeito do feminino está ligado a uma relação entre a mulher e uma imagem romantizada da natureza. Este clichê, que ao longo da história da arte tem reclinado corpos femininos nus em paisagens bucólicas, estabelece uma associação entre as mulheres e as flores, os campos e os animais, aproximando o feminino da corporeidade e o afastando da racionalidade, como se estes fossem dois extremos antagônicos. A



mulher é ainda determinada pelo viés biológico, que define seu destino (BEAUVOIR, 1980) e é visível nos posts que remetem a flores, tintas transparentes de aquarela e letras desenhadas à mão na página Empodere Duas Mulheres (Figura 1).



Figura 1: Posts na página Empodere Duas Mulheres (2017). Fonte: Facebook

Entre as figuras de mulheres que se encontram nas páginas, destaca-se o uso de fotografias e ilustrações que representam personalidades célebres, presentes em cinco dos últimos dez posts da página Feminismo Sem Demagogia – Original (Figura 2). Rosa de Luxemburgo, economista e filósofa marxista, aparece emoldurada pelo símbolo do feminino na imagem de perfil da referida página portando um cartaz onde se lê “Feminismo Sem Demagogia”. A ilustração a coloca como alguém que protesta; sua atitude nos remete a muitas outras mulheres em manifestações. Ela demanda por um “feminismo sem demagogia”, e nos faz pensar que existe um feminismo com demagogia que ela combate. A figura de Rosa remete à lógica binária das dicotomias (DELEUZE, GUATTARI, 2011).



Figura 2: Posts na página Feminismo sem Demagogia (2017). Fonte: Facebook

Outras mulheres apresentadas na mesma página são as teóricas e ativistas feministas Bell Hooks, Angela Davis e Alexandra Kollontai, que surgem em montagens que justapõem retratos seus com citações de seus textos. Já a personagem de histórias em quadrinhos Mafalda, célebre

por seu espírito crítico, empresta sua figura para a exposição de um texto em homenagem às mães que não fora originalmente escrito por seu criador, o cartunista argentino Quino. Esta prática de alteração de uma imagem original é bastante comum nos sites de redes sociais e é facilmente identificável neste caso, já que o texto precisou ser ajustado, comprimido para que coubesse nos balões de fala desenhados por Quino.

Tais mulheres tem sua figura apropriada por esta e outras páginas por que são vozes autorizadas para falar sobre o tema abordado; suas vidas e suas falas (mesmo quando não são suas) transformam-se em modelos de conduta para aquelas que as ouvem, lêem e vêem. Assim colocadas, estas mulheres se convertem em imagens dogmáticas e porta-vozes de uma univocidade (DELEUZE, GUATTARI, 2011) que produz modos de ser.

Nenhuma destas figuras femininas, no entanto, se faz tão presente nas páginas aqui discutidas quanto a artista visual mexicana Frida Kahlo, visível em todos os posts da página Não me Kahlo (Figura 3) e em várias imagens das outras páginas mencionadas. O trocadilho “Mesmo SoFrida Jamais me Kahlo” circula em diversos formatos: fotografias de pichações, montagens com fotos da artista, ilustrações, memes e gifs animados. O rosto de Frida aparece em retratos pintados pela própria artista, em fotografias e em desenhos; sua sobrancelha e seu penteado estão na imagem de perfil da página e na assinatura de todos os posts da página. Parece que a vida conturbada e a produção artística de Frida a transformam em uma espécie de ídolo para o feminismo contemporâneo.



Figura 3: Posts na página Não Me Kahlo (2017). Fonte: Facebook

Cabe pensar que estas páginas capturam o "sujeito carente de planos de consistência para seus afetos desterritorializados" (ROLNIK, 2006, p. 155), trazendo alívio para estas crises. Desta

forma, as imagens que circulam nestas páginas correm o risco de passar de porta-vozes de minorias que atuam no campo micropolítico para a cristalização em formas já estagnadas de identidade.

### **Considerações Finais**

Considerando que os conteúdos produtores de processos de subjetivação dependem de uma série de sistemas maquínicos em que o sujeito se produz a partir de relações entre instâncias individuais e/ou coletivas, as imagens nas quais nos detivemos nesta pesquisa em páginas brasileiras sobre feminismo no Facebook não só dizem das demandas de grupos ativistas, mas produzem continuamente modos de ser mulher e feminista.

Tais páginas constituem-se como um espaço de publicação alternativa que, em comparação com os materiais impressos que caracterizaram a mobilização das feministas até o fim do Século XX, possibilitam uma difusão mais ampliada das demandas do movimento. Além disso, a internet favorece o debate através de comentários e compartilhamentos das publicações. Desta forma, as redes sociais configuram-se como espaços em que as ideias podem ser divulgadas e discutidas.

No entanto, pensamos que ao invés de favorecer o aparecimento de subjetividades nômades que desconstruam padrões cristalizados, as imagens até aqui vistas muitas vezes servem como clichês que reforçam estereótipos de gênero, ou que estabelecem outros padrões identitários fixos. O que se coloca nestas imagens-clichê é um entendimento do feminismo e da subjetividade enraizados em noções pré-concebidas, baseadas em modelos de conduta e em visões estereotipadas do gênero feminino.

Juntamente com Braidotti (2002) e Deleuze e Guattari (1992, 2011, 2012), pensamos na necessidade de um entendimento descentralizado e multi-dimensionado dos modos de existir como dinâmicos e mutantes, situados em um contexto e passando por transformações constantes. Indagamo-nos e vamos em busca de outras possibilidades, ainda não cristalizadas, de ser mulher e feminista na contemporaneidade.

### **Referências**

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo, v.I, II**. Tradução: Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRAIDOTTI, Rosi. **Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory**. New York: Columbia University Press, 1994.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRAIDOTTI, Rosi. **Diferença, diversidade e subjetividade nômade**. Labrys, estudos feministas. Brasília, n. 1-2, jul. /dez. 2002. Disponível em: <[https://www.labrys.net.br/labrys1\\_2/](https://www.labrys.net.br/labrys1_2/)>. Acesso em: 20.09.2017.

CANALTECH. **Brasil é o país que mais acessa redes sociais na América Latina**. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/noticia/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/>>. Acesso em 17.04.2017.

COMSCORE. 2015 **Brazil Digital Future in Focus**. Disponível em: <<https://www.comscore.com/por/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2015/2015-Brazil-Digital-Future-in-Focus>>. Acesso em: 17.04.2017.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Tradução: Eloísa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução: Antônio M. Magalhães. Porto/Portugal: Rés-Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A imagem-tempo**. Tradução: Eloísa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?**. Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**. Tradução: Ana Lúcia Oliveira et alii. São Paulo: Ed. 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3**. Tradução: Aurélio Guerra Neto et alii. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Félix. Da Produção de Subjetividade. In: PARENTE, A. (org.) **Imagem-máquina**. A Era das Tecnologias do Virtual. Tradução: Rogério Luz et alii. Rio de Janeiro: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Caosmose: Um novo paradigma estético**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3: O Cuidado de Si**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

ITU. **ICT Facts and Figures 2016**. Disponível em: <<http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>>. Acesso em 17.04.2017.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 19, p.15-22, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003)>. Acesso em: 20.09.2017.

SECOM. **Pesquisa Brasileira de Mídia 2016**. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf>>. Acesso em 17.04.2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.



## UMA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA FEMINISTA DA NARRATIVA MASCULINA EM 13 REASONS WHY

### A FEMINIST EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVE OF THE MALE NARRATIVE IN 13 REASONS WHY

Ana Paula Penkala  
Doutora em Comunicação e Informação pela UFRGS  
Professora adjunta dos cursos de Design e de Cinema da UFPel  
[penkala@gmail.com](mailto:penkala@gmail.com)

#### RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que propõe uma abordagem feminista sobre a representação da mulher nos produtos audiovisuais e midiáticos. O trabalho discute o embate entre as perspectivas teórico-metodológicas clássicas das ciências humanas e sociais aplicadas e o olhar feminista, assim como o diálogo interdisciplinar entre os campos da psicologia, narratologia, linguagem visual, estudos culturais e etc. Se parte da contribuição de Sigmund Freud, Carl Jung, Joseph Campbell e Roland Barthes, na intersecção entre os estudos do inconsciente coletivo e as estruturas narrativas, e a abordagem de teóricas feministas como Simone de Beauvoir, Laura Mulvey e Ann Kaplan. O objetivo dessa reflexão é confrontar o que vem a ser normativo e naturalizado pelas teorias clássicas com um olhar feminista sobre a socialização, a centralidade do olhar masculino nas narrativas midiáticas ou nas artes e o papel das tecnologias de gênero na construção da representação feminina. Os primeiros resultados da pesquisa reiteram as problematizações iniciais sobre a necessidade de uma episteme feminista capaz de dar conta dos estudos de audiovisual. Como modelo dessa aproximação, propõe-se revisão sobre os arquétipos do inconsciente coletivo, cuja teoria clássica naturaliza a reprodução do olhar e dominação masculinos através das estruturas narrativas centradas na figura do herói e na maneira como a mulher é representada nesse discurso.

**Palavras-chave:** Epistemologia Feminista. Ficção Seriada. Narrativa. Olhar Masculino. Jornada do Herói.

#### ABSTRACT

This work is part of an ongoing research that proposes a feminist approach to women representation in audiovisual and media products. The paper discusses the clash between the classical theoretical-methodological perspectives of the applied humanities and social sciences versus the feminist perspective, as well as the interdisciplinary dialogue between the fields of psychology, narratology, visual language, cultural studies and so on. From the contribution of Sigmund Freud, Carl Jung, Joseph Campbell and Roland Barthes, in the intersection between the studies of the collective unconscious and as narrative structures, as well as the feminist approach by theorists such as Simone de Beauvoir, Laura Mulvey and Ann Kaplan. The purpose of this reflection is to confront what is normative and naturalized by classical theories with a feminist look at the socialization, the gaze centrality in media narratives or arts, and the role of gender technologies in the construction of feminine representation. The first results of the research reiterate as initial problematizations about the need for a feminist episteme capable of accounting the audiovisual studies. As a model of this approach, it is proposed a review of the archetypes of the collective unconscious, with the classical qualification of music and the reproduction of male domination through narrative structures centered on the figure of the hero and the way women are represented in that discourse.

**Keywords:** Feminist Epistemology. Serial Fiction. Narrative. Male Gaze. Hero's Journey.



## Introdução

A história de um suicídio representado na ficção rendeu um debate polêmico em 2017, envolvendo críticos do audiovisual, especialistas do campo da psicologia, educadores e outros setores da sociedade. A vítima do suicídio é Hannah Baker, estudante de ensino médio que é uma das principais personagens da série norte-americana *13 Reasons Why*, originalmente produzida pelo canal de *streaming* Netflix, com estreia em fevereiro de 2017 e baseada no livro homônimo escrito por Jay Asher em 2007. Hannah não deixa bilhete, mas uma caixa de sete fitas cassete onde conta, divididas em 13 histórias, as razões que a levaram a optar por terminar com a própria vida. Sabemos disso ao sermos apresentados ao personagem principal da série, que é quem conduz nosso olhar na narrativa: Clay, colega de escola e de trabalho de Hannah. Logo no primeiro episódio, “as regras do jogo” ficam claras: quem recebe as fitas com os relatos da moça é uma das 13 razões pelas quais ela cometeu suicídio.

Algumas das análises da série apontam para a discussão sobre as violências de gênero sofridas por Hannah na escola e fora dela e consideram o protagonismo da personagem como elemento importante para a reflexão sobre esse tipo de violência. O que este trabalho propõe, no entanto, é que Hannah não é protagonista, nem da série, nem da própria história. A metáfora que estrutura a narrativa – a adolescente que toma a fala para contar o que a levou ao suicídio – não é senão uma espécie de falácia, usada (nem sempre com má intenção) de modo a descrever a série como um discurso quase feminista no qual a voz da vítima de violência de gênero é o ponto chave da história. *13 Reasons Why* utiliza a voz de Hannah como uma realidade diegética, porém quem *conduz a narrativa* é um homem. E é pela perspectiva de um homem, sobre um homem e com o protagonismo de um homem que esta série será recebida, discurso sutilmente escondido que não deixa tão clara a tradição estética e sócio-cultural naturalizada: o mundo é narrado pelo ponto de vista dos homens e as histórias centralizam o homem como o padrão de experiência. Essa proposição não será compreendida sem um esforço de deslocamento, já que é do caráter da universalização do sexo masculino como “humano” a assimilação desse olhar, dessa perspectiva como sendo “de todos”. A necessidade desse deslocamento será constante, na epistemologia feminista, em que pese a questão do *universalismo*.

Se, durante os últimos dois séculos, as mulheres têm frequentemente lutado, e continuam a lutar, pelo reconhecimento do seu direito à palavra é porque, na ausência da garantia desse direito pelo qual comunicamos aos outros as nossas experiências, necessidades e desejos, é impossível construir regras comuns generalizáveis, ou seja, suscetíveis de garantir as

condições concretas de liberdade e igualdade para todos e para todas. (VARIKAS, 2009, p. 270)

As séries de televisão por *streaming* mantém a tradição narrativa das séries de televisão mais antigas, que são adaptações das narrativas do cinema, que são, por sua vez, apropriações daquelas da literatura e do teatro – dentro, evidentemente, de suas respectivas linguagens e temáticas. E não é possível falar apenas e isoladamente das narrativas – de ficção ou não – como responsáveis por essas perspectivas: a TV, o cinema ou a literatura contam o mundo a partir da perspectiva dominante, hegemônica, sob a qual esse mundo é construído discursiva, simbólica e até materialmente. Essa perspectiva é estrutural e sistêmica em nossa sociedade, e é precisamente o que se chama *patriarcado*, que é definido pela aceção feminista como “[...] formação social em que os homens detêm o poder, [...] o poder é dos homens [...], quase sinônimo de 'dominação masculina' ou de 'opressão das mulheres'” (DELPHY, 2009, p. 173)

Assim como a ficção narra essa estrutura, outras instituições o farão, estabelecendo verdades “universais” que são paradigmáticas na cultura. A psicanálise, no seu olhar científico sobre a formação da identidade, por exemplo, é responsável por perspectivas fundantes capazes de erigir a própria concepção de *sujeito*<sup>18</sup> de uma sociedade historicamente localizada, como acontece com a própria teoria do inconsciente de Sigmund Freud. Dessa forma, esta análise busca na narrativa de *13 Reasons Why* a perspectiva masculina predominante, propondo que a) Hannah é contada como um *objeto* a partir dessa perspectiva masculina; e b) o protagonista da série é Clay, o que o torna hábil a conquistar mais empatia do/a espectador/a e cuja dor, as desventuras e os problemas se sobrepõe aos de Hannah (muitas vezes silenciando-a). A partir dessa proposta, o trabalho pretende pensar um modelo que problematize a própria maneira como narrativas como esta podem ser estudadas, já que os subsídios construídos para a análise de alguns elementos e princípios dessa narrativa advém da produção intelectual de tradição universalista masculina – como a própria psicanálise. Uma vez que a História e a psicanálise observam e compreendem o mundo a partir de experiências masculinas (individualmente) e uma estrutura patriarcal (coletivamente), muitas das teorias que fundam principalmente o pensamento moderno ocidental são enviesadas a tal ponto que assimilam a experiência feminina em uma universalidade que silencia e ignora as mulheres, ou, ainda, lhes serve de vetor para a própria opressão. O que se pretende, aqui, é recuperar os olhares feministas, incluindo

---

<sup>18</sup> Sobre isso, ver: HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

aqueles contemporâneos às próprias teorias canônicas em seu desfavor, de modo que possam deslocar o olhar analítico sobre a narrativa audiovisual para, assim, desconstruí-la.

### **A psicanálise como ferramenta útil à crítica feminista**

Quando se fala em observar certo tipo de produto cultural (o que a série de ficção é) através da teoria feminista, com vistas a criar um modelo coerente dentro da epistemologia feminista para pensar esses produtos, não se fala em abandonar nem os instrumentos e métodos “tradicionais”, nem suas teses resultantes; muito menos de negá-los. Ann Kaplan (1995), ao questionar se o olhar é masculino, faz um breve histórico da crítica feminista tomando como ponto de partida que esta “[...] nova forma de interpretar textos, emergiu de preocupações correntes de mulheres que reavaliavam a cultura na qual haviam sido criadas e educadas” (p. 43). Kaplan considera a psicanálise, por exemplo, como uma “ferramenta útil”. Para o feminismo, a psicanálise representa também um instrumento na manutenção do patriarcado, como outras instituições o são, porém é importante entendermos que o que a teoria freudiana nos apresenta é um reflexo da sociedade e sua cultura no século XIX e XX, e, em muitos aspectos, uma descrição de fatos e realidades materiais que não podem ser ignoradas.

Compreender a realidade material da experiência dos indivíduos é de grande importância para a crítica feminista pois é nessa circunstância em que somos, enquanto mulheres, oprimidas. É evidente que, como em Simone de Beauvoir (2009), as teorias de Freud devem ser olhadas a partir de um viés crítico que questione as teses apriorísticas que moldavam a mulher como as estruturas e instituições patriarcais já nos moldavam, especialmente por ser, Freud, um cientista homem. Mas o que Kaplan (1995) nos dá são pistas para a compreensão de como é possível usar ferramentas como a teoria psicanalítica no processo de construção ou manutenção de uma epistemologia feminista. A psicanálise “[...] pode desvendar segredos de nossa socialização dentro do patriarcado (capitalista)” (KAPLAN, 1995, p. 45), diz, ao falar sobre o cinema hollywoodiano que toma formas específicas para atender desejos que seriam os de um tipo de organização social que produz “traumas edipianos”. Os signos desse cinema, segundo ela, “[...] estão carregados de uma ideologia patriarcal que sustenta nossas estruturas sociais e que constrói a mulher de maneira específica – maneira tal que reflete as necessidades patriarcais e o inconsciente patriarcal” (idem).

É precisamente de socialização que estou falando aqui quando proponho a ideia de que não percebemos, na sutileza e naturalização do discurso hegemônico, que a narrativa que nos conduz nesta

série é estruturada para percebermos o mundo como homens o percebem e tomarmos as dores masculinas como as dignas de uma saga no estilo de uma “jornada do herói”. Porém é aqui que faço um desvio com relação ao raciocínio dessa autora. Neste trabalho, o contraponto que pretende se somar à epistemologia feminista busca o modelo crítico adotado por Beauvoir, que observa o processo por outro lado, analisando a experiência feminina através de um olhar crítico de mulher sobre as estruturas que lhe são impostas. Para a filósofa francesa, a socialização feminina, e a experiência da mulher em um sistema patriarcal, é o que cria um terreno psíquico capaz de funcionar, através de suas próprias metáforas, de forma a corresponder a esse modelo de mundo, que é, em suma, o “único” mundo disponível (ver BEAUVOIR, 2009).

Alguns anos antes de Kaplan, em 1975, Laura Mulvey (1989) utiliza a teoria psicanalítica com o mesmo propósito, fundamentando sua crítica ao olhar masculino no cinema hollywoodiano. O texto, *Visual pleasure and narrative cinema*, percebe na psicanálise a possibilidade de desvendar o inconsciente patriarcal que estrutura a narrativa cinematográfica, apontando os procedimentos dessas narrativas através de conceitos trazidos por Freud – como escopofilia, fetichismo e complexo de castração. Mulvey estabelece nesse artigo uma das bases para os estudos feministas sobre as produções audiovisuais, observando o *olhar* revelado pelas imagens no cinema como de forte operação heteronormativa, na manutenção da hierarquia de gênero que afirma homens como ativos e mulheres como passivas. Assim, o homem é quem olha e a mulher é a imagem. O homem é o sujeito da ação e a mulher é o objeto. Em 1949, no primeiro volume de *O segundo sexo*, Beauvoir já dizia que as críticas essenciais a descrição do complexo de castração (e do complexo de Electra também) “[...] provêm do fato de Freud tê-la calcado sobre um modelo masculino” (2009, p. 74), o que é ainda mais radical com relação ao que Kaplan ou Mulvey trabalham, anos depois.

Em *Afterthoughts on “Visual Pleasure and Narrative Cinema” inspired by King Vidor’s Duel in the Sun (1946)*, Mulvey (1989) revisa o primeiro artigo acrescentando o reconhecimento de alguns procedimentos naturalizados como, de fato, ideologias ou paradigmas. Nesse texto, ao revisar sua tese de 1975, reforça o caráter político do *olhar*, deixando claro que a narrativa não é conduzida pelo ponto de vista *de um homem*, mas de um lugar discursivo, de um posicionamento. A narrativa é construída por um *olhar masculino* – quer seja produzida por um homem ou não – e é feita para uma espectralidade *masculina*. O/a espectador/a tomam esse lugar, conduzidos pela narrativa e pela “neutralidade” do próprio ponto de vista na cultura.

Carl Jung (2013), a partir da base construída por Freud, trabalha sobre a matéria dos mitos. Sua abordagem sobre *os arquétipos do inconsciente coletivo* nos dá condições de compreender de que maneira as narrativas audiovisuais são construções que precedem o roteiro específico de uma série, por exemplo. Esta argumentação se dá no sentido de pensar *13 Reasons Why* enquanto discurso fruto de um sistema hierárquico que conduz essas falas de modo que sejam matéria ideológica. Assim como está nessa estrutura o percurso que nos conduz através da história de Hannah e Clay, está nela o olhar pelo qual são manifestas – de formas mais ou menos sutis – as posições de quem constrói essa narrativa, assim como um lugar presumido para um espectador modelo.

Em *O herói de mil faces*, publicado em 1949, o antropólogo Joseph Campbell (1997) explora a figura do *herói*, representado em centenas de apresentações, e sedimentado sobre uma base comum a culturas e períodos históricos, sendo o arquétipo mais partilhado entre todas as narrativas, tomando por base também algumas teorias da psicanálise, como a de Jung. O autor, antropólogo, sistematiza e sintetiza nesta obra em um arco narrativo a jornada do herói, a partir do atravessamento entre as trajetórias de personagens dos escritos religiosos, da mitologia e da literatura. A essa estrutura básica ele dá o nome de *monomito*. Nem tão evidente, porém razoavelmente perceptível, a jornada do herói é a estrutura mecânica de *13 Reasons Why*. Na fundação do mito do herói, não é apenas a língua que denuncia o “neutro masculino”: o arquétipo de herói é lido e realizado como masculino. O mito, como qualquer narrativa, manifesta o arquétipo, mas a psicanálise desvenda o funcionamento e a função dos arquétipos, tanto culturalmente quanto, antes, enquanto conteúdo do inconsciente.

[...] A função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. Ora, este processo é o próprio processo da ideologia burguesa. [...] O que o mundo fomece ao mito é um real histórico, definido [...] pela maneira como os homens o produziram ou utilizaram; e o que o mito restitui é uma imagem *natural* deste real. (BARTHES, 2001, p. 162-163, grifo no original)

O que Barthes quer dizer a respeito de o mito ser *uma fala* (um discurso), nesta passagem de *Mitologias*, torna clara a operação de discursos contidos nesses mitos (pensados aqui como uma forma das manifestações dos arquétipos do inconsciente) como naturalizadora do que vem a ser um dado dentro de um contexto histórico (como o era e ainda é o patriarcado enquanto sistema hegemônico). O autor sentencia enfaticamente mais adiante na obra esse processo ao falar do pequeno-burguês (aqui, serve-nos como uma analogia do hegemônico homem, a classe dominante por excelência) como incapaz de imaginar *o Outro* – dizendo sobre algo caríssimo à esta análise, a *identificação*. “[...] O outro, seja qual for, é reduzido ao mesmo. [...] O outro é transformado em puro objeto, espetáculo, marionete [...]” (BARTHES, 2001, p. 171-172) Essa reflexão passa por compreendermos de que

forma a estrutura desse arco narrativo e, mais que isso, a manifestação arquetípica daquele que conduz a história (aquele com quem devemos nos identificar) reiteram um lugar, um posicionamento, um ponto de vista ideológico. E de que maneira essa perspectiva política que é o lugar discursivo de onde parte essa fala induz ou pode induzir certos tipos de identificação em detrimento de outros.

Existe uma linha tênue entre a melancolia protagonizada pelo jovem rapaz e o apagamento dos sofrimentos de grande proporção, pessoal, social e cultural, de uma personagem feminina. Interessa, acima de tudo, a reflexão sobre de que maneira as narrativas assumem papel estrutural para a sedimentação de “histórias únicas”<sup>19</sup>. A história das narrativas é uma história sobre como a mulher é um veículo para a superação do sofrimento ou a redenção do herói, masculino.

### **Os 13 trabalhos de Clay: sobre mitos, arquétipos e heróis**

O ponto de vista de Clay, expresso já desde o primeiro episódio, é tão metafórico quanto concreto, e seu olhar se dirige sempre para o espaço vazio – real ou simbólico – deixado por Hannah. Este preâmbulo molda a série definindo não se tratar de uma história sobre como o sofrimento e a opressão fizeram Hannah cometer suicídio, mas sobre como Clay lida com a perda e o sofrimento duplo pelo amor não concretizado e pela perda do objeto ideal de sua afeição. *Objeto*, aqui, enfatizando a relação idealizada e, por natureza, desumanizadora que prevalece na história das narrativas românticas. A mulher, não raro, cumpre o papel desse objeto, numa perversa metáfora de sua socialização na cultura patriarcal. A narrativa romântica<sup>20</sup> (desde os mitos e a literatura, mas também passando pela pintura, por exemplo) pode nos servir de testemunho histórico de um sistema de gênero marcado pela hierarquia e também da localização do homem como sujeito universalizante, neutro, ideal, modelar e naturalizado como central em todas as histórias. O que se desvela diante do espectador no início da série parece ser uma narrativa em primeira pessoa, o que nos leva a pensar o papel de protagonismo dessa adolescente de 16 anos. A estrutura, no entanto, é a da jornada de herói. Começamos por aqui, então.

---

<sup>19</sup> Sobre esse conceito, ver: ADICHIE, Chimamanda. *O Perigo da História Única*. (TED Global, 2009). Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt)>. Acesso em: 05 Out. 2017.

<sup>20</sup> Não me refiro aqui ao gênero do texto, mas à história que ele conta. Não se trata do “romance” como estrutura literária, por exemplo, mas de histórias de “amor romântico”.



O herói mitológico e sua versão nos contos de fadas é uma atualização – uma *conscientização* – de um arquétipo neutro, mas o fato de encarnar uma figura masculina demonstra que a humanidade centrada no homem advém de uma percepção da realidade a partir de um modelo discursivo dominante, e que essa dominação está na raiz das grandes narrativas. Essas grandes narrativas – algumas delas representadas nos próprios mitos fundantes – reforçam, em grande medida, os papéis sociais e culturais de gênero e condicionam nosso olhar para a forma como as histórias são contadas e as experiências são vividas. O mito, o conto de fada, o modelo que centraliza essa figura masculina na forma de um herói, por exemplo, nos molda enquanto sociedade até os dias atuais, embora não percebamos todos e nem tão facilmente a profundidade e complexidade dessa interferência na “vida real”.

Os “heróis” e acontecimentos contemporâneos estão ligados, diz Joseph L. Henderson, aos mitos antigos, embora não relacionemos muito bem ainda essas histórias e nossas vidas. Os símbolos que representam essa ligação, no entanto, “não perderam importância para a humanidade”, sendo a Escola de Psicologia Analítica de Carl Jung uma das contribuições mais significativas para a compreensão desses “símbolos eternos” (HENDERSON, 2008, p. 137). Da afirmação é importante salientar a ideia do “símbolo *eterno*”, no sentido de que são estruturas simbólicas que se repetem, reciclam, adaptam, rearranjam porém perduram no tempo e até atravessam o espaço.

O conceito de *inconsciente coletivo* foi sintetizado por Henderson, com base na obra de Jung, como “[...] parte da psique que retém e transmite a herança psicológica comum da humanidade” (2008, p. 138). Algumas narrativas são a atualização de símbolos que estão guardados profundamente em nossos inconscientes, como passagens e estágios da vida. Vários mitos e narrativas míticas atualizam a ritualização dessas passagens, como é o caso da figura do herói que está fortemente relacionada ao amadurecimento ou entrada na vida adulta. É evidente que homens e mulheres amadurecem fisicamente, tornando-se “adultos” em certo momento de suas vidas. Esse amadurecimento, no entanto, não é percebido nem narrado de forma simétrica. O gênero, enquanto um sistema, submete também as narrativas e os símbolos – e talvez também o próprio inconsciente – a uma estrutura hierarquizada, transformada, em última análise, pela raiz do próprio sistema de gênero, que é a divisão e opressão baseada no sexo (biológico) e seus papéis reprodutivos para a sociedade humana. É precisamente por ocupar papel subalterno na sociedade e na cultura que a mulher não aparece enquanto figura universal relacionada às grandes narrativas, especialmente às fundantes, como indivíduo e com capacidade de agenciamento. À ela cabe o papel que lhe foi destinado desde

as primeiras atualizações narrativas dos mitos: objeto de desejo e “afeição”. Os grandes arquétipos, que são figuras simbólicas de sentido permanente, demonstram isso quando são “traduzidos” a partir de formações psicológicas.

Jung define *arquétipos* como os conteúdos do *inconsciente coletivo* – os quais são “*capazes de serem conscientizados*” e tidos como “[...] substrato psíquico comum de natureza psíquica suprapessoal que existe em cada indivíduo” (JUNG, 2013, p. 12). O inconsciente coletivo é um “segundo sistema psíquico”, como o define Jung, e é herdado. Os arquétipos são *tipos arcaicos*, ou *tipos primordiais* ou, ainda, *imagens universais* que acabam sendo transformados em fórmulas conscientes através de, entre outras coisas, narrativas (e seus “personagens”), dentre as quais as mais comuns são os ensinamentos esotéricos, os contos de fadas e os mitos. O mito do herói, diz Henderson (2008), é o mais conhecido e comum em todo o mundo. Não por acaso, já que tem como base o processo de individuação, percurso que é análogo à conquista da maturidade, e que diz respeito à afirmação de si enquanto indivíduo. “Uso o termo 'individuação' no sentido do processo que gera um 'individuum' psicológico, ou seja, uma unidade indivisível.” (JUNG, 2013, p. 274, grifo no original) Henderson atribui a esse processo o desenvolvimento da consciência do ego, quando a pessoa conhece suas fraquezas e forças. “[...] Entrando o indivíduo na fase da maturidade da sua vida, o mito do herói perde a relevância. A morte simbólica do herói assinala, por assim dizer, a conquista daquela maturidade”, diz (HENDERSON, 2008, p. 144).

Do ponto de vista psicológico, a imagem do herói não deve ser considerada idêntica ao ego propriamente dito. Trata-se, antes, do meio simbólico pelo qual o ego se separa dos arquétipos evocados pelas imagens dos pais na sua primeira infância. O professor Jung julga que cada ser humano possui, originalmente, um sentimento de totalidade, isto é, um sentido poderoso e completo do *self*. E é do *self* (o si mesmo) – a totalidade da psique – que emerge a consciência individualizada do ego à medida que o indivíduo cresce. (HENDERSON, 2008, p. 167, grifos no original)

Quando Campbell fala da figura do herói, apenas sintetiza uma interpretação tradicional do arquétipo da iniciação/individuação nas narrativas, que colocam o indivíduo iniciando como sendo um menino/homem, e não uma menina/mulher. O rompimento com a infância é um dos estágios iniciais da jornada do/a jovem pelo processo de amadurecimento que aparece nos mitos em geral sob a forma de uma luta ou um desentendimento que pode ser até literal. Mas a experiência de morte simbólica, ou a luta contra algo para que o rompimento com a infância se dê está centrado principalmente na relação de identificação primordial entre a mãe e a criança. Tanto o arquétipo parental quanto a psique individual da pessoa são representados por figuras femininas, como se vê

em Jung (2008; 2013), Henderson (2008), Marie-Louise von Franz (2008) e até em Campbell (1997) e em Eliazer Meletínski (2002). Compreendo que essa representação mistura-se com o pressuposto biológico heteronormativo (que guia, evidentemente, o viés das teorias psicanalíticas tradicionais) segundo o qual o jovem tem que romper com sua mãe (real, biológica) e sua infância para assumir seu papel (no ciclo biológico humano) casando-se com uma mulher (que não sua mãe) e conquistando, assim, sua maturidade, adentrando a vida adulta. E, se a teoria gira em torno desse processo de individuação masculina e heterossexual, é um tanto por a psicanálise ter sido desenvolvida dentro de uma cultura patriarcal heteronormativa e também por buscar explicar, na análise dos arquétipos, uma representação que é, em si, centrada no homem heterossexual nos contos de fadas e principalmente nos mitos. A mãe, assim, é real, biológica, mas principalmente simbólica, representando “a origem” dos indivíduos. A segunda mulher, no entanto, é o par sexual que marca a entrada na vida adulta (processo que deriva do determinante biológico da reprodução e que por essa questão é atribuído, no caso do homem, ao papel de uma mulher em sua vida). Ela representa a “anima”. O “casamento” com essa segunda mulher só se dá, segundo a psicanálise, quando o indivíduo consegue romper com a infância e sua identificação com a mãe, ou com o arquétipo parental, assim conquistando sua individuação, seu eu. E é por uma coisa estar vinculada à outra, para as teorias psicanalíticas junguianas e derivadas dela, que a representação dessa individuação, essa personalidade própria, é “feminina”: a “anima” prepondera sobre o “animus”, sua versão masculina, a qual também representa sua personalidade, porém para as mulheres, porque preponderam as narrativas centradas no homem como indivíduo. Os mitos e os contos de fadas a representam como a mesma coisa, causa psíquica e efeito concreto/real, apresentando-a comumente como a *princesa* ou a *donzela em perigo*. “Essa é uma das formas pelas quais os mitos ou os sonhos se referem à *anima*, o elemento feminino da psique masculina que Goethe chamou de 'o Eterno Feminino'.” (HENDERSON, 2008, p. 159, grifo no original)

A “donzela” que está em perigo e deve ser salva do “dragão” é a própria psique individual, que deve ser perseguida, conquistada pelo “herói” e não será obtida sem um processo doloroso de rompimento, morte simbólica, enfrentamento de medos e dilemas. O “dragão” - que pode ser qualquer vilão, representa aquilo que vive internamente em todo indivíduo e que o impede de romper com a infância. Muitas vezes, o dragão é representado pela mãe, que ainda segura o filho; ou por um dragão mesmo, que alegoriza os medos da pessoa – e seu medo maior, o de crescer e enfrentar a vida adulta. A figura da donzela em perigo, tornada literal pela representação de uma jovem, em geral uma

princesa, é fruto da leitura de um arquétipo com a assimilação da jovem noiva e o olhar dominado pelo viés masculino segundo o qual a individuação não se aplica às mulheres, que são infantilizadas e desumanizadas.

### **Hannah: objeto, espetáculo, marionete**

*13 Reasons Why* apresenta Clay como alguém de luto. Alguém que sente a perda do objeto de seu afeto, que é Hannah. A primeira imagem do primeiro episódio é a de um mural com homenagens à adolescente improvisado na porta do armário dela na escola. A primeira vez que vemos Hannah, antes mesmo de ouvir sua voz em *off*, é como imagem, através de uma fotografia de seu rosto centralizada neste mural. A voz nos cumprimenta, apresenta-se enquanto a Hannah “ao vivo e em estéreo”. Sabemos mais tarde que se trata da gravação que deixa em fitas cassete para serem testemunhos dos abusos e violências que sofreu, porém não é por acaso que a figura e a voz da personagem nos são apresentadas como objetos. Hannah é um objeto nas mãos de quem narra essa história. Uma marionete. Espetacularizada como forma de romantizar o sofrimento do jovem herói dessa história, Clay Jansen. E quem narra essa história? Concretamente, primeiro, seria o autor do livro. Em segundo lugar, há uma instância de produção, em seu respectivo contexto, que parte do livro para a montagem de uma série de audiovisual. Mas, para que nos identifiquemos, existe Clay, por meio de quem essa história é contada. Ele encarna o herói ideal. Independente de qual seja o caráter do/a espectador/a, e qual seja sua realidade material e cultural (por exemplo, seu gênero), sempre nos identificaremos com o herói. A identificação não implica gostarmos do personagem, mas assumirmos sua trajetória como nossa. Afinal, essa é a trajetória de todo sujeito no caminho por sua individuação. Nela nos reconhecemos.

O que torna Clay como um herói ainda mais passível de empatia é que, para além do fato de representar o neutro humano – isso significa que ele assume a forma do indivíduo discursivamente dominante: homem jovem, branco, heterossexual e burguês -, ele é construído como uma pessoa boa, com boas intenções e com fraquezas, medos e inseguranças que o tornam humano em tal extremo que seus possíveis defeitos não conseguem “sujar” sua imagem. Isso inclusive fica claro quando, no 11º episódio temos a revelação sobre o que ele teria feito que pudesse levar Hannah ao suicídio: Clay deixou de declarar seu amor pela amiga. Esse amor que, como fica evidenciado na história, poderia salvar a moça das piores violências que sofreu. Clay aqui representa claramente o

“príncipe encantado” que iria salvar a donzela em perigo. Hannah, além de representar a mulher que só encontra redenção ao ser objeto romântico de um homem, é a materialização da formação arquetípica da *psiqué*, que simboliza, por sua vez, a maturidade do rapaz, a conquista de sua individualização. Ainda que tenha voz ao contar sobre sua experiência, esta não é a história de sua vida, nem está sendo contada por ela.

Quando Clay recebe as fitas e descobre que deve ouvi-las para saber os motivos pelos quais Hannah se matou e como é, ele mesmo, um desses motivos, em princípio recusa a missão. Nos moldes da jornada do herói, essa *Recusa ao Chamado* é, na leitura do arquétipo do herói, uma relutância natural em deixar a infância e amadurecer. O amadurecimento já se anuncia aqui através da metáfora que é levada até o desfecho da história, que é o confronto de Clay com a realidade, com a dura verdade da vida e suas consequências por vezes trágicas. A figura da mãe de Clay representa o típico estereótipo de mãe superprotetora e onipresente. Ela também é um personagem encarnado da mistura entre o mito do herói e a narrativa psicanalítica para explicar o abandono da infância como um rompimento com a mãe – a representação da consciência primitiva de todo ser humano.

Ao tentar recusar o chamado, entra em cena o personagem Tony, amigo mais velho de Clay que também é responsável por ajudar Hannah a levar as fitas aos seus ouvintes presumidos, depois que a moça morre. Tony é a manifestação do sábio que deve ajudar o herói em sua iniciação. Sua missão fica evidente quando Clay tenta se negar a ouvir as fitas e o amigo mais velho tem uma (de muitas) conversas em que o aconselha a ouvi-las sob pena de sofrer consequências, enquanto se nega a adiantar o que as fitas reservam ao jovem em desespero. Enquanto toma café, diz para Clay que não aja como uma criança (e coma seu sanduíche).

É rico em simbologias o fato de todos atuarem na série, sobre a memória de uma mulher morta, cuja voz, que estaria “contando a própria história”, só é materializada através da escuta de Clay. Essa questão não será discutida neste trabalho, por contingências variadas, porém nos serve como fundamento em que pese a problematização sobre o lugar de objeto, marionete, espetacularizado, que Hannah é obrigada a assumir na história. *A mulher morta* é um tema que as narrativas da cultura ocidental materializam a partir do fetiche de nossa sociedade com a passividade feminina e o desempenho de seu papel enquanto *coisa*. Em *13 Reasons Why*, mais que manifestar a mulher enquanto passiva, coisificada, desumanizada, a narrativa torna a remeter-se a todas as grandes narrativas de nossa cultura ao usar a mulher como instrumento para evidenciar os sofrimentos masculinos, para culpar pela ausência, para dar oportunidade ao herói de crescer e amadurecer,

levando consigo a marca de um rito. Assim, não é gratuita também a alusão feita ao final do primeiro episódio, quando Clay aceita o chamado pela primeira vez, a uma juventude enlutada, depressiva, que se torna adulta à luz de uma perda (ou da alegoria de uma perda). O primeiro episódio se encerra enquanto os créditos finais sobem ao som de “*Love will tear us apart*”<sup>21</sup>, na voz de Ian Curtis, vocalista da banda Joy Division, cujas letras românticas e depressivas antecipavam aquilo que fez Curtis cometer suicídio<sup>22</sup>. A música é um *hino* aos sofrimentos românticos idealizados da juventude e seu refrão, como o título, é uma mensagem aos que irão recomeçar a acompanhar a jornada de Clay por sua individuação, seu rito de passagem para a vida adulta: foi “o amor”, ou a ausência de concretização desse amor, que separou Clay da “mulher amada”.

Durante todo o processo de encontro com a verdade sobre Hannah, Clay é aterrorizado (e os espectadores também) com a possibilidade de ter feito algo que diretamente tivesse contribuído para o suicídio da amiga. Esse passa a ser o dilema e o conflito do herói, algo que ele precisa enfrentar para torna-se digno do prêmio final (que, para a psicanálise, é a própria individuação, a maturidade psíquica), e portanto é o que nos conduz através dessa trajetória. É possível que nos solidarizemos com Hannah, por conta das violências que sofre – todas elas de cunho sexual, pois ela se torna a representação da mulher castigada pela própria e involuntária sexualidade, muitas vezes imposta pelos homens -, é evidente, porém o tempo todo a história de Clay nos conduzirá de volta ao papel com o qual devemos nos identificar, pois é dessa forma que a jornada do herói funciona enquanto dinâmica. O rapaz passa pela *Provação* quando é confrontado com a fita na qual Hannah revela o papel dele em sua decisão final. Clay prova ser um herói por desígnio quando busca pela verdade e tenta fazer “a coisa certa” com relação às fitas e ao que descobre nelas. Quando Hannah anuncia que a história que vai contar é sobre ele, no Lado A da Fita 6, Clay fica inquieto, quer fugir, mas Tony estimula que siga em seu caminho e enfrente aquilo que mais teme. O ápice narrativo da série e da trajetória do herói não é senão algo que vai trazer a ele um prejuízo ou uma recompensa. Nesse episódio sabemos que Hannah rejeita Clay porque começa a lembrar de todas as violências que os homens cometeram com ela. Todos, menos Clay. Como estamos identificados com esse personagem, não com ela, o que se segue é a confusão e o sentimento de rejeição que fazem com que ele, o “cara bom, gentil e decente”, não compreenda o motivo de ser afastado de maneira tão aflitiva por Hannah quando estavam prestes

<sup>21</sup> Do inglês para “O amor vai nos separar”.

<sup>22</sup> O estopim do suicídio teria sido o divórcio, causado devido ao músico estar tendo uma relação extra-conjugal com outra mulher.



a fazer sexo. Ele parou quando ela pediu, foi embora como ela pediu, porém é isso que faz com que Hannah o culpe. “Por que você tinha que ter partido? Foi a pior coisa de todas”, diz ela na fita, narrando a cena em que pede que Clay vá embora (ao que ele obedece). O que esse discurso nos diz é que Clay é bom e por isso foi punido – duas vezes: com a rejeição e com o suicídio/perda da mulher que ama. Ela foi abusada, humilhada, estuprada, porém “a pior coisa” foi que Clay não continuou suas investidas quando ela pediu que parasse. Ele é o herói romântico cuja ferida, causada pela mulher morta e por sua perda em si, serve para reafirmar sua condição de digno à redenção e ao mesmo tempo como prova de suas provações. Ela é representada como a mulher que “merecia” sofrer tais violências, porque “queria” homens que fizessem isso com ela. Ela não merecia a bondade e decência de Clay. Isso nos afasta de qualquer possibilidade de empatia pela personagem agora morta e reforça ainda mais a identificação com o herói. Ao final desta fita, ela diz que o nome dele não precisava estar ali, porém precisava que estivesse para que ela contasse essa história, o que é uma potente metáfora para sua impotência e impossibilidade de falar senão através da boa vontade e do heroísmo dos homens. “Você é diferente. Você é bom, e gentil e decente e eu não merecia estar com alguém como você. Eu teria te arruinado”, diz Hannah. E isso é o que fere ainda mais os sentimentos de Clay, porém o empodera a conquistar sua redenção. Ele passa pela provação e agora pode conquistar o prêmio. Ela simboliza sua conquista máxima (salvar a *donzela* em perigo), porém também sua danação. Seu prêmio será atingir a maturidade sexual, conquistar seu *eu*, e seu ato de heroísmo final se dá durante o *Caminho de volta*, quando passou pela grande provação porém ainda precisa passar pelo teste final, que é o que prova finalmente que merece manter o que conquistou. É quando vai se dar a *Ressurreição*, momento em que morre seu eu dependente, infantil, e nasce seu eu individual, sua *psiqué* por definição.

O *Teste Final* de Clay acontece quando ele, que é pacífico, retratado como alguém inseguro e por isso “covarde”, oferece a si mesmo (sua própria integridade física) para conseguir sua redenção. Hannah não vai voltar a viver, mas ele de alguma forma “salva a donzela em perigo” quando deixa que Bryce, que representa um tipo de vilão maior, bata nele para obter do colega a confissão de que estuprou Hannah. Ele “põe sua vida em risco” por uma atitude digna, que é denunciar finalmente, a quem de fato possa tomar alguma atitude (os adultos), as violências que vitimaram sua amiga. Essa briga em que só ele apanha simboliza sua “morte” para o renascimento de um Clay adulto, cheio de cicatrizes e perdas, porém capaz de lidar com o novo mundo que se apresenta. Clay é tão adulto, tão decente, tão bom que se sacrifica pelo objeto de sua afeição, que “nem era pura”, como diz Bryce. No

jogo de forças entre a memória de Hannah e a vida que Clay tem pela frente, o ato heróico deste último é provar que sua bondade é capaz de lidar com a perda e com o orgulho ferido por Hannah ter sido tocada por vários homens, mas tê-lo rejeitado.

A “morte” na banheira em que é estuprada, como sua fala reafirma, precede sua morte na banheira provocada pelo corte fundo que faz em seus pulsos. Hannah morreu várias vezes antes de cometer suicídio, e essa morte é uma alegoria para a morte e ressurreição de Clay, o herói, que também a ressucita quando impede que os motivos de seu suicídio sejam esquecidos nos ouvidos de quem ouviu as fitas. O Lado B da Fita 7 é usado por Clay para gravar a confissão de Bryce e servir de prova para o processo que os pais de Hannah estão movendo contra a escola. O herói romântico comete seu ato de heroísmo por excelência.

A cena do suicídio de Hannah – extremamente gráfica - é seguida de um diálogo entre Clay e o conselheiro da escola, a quem a moça foi pedir ajuda pouco antes de ir para casa e cortar seus pulsos. Hannah é a imagem da mulher morta, que retorna todas as vezes, desde a pintura, como nas representações de Ophélia, passando pela fotografia e pelo cinema, reverberando a literatura que também tematiza a mulher morta. Nos compadecemos de seu rosto triste enquanto ele diz ao conselheiro que Hannah morreu sozinha. Depois dos depoimentos do processo contra a escola, os pais de Hannah ouvem as fitas gravadas pela filha. A missão de Clay está cumprida. A cena final do último episódio mostra o herói em um carro, que Tony dirige para um destino desconhecido. Clay olha pela janela, o vento batendo em seus cabelos. Inclina o rosto e sorri, sutilmente, e então vemos o carro seguindo pela estrada, ao longe, o que simboliza sua redenção e o início de uma nova jornada. No carro também estão o namorado de Tony e uma moça com quem Clay está começando a se relacionar afetivamente, o que nos indica uma superação do “fantasma” de Hannah e a substituição do objeto de seu afeto por alguém real – já que Hannah aqui simboliza a *psiqué*, como na teoria psicanalítica. Clay finalmente completou sua jornada. Esta é a história de Clay, do herói, não de Hannah, o *objeto* através do qual conquista sua maturidade.

## Referências

- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

- DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). Trad. Francisco Ribeiro Silva Júnior. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 173-178.
- FRANZ, Marie-Louise von. Conclusão. In: JUNG, Carl. et al. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 417-429.
- HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl. et al. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. p. 133-307.
- JUNG, Carl. et al. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- JUNG, Carl G. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KAPLAN, E. Ann. O olhar é masculino? In: \_\_\_\_\_. **A mulher e o cinema**. Os dois lados da câmera. Tradução: Helen Marcia Potter Pessoa. Rocco: Rio de Janeiro, 1995. p. 43-60.
- MELETÍNSKI, Eleazar. **Os arquétipos literários**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.
- MULVEY, Laura. Afterthoughts on 'Visual Pleasure and Narrative Cinema' inspired by King Vidor's *Duel in the Sun* (1946). In: \_\_\_\_\_. **Visual and Other Pleasures**. Language, Discourse, Society. Londres: Palgrave Macmillan, 1989. p. 29-38.
- MULVEY, Laura. **Fetishism and Curiosity**. Londres: British Film Institute / Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press, 1996.
- MULVEY, Laura. Visual Pleasure and Narrative Cinema. In: \_\_\_\_\_. **Visual and Other Pleasures**. Language, Discourse, Society. Londres: Palgrave Macmillan, 1989. p. 14-26.
- VARIKAS, Eleni. Universalismo e particularismo. Trad. Naira Pinheiro. In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 266-271.

## OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

### *TEACHERS OF PORTUGUESE LANGUAGE AND GENDER RELATIONS*

Ani Camila Barcellos Pereira  
Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
acbarcellos@hotmail.com

#### RESUMO

“Qual entendimento que as professoras de Língua Portuguesa têm sobre as relações de gênero?”, esta é a pergunta que norteia a pesquisa do meu Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. A escolha do tema ocorreu a partir da experiência que tive como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Nesta ocasião, percebi o quanto o convívio com os alunos, nas mais diversas práticas pedagógicas, oportuniza o enfoque de inúmeros assuntos, os quais extrapolam os conteúdos específicos, como é o caso das relações de gênero. O objetivo do estudo é compreender qual o entendimento e de que forma experienciam, enquanto professoras de Língua Portuguesa, as relações de gênero. A metodologia qualitativa terá dois instrumentos de coleta de dados: a observação (MINAYO, 2007) e a entrevista semiestruturada (NETO, 2001), as quais serão feitas com quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica do município de Pelotas/RS. O referencial teórico tem Louro (2000), Botton e Strey (2013), Goellner (2010) e Weeks (2000), entre outros, para tratarmos sobre as relações de gênero; já sobre a formação dos professores, trago os aportes de Tardif (2014), Alarcão (2011), Gauthier (1998), além de outras contribuições.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Relações de gênero. Experiências docentes.

#### ABSTRACT

"What understanding do the Portuguese Language teachers have about gender relations?", This is the question that guides the research of my Masters in Education at the Federal University of Pelotas. The choice of theme was based on my experience as a Portuguese Language teacher in High School. On this occasion, I realized how much conviviality with the students, in the most diverse pedagogical practices, allows the focus of many subjects, which extrapolate the specific contents, as is the case of gender relations. The purpose of the study is to understand the understanding and how they experience, as Portuguese language teachers, the gender relations. The qualitative methodology will have two instruments of data collection: the observation (MINAYO, 2007) and the semistructured interview (NETO, 2001), which will be done with four Portuguese language teachers who work in Basic Education in the city of Pelotas / RS. The theoretical reference has Louro (2000), Botton and Strey (2013), Goellner (2010) and Weeks (2000), among others, to deal with gender relations; already on the training of teachers, I bring the contributions of Tardif (2014), Alarcão (2011), Gauthier (1998), and other contributions.

**Keywords:** Teacher training. Gender relations. Teaching experiences.

## **Introdução**

Fazer parte da linha de pesquisa “Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas”, do Mestrado de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) é ter a chance de pensar e pesquisar sobre um assunto que tenho muito interesse em cada dia saber mais e mais, que é entender sobre como se constitui o profissional que escolhe a licenciatura como profissão.

Já na graduação, logo nos primeiros semestres do curso de Licenciatura em Letras na mesma universidade, ficava pensando sobre como aqueles professores tinham se constituído como docentes, quais percursos trilharam para se sentirem aptos a assumirem uma turma? Tais indagações deveriam ser saciadas durante os oito semestres do curso, no entanto, paro e penso: “terminei o curso em 2013 e não me sentia ‘pronta’ para atuar profissionalmente”.

Por que será que isso acontece? Terminei um curso no qual meu diploma diz que “estou apta para dar aula”, contudo, me sinto despreparada e até mesmo com “medo” de ensinar um conteúdo. Apesar destas indagações, tive a certeza de que havia encontrado a diretriz para minha vida profissional, isso porque, eu almejava ser como aqueles profissionais, ter aquela rotina de convivência com várias turmas, além de admirá-los muito.

Mesmo tendo certeza da carreira que queria seguir, sentia-me ansiosa e muito instigada imaginando como seria a minha vez de dar aula sozinha. No decorrer da licenciatura, ficava pensando a respeito de quais conhecimentos seriam necessários adquirir para quando chegasse a minha vez de ficar frente a frente com os alunos. E foi durante o sexto semestre que tive uma experiência que corroborou substancialmente na amenização das minhas dúvidas citadas anteriormente: fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por um ano.

Nesse período, tive a oportunidade de fazer o “Apoio à docência”, o qual funciona da seguinte forma: escolhia um professor da minha área para acompanhar como era feita a elaboração e aplicação dos conteúdos dentro da sala de aula. Os Pibidianos (nome carinhoso com que são chamados os bolsistas do projeto) não podiam interferir na aula, apenas tínhamos a oportunidade de acompanhar as aulas, conversar e trocar ideias com o titular da sala. Era um momento em que eu prestava a atenção para saber de que forma, por exemplo, a professora introduzia um conteúdo e como os alunos interagiam. Poder fazer parte do espaço da sala de aula e do ambiente escolar como espectadora foi mais uma experiência marcante durante a minha formação inicial. O conhecimento adquirido neste projeto foi tanto do ponto de vista teórico, mas principalmente

prático, porquanto esta vivência permitiu-me perceber, entre outras coisas, quais as dinâmicas do espaço escolar e o quanto elas intervinham nas práticas pedagógicas.

Ademais, ser Pibidiana também me deu a chance de participar da composição de uma pesquisa que abordava a formação dos docentes da Educação Básica que faziam parte do projeto. Entre os resultados adquiridos através de uma entrevista semiestruturada, está um que diz respeito à possibilidade de convívio entre os alunos da graduação e os profissionais que já atuam, ação esta previamente estabelecida pelo PIBID. Tal convivência possibilitava a troca de ideias entre quem ainda não tinha pisado no chão de uma sala de aula como professor com quem já estava acostumado com aquela realidade. A permuta de experiências colaborava efetivamente para a formação docente, tanto inicial como continuada, posto que “[...] a formação docente é um processo inacabado e que deve estar em constante movimento (FÉLIX, 2015, p.229)”.

Acrescento a ideia de que toda essa vivência deveria ser um compromisso dos cursos de formação de professores, pois de acordo com Pimenta (2012), é uma das atribuições dos cursos de licenciatura promover a interação entre a universidade e as escolas, papel este muito bem desempenhado pelo PIBID. Além disso, Pimenta (2012) diz que só é possível ter experiência durante a formação inicial a partir da convivência com os mais experientes, pois o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir de seu próprio fazer (PIMENTA, 2012, p. 28). Tardif também complementa esta ideia ao mencionar que “[...] saber viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (TARDIF, 2014, p. 70)”. O autor também comenta que ao adentrar na carreira docente e o permanecer nela demandam dos professores que adquiram também a capacidade de lidar com saberes práticos e peculiares do local de trabalho, como é o caso das rotinas, valores, regras, entre outras situações. E a importância dessa vivência dentro do espaço escolar permitiu ao professor perceber que, de acordo com Gauthier (1998), existe um vasto repertório de conhecimentos que não são adquiridos a partir dos currículos dos cursos de licenciaturas, mas sim, atitudes e ações que resignificam o ato de ensinar na prática, e que acabam por reformular o entendimento do agir profissional docente,

[...] ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (Gauthier, 1998, p. 331).

E no decorrer da minha busca por mais conhecimentos sobre a profissão que havia escolhido, acabei ingressando na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação, no Instituto Federal de



Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), na cidade de Pelotas/RS, na linha de investigação “Ensino e formação de Professores”. E foi no decorrer desse período que entrei em contato com os estudos sobre as relações de gênero, em função da minha orientadora já estar inserida nesse campo de estudo.

Ao findar esta etapa, tive a chance de finalmente entrar numa sala de aula como docente, pois trabalhei por um ano como professora substituta em um Instituto Federal aqui no Rio Grande do Sul. Lá, tive a chance de compreender ainda mais o ambiente e as práticas pedagógicas que permeiam o espaço escolar e a profissão docente; além disso, entendi que ministrar uma aula de Língua Portuguesa sobrepuja os conhecimentos programáticos previamente estabelecidos e que é de extrema importância possibilitar que a sala de aula seja um local de diálogo e troca de ideias sobre os múltiplos assuntos.

Entretanto, na fase inicial da carreira docente, não nos sentimos aptos ou capacitados para abarcar a multiplicidade de situações que se apresentam, pois “[...] o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar (LEONE; LEITE, 2011, p.280)”. E no emaranhado de circunstâncias e conjunturas que se expõem, dou ênfase às relações de gênero, posto que este conceito [...] é um marcador que organiza a nossa sociedade, que nos tornamos homens e mulheres por meio de intensos processos pedagógicos que, em geral, não dão conta da multiplicidade de possibilidades de ser homem e mulher neste mundo [...] (FÉLIX, 2015, p. 229).” Além do mais, o que compreendemos por gênero também perpassa os arranjos dos espaços e instituições, molda e interfere as legislações e as políticas públicas.

Em decorrência dessas minhas experiências enquanto professora que estava se reconhecendo como profissional e buscando compreender como poderia adquirir conhecimentos que pudessem servir de base para minha atuação pedagógica e, além de tudo isso, considerando a importância e a interferência das relações de gênero no ambiente escolar e, por consequência, na sociedade como um todo, é que formulei a seguinte pergunta de pesquisa que pretendo investigar durante o período em que irei produzir minha dissertação: “Qual entendimento que as professoras de Língua Portuguesa têm sobre as relações de gênero?”.

A ideia é dialogar, através de uma entrevista semiestruturada, com os quatro docentes da minha área de formação que já atuam na Educação Básica no município de Pelotas/RS e que foram minhas colegas de graduação. Acredito que esta troca de experiências possibilitará

a documentação e a reflexão sobre o que já está ocorrendo nas salas de aula. Além do mais, em concordância com o estudo realizado por Romanowski e Martins (2013, p. 3), “[...] o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas [...]. O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão”.

Para balizar esta pesquisa, tracei como objetivo geral entender como que as professoras de Língua Portuguesa compreendem as relações de gênero. Ademais, tenho como objetivos específicos: registrar e apreender os discursos das professoras de Língua Portuguesa a respeito das relações de gêneros a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais; averiguar de que forma as docentes lidam com a temática em suas práticas pedagógicas; perceber quais as motivações que levam ou não as professoras a incluir em suas práticas pedagógicas esta questão; e, por fim, compreender como elas observam este assunto nas escolas em que atuam.

### **Desenvolvimento e discussão**

Para começar a compreender as relações de gênero, recorri a uma das mais relevantes pesquisadoras brasileiras sobre o assunto, Guacira Lopes Louro, a qual diz que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – [...] é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p.9)”. Cabe ressaltar que mesmo havendo interferências significativas dos órgãos genitais na construção das características femininas e masculinas, estas não devem ser os únicos aspectos a serem considerados no estabelecimento do padrão socialmente aceito de gênero. Posto que, conforme Botton e Strey (2013, p. 3), é preciso ponderar as probabilidades de expressão dos sujeitos para além da determinação biológica.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 21).

Além disso, é preciso compreender que o conceito de gênero é

[...] a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino.

Em outras palavras, o corpo é genericado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010, p. 75).

Logo, a partir do conceito de gênero, se faz necessárias algumas reflexões sobre como nos percebemos, isso porque, quando se considera as influências sociais, culturais e históricas como norteadoras do que entendemos por gênero, conseqüentemente, perceberemos o quanto os sujeitos são múltiplos conforme o contexto em que se encontram. Com isso, “[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO, 1997, p. 23).” E isso ocorre em função de que as sociedades são constituídas por uma vasta diversidade de grupos étnicos, religiosos, raciais e de classe; logo, a escola e toda a sua comunidade também reflete essa pluralidade de sujeitos.

Por conseguinte, ao se pensar na organização e aplicação de um plano de aula que venha abordar as relações de gênero, se faz necessário compreender o conjunto de conhecimentos envolvidos nesse contexto específico para que se sustente um diálogo para além do senso comum, uma vez que o gênero não se limita ao ser “homem” e ser “mulher”.

Esta visão dicotômica e binária da questão de gênero deixa de fora da análise das relações de gênero e poder, criando estereótipos de papéis de homem e de mulher. Essa visão também não explica como os papéis são definidos e quem os determina, ocultando a hierarquização e desigualdade [...]. De maneira geral as dicotomias entre masculino e feminino seguem um raciocínio baseado em construções sociais de uma sociedade historicamente comandada e organizada sob a ótica masculina [...] (CARVALHO e TORTATO, 2009, p. 24).

Para que o espaço escolar possa ser utilizado como um meio propício de debates e discussões, é pertinente e primordial que os professores tenham noção e compreendam as teias que circundam os conceitos e teorias das relações de gênero em nossa sociedade. Além do mais, é preciso reconhecer que todo esse processo deve ter como principal objetivo a promoção de conhecimento, posto que, conforme afirma Pimenta (2012, p.24):

[...] a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Assim sendo, é fundamental que as instituições escolares se reconheçam como um ambiente que tanto pode colaborar com a omissão ou com a promoção de ideias, posto que a escola “[...] pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas que também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores (FERREIRA e LUZ, 2009, p.37)”. As autoras ainda discorrem

afirmando que a legislação brasileira prenuncia a equidade de direitos e deveres entre todos os brasileiros, independente se é homem ou mulher, ademais, a República Federativa objetiva a promoção do bem de todos os indivíduos, além do que, a efetivação

[...] desse objetivo depende de reflexões sobre gênero e sexualidade, para que essas categorias deixem de ser utilizadas para classificar, discriminar e excluir e contribuam para a criação de novas formas de abordagem que desconstrua preconceitos e discriminações – atividades que podem ser assumidas pela escola (FERREIRA e LUZ, 2009, p.37).

De acordo com Oliveira (2009), a escola, a qual tem como um dos seus objetivos o ensino, tem papel fundamental na propagação de conhecimento através do diálogo, possibilitando ao discente analisar, questionar e refletir sobre as situações. E como promotor dessas ações, entra o professor, o qual deve organizar suas práticas com o intuito de motivar os estudantes a reverem suas ideias de senso comum, reorganizando-as a partir do conhecimento científico. Alarcão (2011) aponta que a escola é um setor da sociedade – que influencia e é influenciado por ela. Neste sentido, há sempre uma relação de poderes que tencionam as negociações curriculares. Nestes novos contextos de circulação de inúmeras informações, o professor precisa assumir uma nova relação com os alunos, passando a ser um mediador. A sala de aula deixa de ser um ambiente de transmissão de conhecimento e passa a ser de circulação e produção de conhecimentos. Todos precisam estar envolvidos no processo de aprendizagem. O conhecimento está disponível em diferentes lugares, mas a escola é o local privilegiado para acessá-lo. É neste espaço que são sistematizadas as relações com as diferentes informações disponíveis. Não só os professores e alunos precisam mudar suas posturas diante das aprendizagens, mas a escola também precisa se organizar diante da sociedade da aprendizagem. A escola precisa compreender que ela deve transformar-se por dentro, como aponta Alarcão (2011), a partir de seus professores, alunos, enfim, das pessoas que fazem parte deste espaço.

Seguindo as reflexões que sustentam esta pesquisa, lanço mão do estudo elaborado por Gesser, Oltramari e Panisson (2015), o qual afirma que o entendimento que os professores da Educação Básica possuem sobre gênero e sexualidade afeta a forma como estes organizam e atuam em suas práticas pedagógicas. Considerando esta pesquisa e a minha experiência docente, posso dizer que de fato não me senti preparada o suficiente para promover debates a respeito das concepções de gênero e sexualidade. Creio que isto ocorreu em decorrência do meu despreparo e desconhecimento, pois conforme afirma Oliveira (2009, p.182), “[...] abordar o tema na escola não é fácil, principalmente, se o professor não estiver seguro e preparado para tal

abordagem?”. Sem contar que, enfrentar uma turma com alunos adolescentes que estão sempre prontos para exporem suas opiniões e, geralmente, não estão muito aptos para escutarem e respeitar as opiniões alheias ainda é um grande desafio para mim. Em função dessas situações, optei por não realizar ou propor discussões que tivessem

como tema central as relações de gênero. Saliento ainda, que quando entrei em contato com os conceitos relativos às relações de gênero durante o curso de Especialização, direcionei minhas pesquisas para a questão de gênero com foco nos livros de histórias infantis, ou seja, algo bem diferente da realidade que encontrei quando fui professora substituta no Ensino Médio.

Penso que uma das hipóteses para explicar minhas ações está relacionada ao fato de que durante minha licenciatura não tive a oportunidade de estudar as relações de gênero. Não me recordo de ter sido ofertada alguma disciplina, curso ou seminário que promovessem discussões sobre este assunto. Tal situação indica que existe uma insuficiência de discussões aprofundadas sobre gênero nos cursos de formação inicial de professores. E é em função disso que afirmo o quanto a troca de experiências entre os docentes se faz necessária, tanto entre os que estão em fase inicial, como entre os que já estão atuando, pois a experiência de um acaba por colaborar com as práticas pedagógica dos outros.

Adiante, é relevante pensar o espaço escolar como um ambiente que interfere na formação tanto dos professores como também dos alunos, pois é na escola que são elaborados e disseminados discursos e práticas que acabam por interferir no modo como percebemos, entendemos, propagamos e interagimos com as relações de gênero, logo, em decorrência desse contexto é que este estudo se torna imprescindível na contemporaneidade. Por conseguinte, compreender o espaço que ocupa as relações entre homens e mulheres na sociedade implica analisar não apenas seus sexos, mas sim, tudo o que se construiu socialmente sobre este termo. A discussão deve estar pautada a partir de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21). Em decorrência disso, gênero passa a ser compreendido como uma condição social que nos identifica como femininos e masculinos; sendo bem distinto de sexo, o qual é utilizado para discernir as peculiaridades anatômicas que individualizam tanto homens como mulheres. Portanto, o gênero é construído socialmente e culturalmente, além de envolver vários processos que vão caracterizando os corpos em decorrência do que identificamos como sendo feminino e/ou masculino. Em consonância com Weeks (2000, p. 40), ponderar sobre as interferências culturais e sociais “[...] é argumentar que só podemos compreender as atitudes em



relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade [...]”.

### **Considerações finais**

Refletir sobre educação é analisar de que forma o aluno conseguirá interagir no mundo em que vive e como a escola contribuirá para que isso ocorra, ou seja, como atingir o objetivo primordial da instituição escolar: formar um cidadão. Dentre as várias possibilidades de estudo que se abrem em decorrência disso, podemos focar em uma questão extremamente importante: a comunicação. Isso porque, os seres humanos só se desenvolvem a partir da interação com o meio em que estão inseridos. Conforme Antunes (2009), a principal mediação entre os sujeitos, independente do tempo histórico, é a linguagem.

Pensar em educação é, por conseguinte, pensar em como se dá a comunicação entre professores e alunos. Todo e qualquer docente precisa se comunicar para que possa interagir com seus discentes, e essa comunicação é feita de várias formas, como através da fala e da escrita. Conforme Marcuschi (2010), parte da nossa organização enquanto sociedade provém da língua, seja ela escrita ou falada.

E é nesse contexto que o professor de Letras se faz tão importante, pois através de sua capacidade de comunicação e interação com seus alunos é que o espaço de sua sala de aula poderá se tornar um ambiente em que seja possível debater, discutir, repensar, refletir sobre vários assuntos, principalmente as relações de gênero. Mas para que isso ocorra, é preciso que o docente busque formação para embasar suas práticas pedagógicas, com o intuito de promover debates que possibilitem aos seus alunos acesso aos conhecimentos científicos, deixando de lado o senso comum.

Findando esta escrita, posso dizer que almejo com este trabalho aprender com os meus colegas de área, além é claro, de estruturar diálogos pautados na troca de experiências. Ademais, depois da minha vivência como professora substituta, percebi o tamanho da responsabilidade que os docentes têm de propiciar que a sua sala de aula seja um espaço de troca de conhecimentos através de discussões e debates, contribuindo, assim, para que os alunos se tornem indivíduos capazes de lidar com as diferenças.

Por fim, o que pude perceber com tudo isso é que o professor precisa ser capaz de se permitir refletir, com a intenção de adquirir novos conhecimentos e novas experiências, as quais



irão colaborar para que a sua formação se torne mais relevante e, por consequência, suas práticas mais condizentes com o ambiente escolar do qual ele faz parte; possibilitando assim, uma maior proximidade com seus alunos.

### Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos** em uma escola reflexiva. 8ªEd. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOTTON, Andressa; STREY, Marlene Neves. **Influências** da literatura infantil brasileira no gendramento de meninos e meninas. Disponível em: <[http://www.fg2013.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373259920\\_ARQUIVO\\_CompletoFGAndressaBotton.pdf](http://www.fg2013.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373259920_ARQUIVO_CompletoFGAndressaBotton.pdf)> Acesso em: 16.09. 2014.

FÉLIX, Jeane. **Gênero e formação docente: reflexões** de uma professora. Espaço do currículo, UFPB, v.8, n.2, p. 223-231, 2015.

FERREIRA, Beatriz Maria Megias Ligmanovsk; LUZ, Nanci Stancki da. **Sexualidade** e gênero na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da (org.) [et al.] **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. **Docência** e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis/SC, v.27, n.3, p.558-568, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade**. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 71-83, mar. 2010.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O início da carreira docente: dificuldades, preocupações e sentimentos de professores iniciantes**. In: RIBEIRO, Arilda Inês Miranda (org.) [et al.] **Educação contemporânea: caminhos obstáculos e travessias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. cap.14, p. 279-297.

LOURO, Guacira Lopes. **A emergência do gênero**. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 2ªEd. Petrópolis: Vozes/CNTE, 1997. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (org.) [et al.] **Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10º Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Bahl de. **Sexualidade no contexto contemporâneo**: um desafio aos educadores. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.) Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009. 190p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. PIMENTA, Selma Garrido (org.). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios** da formação de professores iniciantes. Disponível em: <<http://www.SciELO.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>> Acesso em: 05.03.2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WEEKS, Jeffrey. **O Corpo** e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) [et al.] Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, 2º Edição.

## **RELAÇÕES DE PODER CAVALHEIRO/DAMA NA CONDUÇÃO NA DANÇA DE SALÃO: NOVOS PAPÉIS, NOVAS INTERPRETAÇÕES**

### *POWER RELATIONS GENTLEMAN/LADY ON LEADING IN BALLROOM DANCING: NEW ROLES, NEW INTERPRETATIONS*

Bruno Blois Nunes  
Mestre em História (UFPEL)  
bruno-blois@hotmail.com

Márcia Froehlich  
Mestre em Letras (UFMS)  
froehlich.marcia@gmail.com

#### **RESUMO**

Um assunto de extrema relevância nos dias atuais é a condução na dança de salão. As relações de poder entre cavalheiro/dama, homem/mulher são questões presentes em nossa sociedade e de extrema importância que sejam amplamente debatidas. O objetivo desse estudo foi averiguar as novas concepções de condução na dança de salão, abordando as relações interpessoais da sociedade contemporânea. O presente trabalho trata-se de um estudo de caso que foi dividido em três etapas: levantamento bibliográfico, realização de entrevistas com alunos de dança de salão e observações desses praticantes de dança pelo professor. Constatou-se que a percepção do significado da condução na dança de salão entre o par divergiu dos resultados encontrados no levantamento bibliográfico. Enquanto o levantamento bibliográfico apontava para uma relação não-dicotômica do par na dança de salão, os alunos de dança de salão entendiam a condução como uma ação de estímulo-resposta que não, necessariamente, significava uma relação de poder desigual entre cavalheiro e dama. Isso mostra que talvez não seja necessário um novo modelo de condução na dança de salão para uma possível equiparação nas relações de poder entre os sexos, apenas uma nova forma de compreendê-la.

**Palavras-chave:** Dança de salão. Condução. Gênero. Relações de Poder.

#### **RESUMEN**

A subject of extreme relevance in the present day is the leading in the ballroom dance. The power relations between gentleman/lady, male/female are issues present in our society and extremely important that are widely debated. The purpose of this study was to investigate the new conceptions of conduction in ballroom dancing, addressing the interpersonal relations of contemporary society. The present work deals with a case study that was divided into three stages: bibliographical survey, interviews with dance students and observations of these dance practitioners by the teacher. It was observed that the perception of the meaning of conduction in the ballroom dance between the pair diverged from the results found in the bibliographic survey. While the bibliographical survey pointed to a non-dichotomous pair relationship in ballroom dancing, ballroom dance students viewed conduction as a stimulus-response action that did not necessarily signify an unequal power relationship between gentleman and lady. This shows that a new model of conducting in ballroom dancing may not be necessary for a possible match in power relations between the sexes, just a new way of understanding it.

**Keywords/Palabras clave:** Ballroom dancing. Lead. Gender. Power relations.

#### **Introdução**

A dança de salão é responsável por inúmeros benefícios. A sua prática ajuda na perda de peso, no restabelecimento da autoestima (MARBÁ; SILVA; GUIMARÃES, 2016, p. 1), melhora na saúde cardiovascular e sexual (CARVALHO et al., 2015, p. 77) entre outros benefícios já comprovados por diversos estudos.

Em um mundo voltado as facilidades e experimentações tecnológicas, a dança de salão possui papel de protagonista nas práticas sociais de corpo presente de nossa sociedade atual. O movimento corporal, basilar na dança de salão, tem na condução dos seus passos um tópico de intenso debate no mundo atual.

Nesse trabalho, o nosso objetivo foi analisar as novas propostas envolvendo a condução na dança de salão. Duas importantes questões a serem debatidas quanto a isso são as relações de espaço e poder nessa prática. A seguir, vamos debater sobre as relações de espaço para, em seguida, tratarmos das relações de poder.

## **Dança de salão e suas problematizações**

### **Relações de espaço**

As relações de espaço na dança de salão é importante tema a ser debatido. Podemos conceituar o nosso território como “a área ou espaço circundante que as pessoas sentem como uma extensão de seu próprio corpo” (PEASE, A; PEASE, B, 2010, p. 80).

Em um pioneiro estudo realizado nos Estados Unidos, Edward Hall mostrou como as pessoas elaboram zonas de distanciamento entre elas para melhor convívio social. Hall identificou 4 (quatro) zonas de distâncias: íntima, pessoal, social e pública (1990, p. 116-125).

É no estudo de Hall que encontramos a noção de “bolha protetora” como um espaço que as pessoas desenvolvem para se manterem afastadas das demais (1990, p. 119). Essa “bolha de ar portátil” que cada pessoa constrói tem seu molde na influência cultural (PEASE, A; PEASE, B, 2010, p. 80 e 81). Por isso, as zonas de distanciamento variam bastante conforme a tradição cultural de cada sociedade (WEIL; TOMPAKOW, 2004, p. 233).

A zona íntima será responsável pela construção das inúmeras relações entre os pares na dança de salão. A principal dela, objeto de discussão dos tempos atuais, é a relação de poder existente entre o par que será nosso próximo tópico.

## Relações de poder

A quem cabe o papel de determinar como, quando e onde a evolução dos passos do par na dança de salão? Zamoner responde a seguinte questão

Na pista de dança, é conhecida e bem difundida a ideia de que o poder de decidir os movimentos a serem executados, seu tempo e a direção que o par segue no espaço, caberia somente ao cavalheiro e, à dama, restaria a obrigação de obedecer. Esta, naturalmente, é uma relação de poder desequilibrada, portanto, que tende a não se manter. Mas os fatos nos mostram que a condução clássica tem ultrapassado os séculos bem viva nas pistas de dança, logo, o âmagô de seu regramento que deve ser a satisfação de ambos, cavalheiro e dama, vem sendo, de alguma forma, preservado (2016b, p. s/p.).

Temos na citação acima um exemplo das regras de funcionamento da dança de salão em um salão de baile. A autora deixa implícito que mesmo com as mudanças do mundo atual no qual as mulheres vêm conquistando melhores posições dentro da sociedade, o modelo clássico de relacionamento do par através da condução se mantém arraigado ao modelo tradicional: “Sua estrutura tem como personagens o masculino e o feminino, o cavalheiro e a dama respectivamente. Quem conduz é o cavalheiro, quem responde é a dama” (ZAMONER, 2011a, p. s/p.).

O ato da condução é entendido “como uma ação na qual um corpo tem o domínio sobre outro no acontecimento da dança” (FEITOZA, 2011, p. 9). De qualquer maneira, Zamoner acredita que essa condução necessita produzir uma comunicação “afinada” representando um equilíbrio nas relações de poder entre eles (ZAMONER, 2016a, p. 85).

Entretanto, se formos analisar por um ponto de vista diferente podemos nos deparar com outra concepção acerca da condução na dança de salão:

**Pois vejamos, o ambiente em que a dança de salão surgiu e se desenvolveu, no cerne da nobreza, primava pela educação de damas e cavalheiros voltada essencialmente para cordialidade, tendo a dança em seu elenco de conteúdos.** Os livros dedicados a ensinar a conduta cortês aos letrados da época deixam muito clara a distribuição do poder naquela relação entre cavalheiros e damas. Ensinava-se aos homens que, para serem distintos cavalheiros da nobreza, deveriam abrir as portas para a dama passar, oferecer um casaco para seu maior conforto no frio e, por meio de muitas outras atitudes, colocar-se a seu serviço, tentando agradar e satisfazer as vontades dela. **Uma formação nesta linha destoa da ideia de comando arbitrário da dama sem qualquer preocupação com seu conforto e prazer durante a dança** (ZAMONER, 2016b, p. s/p.) [grifo da autora].

Aqui temos uma concepção de condução que idealiza o seu processo comunicativo não como uma imposição a alguém, mas pelo contrário uma forma de relação que ressalta a respeitabilidade no lugar da obrigação. Ao invés da idealização de um comando autoritário por parte do cavalheiro, é identificado sua preocupação com o conforto e a proteção da dama.

## **Metodologia**

O estudo foi dividido em três partes: levantamento bibliográfico, entrevista e observação.

Primeiramente, foi realizado um levantamento de produções entre 2011 e 2016 com as seguintes palavras chaves: dança de salão; condução na dança; comunicação na dança; contato corporal na dança; diálogo na dança; relações de força na dança. Essa pesquisa ocorreu de três formas: através do *site Banco de Teses e Dissertações da Capes*, do *site do Google Acadêmico* e do *site do Google*, para uma sondagem de material complementar.

O próximo passo foi a entrevista realizada com meus alunos de dança de salão no mês de julho de 2016. Foram entrevistados oito participantes, quatro homens e quatro mulheres, de idade entre 33 e 71 anos, com níveis variados de aprendizado. O público-alvo escolhido deu-se pela facilidade de acesso da próxima fase do estudo que se trata das observações do grupo.<sup>23</sup>

O questionário foi direcionado a questões voltadas a condução na dança de salão. Abaixo segue um quadro com algumas perguntas realizadas:

1 - Quais qualidades tem um bom cavalheiro na dança de salão?
2 - Quais qualidades tem uma boa dama na dança de salão?
3 - O que é condução para você? Na sua opinião, é mais fácil conduzir ou ser conduzido na dança de salão?
4 - Você acha que as damas gostam de ser conduzidas na dança de salão?
5 - Você acha que a dança de salão é machista? Por quê?

Quadro 1: Entrevista realizada com os alunos de dança de salão. Fonte: Adaptado de Nunes (2017).

A última fase do estudo foi realizada nos meses de julho e agosto de 2016. Nessa etapa foram realizadas observações das práticas de dança de salão entre os alunos. Em um caderno de

---

<sup>23</sup> Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



anotações foram feitas anotações e embora as aulas fossem examinadas de maneira global, era dado enfoque em três atividades:

1) Caminhada pela sala de dança acompanhada de uma música que pudesse “sugerir” a velocidade dos passos. Nesse momento é observado a postura e a relação de força existente dos pés dos alunos com o solo.

2) Em posição social de dança, balançar com o par acompanhando o tempo musical da música escolhida. Trata-se do primeiro contato a dois antes de iniciar a dança.

3) Na última atividade, o foco é a condução e sua realização durante a dança. A dança foi realizada de forma estruturada? Houve momentos para improvisações?

### **Resultados e novas problematizações**

Foi observado, através do levantamento bibliográfico, que autores como Feitoza (2011), Strack (2013), Silveira (2012), Santos (2013) e Zamoner (2011a, 2011b, 2016a, 2016b) já idealizam questões para debatermos as relações que ocorrem entre os pares na dança de salão através da condução. Zamoner (2011b) propôs a inversão no modelo clássico de condução atual (cavalheiro conduz – dama responde) que não surtiu com os resultados esperados. Isso demonstra o quão arraigado culturalmente se encontra a sociedade em que vivemos e o quanto isso é determinante na dança de salão.

A entrevista (Tabela 1) mostrou resultados diversos do levantamento bibliográfico realizado. Se de um lado Feitoza (2011), Silveira (2012), Strack (2013) e Zamoner (2011b, 2016b) entendem a condução como um diálogo corporal realizado na pista de dança, os entrevistados expressaram seus entendimentos sobre a condução através de palavras como “orientar”, “comandar” e “direcionar” que estão mais relacionados à percepção tradicional sobre a dança de salão.

<b>Entrevistados</b>	<b>O que é condução para você?</b>	<b>É mais fácil conduzir ou ser conduzido na dança de salão?</b>
----------------------	------------------------------------	--

Nº 1 – Homem 71 anos	Dama entender as mudanças de passos através das iniciativas do cavalheiro	É mais fácil conduzir
Nº 2 – Mulher 52 anos	Orientar	É mais fácil ser conduzida
Nº 3 – Homem 41 anos	Saber levar a dama aos passos no tempo certo respeitando suas individualidades	É mais fácil conduzir
Nº 4 – Mulher 67 anos	Condução para a dança com leveza; comando	É mais fácil ser conduzida
Nº 5 – Homem 54 anos	Tomar a iniciativa	É mais fácil conduzir
Nº 6 – Mulher 38 anos	Saber orientar o que fazer	É mais fácil ser conduzida
Nº 7 – Homem 37 anos	Direção dada pelo cavalheiro para o desenvolvimento da dança e dos passos	É mais fácil conduzir
Nº 8 – Mulher 33 anos	Cavalheiro através de um gesto sutil mostra à dama qual passo fazer	É mais fácil ser conduzida

Tabela 1: Entrevista realizada com os alunos de dança de salão. Fonte: Adaptado de Nunes (2017).

Outro dado interessante é que todos os homens entrevistados relataram acham mais fácil conduzir enquanto todas as mulheres entrevistadas acham mais fácil ser conduzido. Isso demonstra o quão conveniente é para ambos os sexos a manutenção de um modelo já cristalizado na dança de salão de cavalheiro-condutor/dama-conduzida. Talvez por causa disso Zamoner mencione que o formato clássico de condução na dança de salão tenha se mantido por séculos (2016b, p. s/p).

No que tange às observações realizadas, as três atividades revelaram informações importantes:

1) Na primeira atividade as relações mantidas pelos pés com o solo, foi transportada para a condução realizada entre cavalheiro e dama. O potencial revelador do pé é indicado por Vianna para quem “o pé também denuncia nossa relação com a vida, ao pisarmos brigando com o solo, ignorando-o, deslizando, de forma aérea ou indiferentes” (2005, p. 94).

2) O segundo exercício, que se tratava do embalo dos pares em posição social de dança, é de extrema importância pois busca a conexão corporal do par. Cassimiro, Galdino e Sá dizem que é através dessa procura de união dos corpos que as particularidades de cada um são reconhecidas (2012, p. 77). Foi evidenciado, ressaltando as dificuldades com a musicalidade e o domínio corporal dos participantes, a dificuldade de relação com o corpo do colega. Quer seja casal, quer seja apenas colegas de dança, a falta de um “vínculo” corporal entre os pares foi observada nas aulas.

3) A prática da dança de salão entre os pares mostrou uma movimentação que tendeu para certo fluxo de estrutura coreográfica com raros lampejos de improvisações e criações de novas possibilidades com o conteúdo já conhecido. A falta de segurança na execução dos passos leva o cavalheiro a repetição de estruturas que não possibilitam o treino da condução pois já supõe a resposta da dama. Nesse caso a condução não é utilizada, é apenas simulada.

### **Algumas considerações que não são finais**

Foi possível observar que a noção de uma condução como estímulo/resposta nos acompanha desde os primórdios da dança de salão. Contudo, ela também pode ser entendida como maneira de cordialidade na relação entre o par.

A proposta da discussão quanto as relações de poder percebidas na condução entre cavalheiro e dama provocam um debate acerca da igualdade de gêneros de importância vital nos dias atuais. Seu modelo clássico e resistente divide opiniões: os novos teóricos da dança debatem

sobre uma remodelagem na prática da condução na dança de salão enquanto praticantes dessa modalidade não idealizam a condução como modelo machista de relação entre cavalheiro e dama.

Acredito que o principal fator a ser levado em questão é o entendimento que é feito da condução entre os pares. Provavelmente, não seja necessária uma reformulação dos modelos pré-concebidos de condução, mas uma nova forma de interpretá-los.

## Referências

CARVALHO, Gabriela Maria Dutra de. et al. Exercício físico e sua influência na saúde sexual. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 1, p. 77-81, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/6090/4202>>. Acesso em: 07 set. 2017.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales; SÁ, Geraldo Mateus de. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à contemporaneidade. **Revista Μετάvoια**, São João del Rei, n.14, p. 61-79, jan./jun., 2012. Disponível em:

<[https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistable/4\\_GERALDO\\_CONFERIDO.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistable/4_GERALDO_CONFERIDO.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8141/1/DISSERTACAO%20JONAS.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

HALL, Edward Twitchell. **The Hidden Dimension**. 2. ed. New York: Doubleday, 1990.

MARBÁ, Romolo Falcão; SILVA, Geusiane Soares de; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.9, n.1, p.01-09, fev. 2016. Disponível em: <[https://www.itpac.br/arquivos/Revista/77/Artigo\\_3.pdf](https://www.itpac.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2017.

NUNES, Bruno Blois. **As relações de poder entre pares e um novo olhar sobre a condução na dança de salão dos dias atuais**. 2017. Monografia (Especialização em Linguagens Verbo/Visuais e Tecnologias) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, 2017.

PEASE, Allan; PEASE, Barbara. **Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal**. Rio de Janeiro: Sextante, 2010. [versão e-book].

SANTOS, Sheila. O diálogo dançante da dama contemporânea. **Dança em Pauta**, Curitiba, mai. 2013. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/o-dialogo-dancante-da-dama-contemporanea/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVEIRA, Paola de Vasconcelos. **Diálogos de um ser a dois: Uma perspectiva para dançar tango.** 2012. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67881/000874188.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática.** 2013. 76p. Monografia (Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão), Faculdade Metropolitana de Curitiba (FAMEC), São José dos Pinhais, 2013.

VIANNA, Klaus. **A Dança.** 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal.** 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZAMONER, Maristela. A heterossexualidade na dança de salão. **Dança em Pauta**, Curitiba, nov. 2011a. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/a-heterossexualidade-da-danca-de-salao/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Dança de salão: uma força civilizatriz.** Curitiba: Comfauna, 2016a.

\_\_\_\_\_. E se as damas conduzissem. **Dança em Pauta**, Curitiba, mar. 2011b. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/e-se-as-damas-conduzissem/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Todo poder emana da dama... **Dança em Pauta**, Curitiba, maio 2016b. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/todo-poder-emana-da-dama/>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

## ENTRE ORGASMOS OU A FALTA DELES: O FEMININO EM MASTER E HITE

### *BETWEEN ORGASMOS AND THEIR LACK: THE FEMININE IN MASTERS E HITE*

Carolina Abelaira  
Mestranda em História e Bolsista CAPES  
carolabelaira@hotmail.com

#### RESUMO

É de conhecimento geral que o tema Sexualidade sempre gerou debates ferrenhos. Sejam eles de caráter moralizador/normativo como de caráter libertador. Mas quando falamos em sexualidade feminina abrimos um leque de assuntos que não se resumem somente à questão sexual. Temos que desconstruir vários conceitos atrelados à condição de ser mulher como: sujeito, identidade, gênero e relações poder. Conceitos que são construídos através de discursos que exercem controle sobre o corpo e conseqüentemente sobre a sociedade que irá atuar então sobre os indivíduos. Baseado nas narrativas da dupla William Master e Virginia Johnson e de Shere Hite pretendemos traçar uma representação sobre a sexualidade feminina em cada uma das obras dos autores aqui citados, respeitando o período de lançamento dos mesmos. O trabalho pretende traçar as representações do feminino através das narrativas: A conduta Sexual Humana(1966), O Vínculo do Prazer (1970) e Heterossexualidade (1990) de William Master e com O Relatório Hite (1976) da autora Shere Hite ,sobre sexualidade feminina nas décadas de 50,70 e 90.

**Palavras-chave:** sexualidade; gênero; representação

#### ABSTRACT

Its of general knowledge that the subject Sexuality always brought to sturdy debates. Be them of moralizer/normative character as of liberator character. Therefore when we talk about feminine sexuality we open a broad range of subjects that are not restricted only to the sexual matter. We have to disrupt many concepts associated with the condition of being a woman, such as: individual, identity, gender and powering relations. Concepts which are built through speeches that exercise control over the body and therefore over the society that will then act over the individuals. Based on the narratives from the couple William Master and Virginia Johnson and from Shere Hite we intend to describe a representation over the feminine in each of the works of the authors referenced here, respecting the launch period of each. The work intends to trace feminine representations through the narratives: *Humam Sexual Response*(1966), *The Pleasure Bond* (1970) Master and with *The Hite Report on Female Sexuality* (1976) of the author Shere Hite, about feminine sexuality in the decades 50, 70 and 90.

**Keywords:** sexuality; gender; representation.

#### Apresentação do tema

É de conhecimento geral que o tema Sexualidade gera debates sejam eles de caráter moralizador/normativo como de caráter libertador. Mas quando falamos em sexualidade feminina abrimos um leque de assuntos que não se resumem somente à questão sexual. Temos que desconstruir vários conceitos atrelados à condição de ser mulher como: sujeito, identidade, gênero e relações poder. Conceitos que são construídos através de discursos que exercem controle sobre o corpo e, conseqüentemente, sobre a sociedade onde irão atuar então sobre os indivíduos. Baseado



nas narrativas da dupla William Master<sup>24</sup> e Virginia Johnson<sup>25</sup> e de Shere Hite<sup>26</sup> pretendemos traçar uma representação sobre a sexualidade feminina em cada uma das obras dos autores aqui citados, respeitando o período de lançamento dos mesmos.

William Masters com a assistência de Virginia Johnson vai desenvolver o estudo sobre *A Conduta Sexual Humana*, inicialmente pesquisando o ato sexual com a ajuda de prostitutas e futuramente com Virginia o estudo ganhará um caráter mais racional e será desenvolvido dentro da Universidade de Washington agora com a ajuda de voluntários. O estudo levou anos e deu vida a outras narrativas desenvolvidas por eles, mas para nós a segunda narrativa que vamos usar é *Vínculo do Prazer* (1970) tal obra foi escolhida pelo caráter sustentador da ideia conservadora do matrimônio, mesmo que sob uma aparência de liberdade feminina perpetuando ainda discursos opressores do feminino.

Já Shere Hite, historiadora, usará o fato de ser feminista coordenadora da National Organization Women (NOW) para dar uma nova perspectiva às narrativas sobre sexualidade feminina através da obra *O Relatório Hite* (1976), inovando no fato de dar voz às mulheres, já que a narrativa é feita de um apanhado de formulários distribuídos a mais de 100.000 mulheres.

Para que se possa ter um real entendimento do que essas narrativas representaram para seu período devemos traçar um pequeno contexto histórico. Ambos os autores são estadunidenses, desenvolveram seus estudos nos períodos que compreendem as décadas de 1950, 1970. Da década de 1950 até a década de 1970 temos um momento de efervescência na história social dos estados Unidos: a introdução do modelo de vida “American Way of Life”. Este modo de vida injetou uma onda de consumo surpreendente nos EUA<sup>27</sup>, assim como uma explosão demográfica (*Baby Boom*), a migração dos grandes centros urbanos para os subúrbios e o principal, uma nova posição da

---

<sup>24</sup> William Howell Masters, médico estadunidense especialista em ginecologia. Atuou por um período como professor na Washington University, em St. Louis. Desenvolveu seu estudo sobre a reposita sexual humana no início dos anos 1950 tendo continuidade até a década de 1990.

<sup>25</sup> Virginia E. Johnson integrou o estudo no ano de 1957, no período como assistente de William Masters, posteriormente formou-se em Psicologia e seguiu integrando o estudo até 1990.

<sup>26</sup> Shere Hite é uma Historiadora e também sexóloga especializada em sexualidade feminina, feminista integrante do Now (National Organization Women).

<sup>27</sup> Estados Unidos da América

mulher nessa sociedade. Este modelo conservador tirou a mulher do ambiente público onde trabalhavam no período da guerra<sup>28</sup> e a levou de volta ao âmbito privado do Lar.

Esse movimento conservador vendido pelos programas de televisão, revistas, estrelas de cinema e revistas só fez com que houvesse a criação de uma massa descontente, desprovida de direitos básicos e empobrecidas pela manutenção desse estilo de vida. Temos nesse período a criação de diversos movimentos sociais, principalmente o ligado à segunda onda do feminismo<sup>29</sup>. Essa nova onda é importante para nós, já que a luta do movimento vem diretamente a defender outro lugar social para as mulheres, direitos iguais, introduzindo novos modelos para si e as outras mulheres.

Fechando essa contextualização não podemos deixar de falar sobre como se dá a representação da sexualidade. Ela é construída através de discursos que possuem o poder de imprimir normas e disciplinas no corpo como forma de docilizá-los, conhecê-lo e controlá-lo.

### **Justificativa**

Tradicionalmente existe uma tendência de falar sobre sexualidade através de um discurso médico apenas para delimitar e fixar diferenças biológicas. Estamos atualmente em uma crescente de trabalhos focados na questão social da sexualidade. No campo da história há pouquíssimos autores trabalhando especificamente com sexualidade feminina. Os trabalhos que com mais destaques na área são os desenvolvidos pelo Dr. Tito Sena e a Dr<sup>a</sup>. Gisele Bischoff Gellacic. Sena que é oriundo da área da psicologia desenvolveu sua tese no programa de pós-graduação em História. Seu trabalho tem foco nas sexualidades estatísticas oriundas dos trabalhos de Masters & Johnson e Shere Hite. A Dr<sup>a</sup> Gellacic tem seus trabalhos na área da História principalmente com ênfase História do Corpo e Gênero. Ambos os autores são importantes para este trabalho pois

---

<sup>28</sup> Durante o período da 2ª Guerra Mundial as mulheres foram levadas a trabalhar nas fábricas de armas e escritórios. Lugares antes ocupados pelos homens que agora estariam nos frentes de batalhas. Quando a guerra acabou os homens retornaram para ocupar seus antigos lugares forçando as mulheres sua volta ao lar.

<sup>29</sup> Há três momentos importantes para o movimento feminista, nos quais são denominadas ondas. A primeira onda com início no século XIX até o século XX ocorreu na Europa e Estados Unidos e teve como foco principal o direito ao voto. A segunda onda feminista importante para este trabalho tem início na década de 1960 e vai até 1980 e uma preocupação por questões ligadas a igualdade e discriminação. O terceiro momento importante se daria a partir de 1990 e foi um momento de discussão, colocar em pauta os paradigmas criados nos outros dois momentos e trazer uma significação para os mesmos.

abriram as portas para que pesquisas relacionadas a sexualidade feminina pudessem ser desenvolvidas dentro da área da História saindo das áreas médicas.

A base que escolhemos para análise da questão da sexualidade feminina ligada às narrativas parte das conclusões de Foucault a respeito de uma construção social da sexualidade através de discursos. Existe a necessidade de analisar esses discursos implícitos nessas narrativas, visto que tais discursos são produzidos e reproduzidos por relações de poder políticos, sociais e etc. No caso da sexualidade feminina uma opressão e submissão do sujeito “mulher”. Para poder traçar a representação da mulher em cada uma das obras a serem analisadas, precisamos entender o que há por trás desses discursos que irão atuar na sociedade. Discursos que podem ser positivos ou negativos no que se trata do feminino.

Para desenvolver a pesquisa precisamos aqui fazer uma breve revisão bibliográfica que será fundamental para entender os conceitos de sujeito, identidade, gênero, sexualidade e poder, podendo nos dar suporte para traçar uma representação dessa sexualidade feminina nas duas décadas.

Partiremos do estudo das obras de Stuart Hall como *Identidade Cultural e Diáspora* (1996) e *Quem precisa de identidade?* (2000) que irão nos dar aporte para entender e conceituar Identidade e Representação. Stuart Hall no livro *Quem precisa de identidade?* vai travar um debate sobre a questão da identidade, sua construção, sua importância nos sistemas de representação e como o poder atua discursivamente remodelando identidades e sujeitos.

Utilizando a ideia de identidade partiremos para Judith Butler para conceituarmos Gênero com a utilização de obras como *Problemas de Gênero, Feminismo e Subversão da Identidade* (1990), *Bodies That Matter* (1993) e *Women and Social Transformation* (2003). Poderemos, com o conceito de Gênero de Butler, dialogar com o de Identidade de Stuart Hall, já que ambos os autores partem da ideia de os sujeitos serem construídos e reconstruídos sob uma forma que desafiem e subvertam as estruturas de poder.

Para entender o que é sexualidade, corpo e poder utilizaremos Michel Foucault. Em sua obra *História da Sexualidade Vol.1 – A vontade do Saber* (1977), o autor traça um breve histórico sobre a História da Sexualidade, conceituando sexo e poder e como ambos constituem a sexualidade. Juntamente com *A Microfísica do Poder* (1979) podemos entender a partir do

conceito de Biopolítica como o corpo é importante para a construção de nossa identidade, já que ele é o objeto através do qual o poder atua.

Para falar do sexo recorreremos ao trabalho de Thomas Laqueur *Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud (2001)*, o qual nos dará aporte para compreender como ao longo do tempo o sexo vem sendo representado nas diversas culturas.

### **Problemática de pesquisa**

Analisar a forma de representação que é construída através das narrativas que tratam de sexualidade abre uma porta para compreendermos como essas mulheres eram representadas na sociedade; como esses discursos influenciaram na sua saída da vida pública para a vida privada. Baseando-nos em duas obras Bourdieu, *A dominação masculina (2002)* e *O Poder Simbólico (1989)*, podemos entender como essas representações sociais demonstram a reposta da coletividade frente esse conflito, visto que é através dessas representações que se encontra o problema da legitimação do poder. A intenção é compreender através da análise do discurso como esses sujeitos são construídos pelos discursos presentes nas narrativas: *A conduta Sexual Humana (1966)*, *O Vinculo do Prazer (1970)* e *O Relatório Hite (1976)* poderemos traçar um perfil e através dele entender como se dava a opressão feminina nas décadas de 1950 e 1970. E assim percebendo essa opressão ao corpo e a sexualidade feminina poderemos entender como se davam as relações de gênero do período e em contrapartida comparar o resultados da análise das obras de 1966, 1970

A ideia é de que ao realizar estas análises possamos traçar um comparativo das diferenças entre os discursos narrados por William Master, um homem escrevendo sobre mulheres, o discurso de Shere Hite , uma mulher feminista dando voz a outras mulheres e por fim o discurso novamente de Masters agora acompanhado por Virginia Johnson. Formalizando assim uma dúvida como realmente podemos compreender a relação feminino e masculino após isolarmos os discursos de poder; a pergunta é:O que realmente sobrar?

### **Referencial Teórico-Metodológico**

Visto nossa problemática de pesquisa o referencial teórico metodológico se vincula às Teorias de Gênero, ao conceito de Biopolítica (relação Corpo/Poder), Representação e Identidade e Sexualidade. observadas pela metodologia da Análise do Discurso.

Para Judith Butler, gênero seria caracterizado como uma estrutura na qual o *Sujeito* é moldado. Mas o que seria esse *Sujeito*? Para Butler seria uma estrutura lingüística em construção, que só poderia ser descrita e constituída através de uma discussão dialética. Assim poderemos pensar em Identidade de Gênero como uma conseqüência de atos preexistentes onde sua escolha será sempre limitada por normas existentes.

Para Butler tal fato acontece porque a Identidade nasce do interior dos discursos. No caso da pesquisa, para compreender a Condição Feminina devemos compreender que essa “condição” é o que determina uma identidade comum para as mulheres com base na biologia, vinculada ao seu nascimento. Logo será legitimada pelos discursos que determinam o que seria normal biologicamente.

Mas como determinar o que é normal em sexualidade? Nos discursos mais antigos como o da Igreja e do Estado em períodos em que procurava-se normatizar a sexualidade, era fácil encontrar discursos em que a sexualidade feminina era omitida, servindo apenas para reprodução da espécie, enquanto a masculina não era suprimida mas passava a normas reguladoras de conduta. Com o advento do século XIX e o nascimento da Ginecologia Moderna, o saber médico passa a definir a mulher como ser biológico incapaz de participar ativamente da esfera pública sendo inteiramente ligada a esfera privada. Para Michel Foucault, “[o] corpo da mulher foi analisado, - qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade [...], integrado sob o efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ao campo das práticas médicas” (FOUCAULT, 1982, p. 99). Essa preocupação com o corpo feminino e sua sexualidade é importante para as relações de poder, porque o corpo é uma estrutura imaginada e pensada como passível de sofrer com as práticas sociais e discursivas. A toda hora o corpo é deparado com discursos e práticas que lhe são investidas, que lhe incitam desejo, produzem o imaginário movimentando assujeitamentos e resistências. Como diz Butler, “[o]s corpos carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER apud PRINS; MEIJER, 2002, p. 163)<sup>30</sup>.

As mulheres estão em um grupo no qual o poder disciplinar e a Biopolítica mais exerce seu poder, invisivelmente se alastrando por todo o cotidiano social. Com esse principio, vemos que as identidades sexuadas são assumidas através de rejeição e exclusão das identidades que não

---

<sup>30</sup> Entrevista realizada com Judith Butler por Irene Meijer e Baukje Prins . Publicado originalmente como "How Bodies Come to Matter: An interview with Judith Butler", em *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 23, n. 2, p. 275-286, 1998. © 1998 by The University of Chicago Press. Traduzido para o português com permissão da University of Chicago Press.

contam no contexto da heterossexualidade. Então percebendo que Gênero e Sexo são culturais e construídos discursivamente, compreendemos que o sexo em si impõe uma unidade artificial sobre um conjunto de atributos, que irá gerar práticas que irão penetrar na sexualidade abrindo caminho para intervenções de normalizações. Foi dessa maneira que a Medicina adentrou a vida dos casais, tornando-se racionalizada. Sexo e Poder vão estabelecer uma relação que nunca vai ser positiva já que o sexo estaria sempre preso no binarismo lícito versus ilícito. O Poder seria exercido sobre o sexo do mesmo modo em todos os sentidos, sendo ele onipresente já que ele se reproduz a cada instante enquanto esse jogo entre lícito e ilícito ocorre.

Mas como o Poder consegue ser reproduzido? Foucault (1985) faz proposições sobre o poder tais como que é por conta de condições internas que os efeitos das Relações de Poder são imediatas, que ele atua nas famílias, instituições, atravessando o conjunto do corpo social. Ele exerce uma série de intuitos e objetivos, mas não resultam de uma escolha de um sujeito individual. As correlações de poder só existem por conta da multiplicidade de pontos de resistência (lembrando que a identidade é compreendida a partir das diferenças) com o poder é da mesma forma.

Não podemos analisar o que é dito sobre sexo como um discurso dividido entre o dominante e o dominado, mas como uma multiplicidade de discursos. Michel Foucault(1985) vai descrever quatro dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo: 1. a histerização do corpo da mulher, 2. pedagogização do sexo das crianças, 3. uma socialização das condutas de procriação e 4. isolamento do instinto sexual como instinto biológico. Então, nada melhor que usar a sexualidade como um dispositivo que penetra nos corpos de maneira detalhada e que consegue controlar a população.

Para compreender profundamente como esses discursos atuam, vamos usar a metodologia da Análise do Discurso que, como Michel Foucault nos diz e são “(...) práticas que sistematicamente formam os objetos sobre os quais falam.” (1970). A melhor forma para compreendermos a sociedade que vai determinar a identidade feminina. O uso da Análise do Discurso como metodologia no viés dos estudos históricos é nova. Dando-nos amplitude para criar através da multiplicidade teórica da AD clássica novos meios de análise. Apoiando-nos teoricamente na historiadora Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, que nos dá a luz na criação de uma técnica para desenvolver o trabalho visando que a partir da mesma .



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Gênero e Sexualidade como objeto de Pesquisa*

[...] evitar que o pesquisador use a sua fonte como prova ou mera ilustração; faça somente uma análise literária dos documentos; produza paráfrases; imprima anacronismos e juízos de valor à sua análise. O que propomos aqui, portanto, é uma técnica que permita desconstruir as enunciações chegando, assim, a reconstruir um dado discurso. (SILVA, A.C.L.F., p. 7).

Andréia da Silva é importante para esta pesquisa porque ela se propõe traçar reflexões sobre análise do discurso mas lembrando que cabe ao historiador delimitar o que entende como discurso e então criar estratégias que consigam abranger sua fonte para que assim ele possa analisá-las.

### Previsão de Fontes

Serão analisadas quatro obras de William Master e Virginia Johnson e uma de Shere Hite. As mesmas serão separadas por seu período de lançamento, são elas:

- Para tratar da década de 1950 será utilizada a narrativa *A conduta Sexual Humana (Human Sexual Response)*, publicada em 1966 por Masters e Johnson, mas tendo seu estudo realizado na década de 1950. A narrativa tratará especificamente da questão fisiológica da sexualidade feminina e masculina.

- Retratando o período de 1970 será utilizada a narrativa *O Vinculo do Prazer (The Pleasure Bond)*, publicado em 1970, no qual o foco se dará na relação matrimonial. Ele traz relatos de casais discutindo o tema matrimônio com Master e Johnson.

- Ainda na década de 70 temos a narrativa de Shere Hite, *O Relatório Hite (Hite Report)* lançado em 1976 e que traz uma inovação, pois dá voz às mulheres. A narrativa é um apanhado de relatos de mulheres sobre sexualidade mostrando que mesmo com uma certa “liberdade” estas questões ainda eram um problema para as mulheres.

### Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: fatos e mitos.** Tradução de Sérgio São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960a.

\_\_\_\_\_. **O Segundo Sexo: a experiência vivida.** Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960b.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kuhner. de 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. “Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault” In: BENHABIB, Seyla & CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1987.

\_\_\_\_\_. **Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”**. Routledge: New York & London, 1993.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato de Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente**. O século XX. Coimbra: Afrontamento, 1990, v.5.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Tradução de Áurea B. Weissenberg. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985, 1v.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. DP&a Rio de Janeiro. 1997.

HITE, Shere. **O Relatório Hite: Um profundo estudo sobre a sexualidade feminina**. Tradução de Ana Cristina Cesar. São Paulo: Difel, 1979. (4ª edição).

KARNAL, Leandro. Et al. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. 3. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MASTERS, William; JOHNSON, Virginia. **O vínculo do prazer**. Tradução de Dr. Dante Costa. Rio de Janeiro: Record, 1975.

\_\_\_\_\_. **A conduta sexual humana**. Tradução de Álvaro Carlos. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

MELANDRI, Pierre. **História dos Estados Unidos desde 1865**. Tradução de Pedro Elói Duarte. 2. ed. Lisboa/ Portugal : Editora Edições 70, 2000.

PORTER, Roy. *História do Corpo*. In: BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. UNESP. São Paulo. 1992.

SCOTT, Joan. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

\_\_\_\_\_. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 63-95.

\_\_\_\_\_. O Enigma da Igualdade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol.13, nº 1, jan./Abr. 2005, pp. 11-30.

SENA, Tito. **Os relatórios Kinsey, Masters & Johnson, Hite**: As sexualidades estatísticas em uma perspectiva das ciências humanas. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2007.

SILVA, A. C. L. F. **Reflexões metodológicas sobre a análise do discurso em perspectiva histórica**: paternidade, maternidade, santidade e gênero

STEARNS, Peter. **História das Relações de Gênero**. Tradução de Mirna Pinsky 2 ed. São Paulo : Editora Contexto, 2012.

STEPHANSON, Anders. **Manifest Destiny**. American Expansionism and the Empire of Right. Nova York: Hill and Wang, 1995. P.28-65. Cap. II.

TOTA, Antonio Pedro. **Os Americanos**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

## APONTAMENTOS SOBRE O ABORTO E O INFANTICÍDIO NO BRASIL, NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO XX

*APUNTES SOBRE EL ABORTO Y EL INFANTICIDIO EN BRASIL, EN EL FINAL DEL SIGLO  
XIX E INICIO DEL XX*

Deise de Siqueira Pötter  
Mestranda do PPGH/UFSM e bolsista CAPES  
E-mail: deise\_potter@hotmail.com  
Orientadora: Mariana Flores da Cunha Thompson Flores

### RESUMO

Esse trabalho é um recorte do projeto de mestrado em andamento, intitulado: “*Infanticídio, o resultado da desonra: famílias populares, gênero e crime na região da fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul (1896-1928)*”. Que possui como objetivo central observar a complexidade familiar que circundavam as mulheres infanticidas, verificando se essas mulheres, pela lei, consideradas criminosas e, pela moral, desonradas conseguiram constituir famílias posteriormente, a descoberta e punição do crime cometido por elas. Além disso, buscamos evidenciar o poder dessas na preservação, manutenção ou degradação da honra familiar. Por hora, essa comunicação tem por finalidade propor uma discussão teórica acerca da temática: aborto e infanticídio no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, a partir das autoras Pedro (2003), Vázquez (2005), Atayde (2007) e Ciochetto (2014). Para isso, utilizaremos como metodologia uma análise quantitativa e qualitativa, buscando mapear o perfil das mulheres infanticidas, as principais motivações, bem como, verificar os discursos empregados pela medicina e direito. Uma das principais hipóteses levantadas é que essas mulheres pertenciam, em sua maioria, as classes populares, que eram analfabetas, solteiras e desempenhavam serviços domésticos. E, que tanto a medicina, quanto o direito foram amplamente utilizadas para promover um processo de escandalização na sociedade em relação ao aborto e infanticídio.

**Palavras-Chaves:** infanticídio; aborto; perfil infanticidas

### RESUMEN

Este trabajo es un recorte del proyecto de maestría en marcha, titulado: “*Infanticidio, el resultado de la deshonra: familias populares, género y crimen en la región de la frontera suroeste de Rio Grande do Sul (1896-1928)*”. Que tiene como objetivo central observar la complejidad familiar que circundaban a las mujeres infanticidas, verificando si esas mujeres, por la ley, consideradas criminales y, por la moral, deshonradas lograron constituir familias posteriormente, el descubrimiento y castigo del crimen cometido por ellas. Además, buscamos evidenciar el poder de éstas en la preservación, mantenimiento o degradación del honor familiar. Por el momento, esta comunicación tiene por finalidad proponer una discusión teórica acerca de la temática: aborto e infanticidio en Brasil, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a partir de las autoras Pedro (2003), Vázquez (2005), Atayde (2007) ) y Ciochetto (2014). Para ello, utilizaremos como metodología un análisis cuantitativo y cualitativo, buscando mapear el perfil de las mujeres infanticidas, las principales motivaciones, así como verificar los discursos empleados por la medicina y el derecho. Una de las principales hipótesis planteadas es que esas mujeres pertenecían, en su mayoría, a las clases populares, que eran analfabetas, solteras y desempeñaban servicios domésticos. Y, que tanto la medicina, como el derecho fueron ampliamente utilizadas para promover un proceso de escandalización en la sociedad en relación al aborto e infanticidio.

**Palabras Claves:** infanticidio; aborto; perfil infanticidas

## **Introdução**

Esse trabalho é um recorte do projeto de mestrado em andamento<sup>31</sup>, desenvolvido com o apoio do PPGH/UFSM e auxílio da CAPES. O infanticídio como será visto nesse trabalho era encarado pela sociedade como prova da desonra feminina e conseqüentemente, familiar. O que almejamos é além do olhar direcionado às mulheres e suas práticas observados até então, é observar a complexidade familiar que as circundavam e, verificar se essas mulheres, pela lei consideradas criminosas, e, pela moral desonradas, conseguiram constituir famílias, posteriormente. Evidenciando o poder dessas na preservação, manutenção ou degradação da honra familiar.

Nesse sentido, o ponto de partida do projeto é um tema de grande relevância social: a família, ou melhor, as famílias e as mulheres, essas, por sua vez, eram incumbidas com o poder e o dever da manutenção e preservação da honra familiar. Perrot (2006, p. 179) esclarece que na família, o poder central pertence ao pai por direito, mas as mulheres ocupam uma posição central dentro do contexto familiar e, portanto, dentro da sociedade. A mulher, primeiramente, esposa para em seguida, ser mãe, seria no lar “investida de um imenso poder social, para o melhor e para o pior”, cabendo a elas o bom uso desse poder.

Devido à abrangência do tema, nos delimitaremos a pesquisar sobre as famílias sul-rio-grandenses, na região de Alegrete, Uruguaiana, Santana do Livramento e Bagé, regiões essas compreendidas como zona de fronteira, em outras palavras, uma região territorial próxima aos limites políticos entre os Estados Nacionais brasileiro, uruguaio e argentino. Quanto à delimitação do período de 1896 a 1928, foi determinada pelas fontes encontradas.

Dessa maneira, pretende-se a partir de processos-crime analisar as famílias que tiveram suas trajetórias marcadas pelo Infanticídio, crime cometido pela mulher, que se caracteriza pela morte do recém-nascido durante ou logo após, o parto. Este ato considerado pela sociedade do período, como algo monstruoso, pois fugia da natureza das mulheres, foi à maneira encontrada por algumas que não podiam ou não queriam ser mães.

Tem-se assim, a partir da análise de quatorze processos-crime a vida cotidiana em seus múltiplos aspectos, possibilitando-nos compreender como viveram nossos antepassados, não só os

---

<sup>31</sup> “Infanticídio, o resultado da desonra: famílias populares, gênero e crime na região da fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul (1896-1928)”.

‘ilustres’ mas também os sujeitos anônimos da sociedade sul-rio-grandense. Um cenário complexo e rico, no qual encontramos homens e mulheres, populares e membros da elite, personagens de diferentes setores sociais lado a lado confrontando suas percepções acerca daquela realidade específica.

Como elucidamos anteriormente, o projeto encontra-se em fase inicial, nesse sentido, iniciaremos a etapa da leitura e o fichamento dos processos encontrados, sendo 4 em Alegrete, 6 na localidade de Bagé, 2 em Uruguaiana e 2 em Santana do Livramento.

Por hora, essa comunicação tem por finalidade propor uma discussão teórica acerca da temática: aborto e infanticídio no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, a partir das autoras Pedro (2003), Vázquez (2005), Atayde (2007) e Ciochetto (2014). Para isso, utilizaremos como metodologia uma análise quantitativa e qualitativa, buscando mapear o perfil das mulheres infanticidas, as principais motivações. Uma das principais hipóteses levantadas é que essas mulheres pertenciam, em sua maioria, as classes populares, que eram analfabetas, solteiras e desempenhavam serviços domésticos. E, que tanto a medicina, quanto o direito foram amplamente utilizadas para promover um processo de escandalização na sociedade em relação ao aborto e infanticídio.

Sobre as autoras, Joana Maria Pedro (2003) observou as mulheres e suas práticas, em *Práticas Proibidas: Práticas costumeiras de aborto e infanticídio no século XX*. No qual, a partir de processos-crime, legislação, entrevistas e notícias veiculadas em jornais locais, da cidade de Desterro (atual Florianópolis/SC), a autora remexeu histórias cotidianas de mulheres que praticaram o aborto e/ou infanticídio, entre o ano de 1900 a 1996. Práticas que foram criminalizadas pelos diversos setores da sociedade, causando estranhamento e desamparo as mulheres envolvidas. A autora observou que a construção do amor materno foi determinante para o processo de criminalização e estranhamento dessas práticas.

Georgiane Garabely Heil Vázquez (2005), em *Mais cruéis do que as próprias feras: aborto e infanticídio nos Campos Gerais entre o século XIX e o século XX*, tratou das vivências femininas ligadas as práticas do aborto e infanticídio, bem como, os discursos empregados pela Medicina e o Direito, sobre essas mulheres, as práticas e a maternidade. Um elemento relevante é a pedagogia da publicidade, que ao longo do trabalho, a autora vai apresentando como uma forma de educar as mulheres em idade de casamento, mostrando-lhes o que poderia vir a acontecer com as jovens, caso não sejam/mantenham-se honradas.



Ainda, sobre as práticas de infanticídio podemos destacar a historiadora Marla Albuquerque Atayde (2007), que tratou das “*Mulheres Infanticidas*”: *o crime de infanticídio na cidade de Fortaleza na primeira metade do século XX*. Apontando uma abordagem histórica do infanticídio até, o mesmo, ser considerado crime e como isso, ocorreu na Legislação Brasileira. Além disso, apresentou como ocorria a pedagogia da divulgação, usada como forma de publicidade punitiva para as mulheres que cometiam infanticídios e principalmente, para as moças de família. O trabalho abrangeu um total de vinte processos crime, e em sua maioria as protagonistas dos crimes eram solteiras, analfabetas e pobres. Os motivos para o crime variavam de acordo com as histórias, porém, o mais apontado entre as narrativas era o medo, de ter sua honra de boa moça ou moça trabalhadeira destruída perante a sociedade. Conforme os motivos alegados pelas mulheres, a autora destaca, que a preocupação era “para que ninguém soubesse”, “tinha vergonha da patroa”, “queria ocultar sua falta”, “ocultar sua desonra”, “pois era tida como ‘uma moça muito honrada” (ATAYDE, 2007, p. 235).

No Rio Grande do Sul, Paula Ribeiro Ciochetto desenvolveu o trabalho *O crime que salva a vergonha: moralidade e medicina legal nos processos de infanticídio (Rio Grande Do Sul 1891-1922)* abordando crimes de infanticídio. Um dos casos ocorreu em 1910, na cidade de Santa Maria/RS, no qual, Josephina e Victória são réis. O crime ocorreu segundo depoimento da jovem, em nome da honra de “boa moça”. Além desse caso, a autora elucida outros quatorze casos do crime, em debate. O objetivo central do estudo consiste em identificar como o saber médico investigou os corpos das réis e construiu o discurso jurídico acerca da moralidade. A partir desses trabalhos buscaremos atingir o nosso objetivo central, que é traçar um perfil dessas mulheres.

### **Aborto e Infanticídio**

O aborto e o infanticídio foram práticas que ao longo do processo histórico existiram variando em alguns elementos, de acordo com a sociedade e cultura. O aborto segundo Tietze (1987) é a expulsão do feto ou embrião do útero, antes de sua formação completa, podendo ser acidental ou provocada. Minarete (2002) acrescenta a definição as possíveis motivações, podendo ser estas de origem moral ou mesmo econômica.

Corroborando, Marques e Bastos (1998) e Schor e Alvarenga (1994), elucidam que o aborto é uma prática antiga, sendo conhecida e desenvolvida por todas as épocas e culturas do mundo, o

que a diferencia são as motivações, técnicas e concepções utilizados por cada grupo. Conforme acrescenta Pattis (2000), variando de uma prática demoníaca, criminosa, insana, cruel, para o dever das mães. O aborto aparece na historiografia sendo em alguns casos aprovado ou reprovado, pela sociedade que o vive.

Os primeiros indícios que temos a respeito do aborto vêm da China, no período de 2737 a.C. e 2696 a.C., descritos pelo imperador chinês, Shen Ning, em uma receita de abortífero oral, provavelmente a base de mercúrio.

O código de Hamurabi, criado pela civilização babilônica, baseado na antiga Lei de Talião “olho por olho, dente por dente”, traz punições severas para quem praticasse o aborto. Quando era um crime realizado por terceiros, conforme descreve Borsári (2012) e Rebouças (2010) o filho do agressor era o alvo da pena.

Na Grécia e em Roma o aborto foi utilizado como forma de controle de natalidade. Porém, quando o cristianismo tornou-se a religião oficial em 380 d.C., o aborto passou a ser considerado homicídio, sendo tal prática condenada pela sociedade.

Em tribos da América do Sul, o aborto estava intimamente ligado à maternidade, todas as mulheres grávidas de seu primeiro filho abortavam numa crença que isso facilitaria o parto do segundo filho. Segundo Pattis (2000) o inverso acontecia em uma tribo da Austrália Central, quando o filho abortado era o segundo, com o intuito de fortalecer o primeiro filho. Em outros grupos, abortava-se por acreditar que a criança era endemoniada, devido a mães serem jovens demais e terem engravidado antes da iniciação ou por razão da paternidade, quando a criança possuísse muitos pais, o pai fosse um estrangeiro, ou mesmo morresse. O aborto também poderia acontecer devido à escassez de alimentos, ou mesmo quando não se tinham condições de acompanhar o grupo nômade.

Na Europa, durante a idade média o aborto era condenado e perseguido, um exemplo disso, foi durante a inquisição, onde para as mulheres que abortavam ou eram adúlteras, havia até mesmo um instrumento de castigo próprio para seu crime, o arranca-seios ou esmaga seios como também é conhecido. Um objeto simples, no formato de uma pinça grande, que era esquentado na fogueira, depois preso no seio, a fim de arranca-lo lentamente. A vítima morria de hemorragia. Os povos europeus conheciam inúmeros extratos de plantas abortivas, ocasionando a morte do feto.

Já o infanticídio, de acordo com o Código Penal de 1890, art. 298, foi definido da seguinte maneira:

Matar recém-nascido, isto é, infante, nos sete primeiros dias de seu nascimento, quer empregando meios diretos e ativos, quer recusando à vítima os cuidados necessários a manutenção da vida e impedir sua morte (PENAL, 1890).

De acordo com Philippe Ariés, o infanticídio até o século XVII, era tolerado, isto é, era punido, mas essa prática era camuflada em acidentes, o que dificultava a punição.

### Perfil das Mulheres

Para traçar o perfil das mulheres infanticidas optamos por utilizar os dados apresentados pelas autoras Atayde, Vázquez e Ciochetto. Destes, Atayde e Vázquez analisaram vinte casos cada e Ciochetto quinze casos, dessa maneira, nossa amostra conta com cinquenta e cinco casos de infanticídio e aborto. Em linhas gerais podemos afirmar que as mulheres infanticidas, do final do século XIX, e início do século XX, em sua maioria eram mulheres solteiras, sem ou com pouca instrução e pobres.

A idade dessas mulheres variou de 14 a 33 anos. Sendo que a maior incidência desses crimes ocorreu entre os 18 e 22 anos de idade, totalizando vinte casos. Dezesete casos foram protagonizados por jovens entre quatorze e dezessete anos e de vinte e três a vinte e oito anos. sendo dois casos cometidos por mulheres mais experientes, uma de trinta e dois e outra de trinta e três anos de idade.

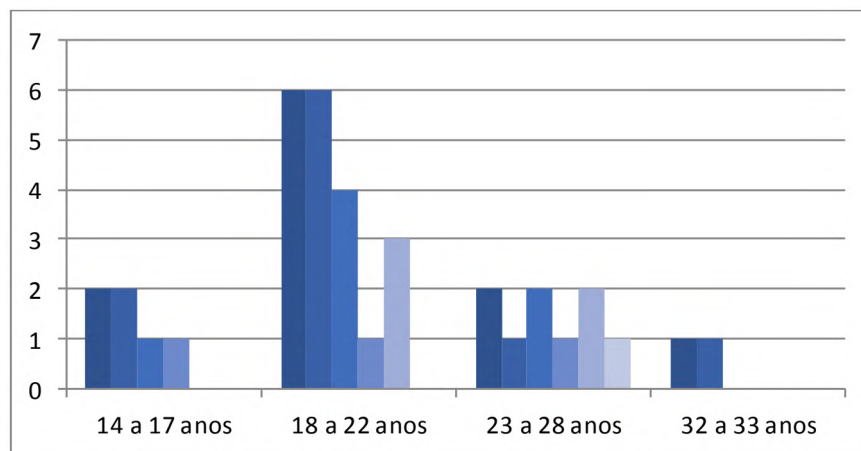


Tabela 1. Idade

Em relação ao estado civil, em sua maioria as mulheres infanticidas eram solteiras, com exceção de uma mulher que era casada e duas que eram viúvas. Dos cinquenta e cinco casos, dezessete não obtivemos essa informação, mas acreditamos que as mesmas eram solteiras. As profissões desempenhadas por essas mulheres variavam, trinta e oito mulheres apareceram nos processos como trabalhadoras doméstica, lavradora/agricultora 7, costureira/bordadeira 3 e dados ausentes 7.

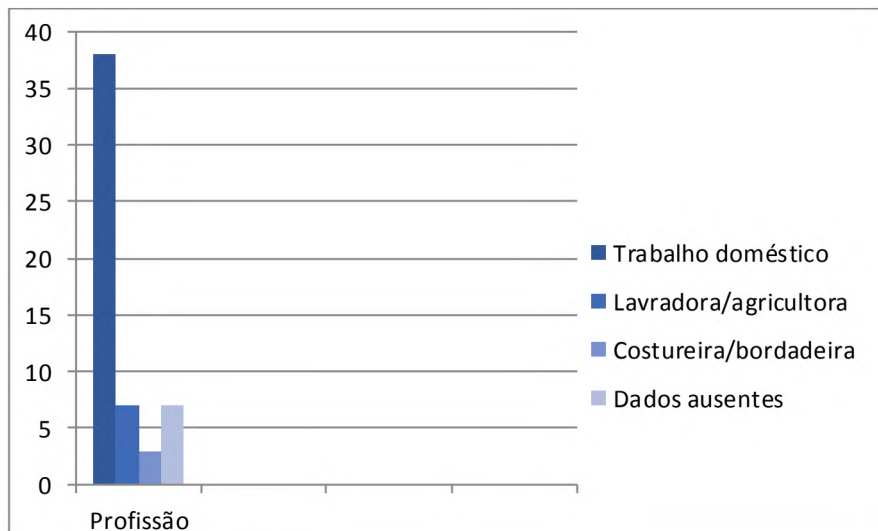


Tabela 2. Profissão

Ao analisarmos se sabiam ler e/ou escrever, poucos foram os trabalhos que nos permitiram verificar essa informação. Marla Atayde verificou que 3 mulheres sabiam ler e escrever, dos vinte casos, sendo 8 nada constava. Além disso, a autora apontou o motivo alegado, chama a atenção esse elemento, pois, quase que unanimemente o crime foi para encobrir da família, dos patrões e/ou dos vizinhos que haviam tido relações sexuais antes do casamento e ficado grávida. Algumas alegaram que precisavam manter-se como moça honrada.

## O fim dado ao problema

### Aborto

As técnicas e drogas abortivas em todas as épocas solucionaram ou pelo menos, tinham como propósito solucionar o problema da gravidez indesejada. Algumas drogas com gosto tão forte que somente com grande vontade, se conseguia ingerir.

As práticas abortivas no Brasil iam desde chás, no qual era muito comum a mulher acabar morrendo envenenada, após ingerir grande excesso de chás e poções abortivas. Além disso, era corriqueiro, a introdução de objetos cortantes e pontiagudos, no colo do útero, se arrastar pelo chão, chutar ou mesmo golpear a barriga, saltar de lugares extremamente altos, levantar pesos excessivos, induções ao vômito com ajuda de purgativos que continham excrementos ou mistura de vinho com arruda, diarreia, tratamentos com sanguessugas nas vulvas, cavalgadas e várias sangrias durante o dia (Del Priore, 1993, p. 301).

As mulheres preferiam uma doença grave, a estar grávida. Tudo era aceito para não mancharem a honra.

### **Infanticídio**

Em relação ao infanticídio, a causa da morte, assim como, o fim dado ao corpo do infante eram diversos. Dentre os trabalhos analisados muitas rés justificaram o ato criminoso dizendo que a criança havia nascido sem vida. O que através do exame de *docimásia hidrostática pulmonar*<sup>32</sup> poderia ser comprovado. De modo geral, quase sempre o exame constatou que o recém-nascido havia respirado, isto é, nascido com vida, sendo sua morte ocasionada. Por estrangulamento com as próprias mãos, com cipó, muitas lesões na cabeça e corpo.

Sobre a ocultação do cadáver, estes tinham vários fins, “os recém-nascidos foram encontrados em lugares como galinheiros, quintais, debaixo do assoalho ou da cama” (Ciochetto, 2014), ou ainda, em poteiros, no rio, enterrados ou deixados ao relento em lugares diversos.

Na maioria dos casos, essas mulheres vivenciaram esses momentos de desespero em solidão, embora haja alguns casos, que elucidaremos de mulheres que contaram com a ajuda de familiares, amigas ou parteiras. Novamente, se faz necessário diferenciar mos as práticas de aborto e infanticídio para compreendermos a necessidade ou não de ajuda, bem como, as implicações ao ajudar.

---

<sup>32</sup> O pulmão do recém-nascido era colocado dentro de um recipiente com água, caso o mesmo flutuasse era verificado que a criança havia nascido com vida (CIOCHETTO, 2014).

### **Considerações finais**

Esse trabalho como já elucidado é um recorte do projeto de mestrado em andamento, intitulado: “Infanticídio, o resultado da desonra: famílias populares, gênero e crime na região da fronteira sudoeste do Rio Grande do Sul (1896-1928)”. Que possui como objetivo observar a complexidade familiar que circundavam as mulheres infanticidas, verificando se essas mulheres conseguiram constituir famílias posteriormente, a punição do crime cometido por elas. Além disso, buscamos evidenciar o poder dessas na preservação, manutenção ou degradação da honra familiar. Por hora, essa comunicação tem por finalidade propor uma discussão teórica acerca da temática: aborto e infanticídio no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, a partir das autoras Pedro (2003), Vázquez (2005), Atayde (2007) e Ciochetto (2014). Para isso, buscamos utilizar como metodologia uma análise quantitativa e qualitativa, buscando mapear o perfil das mulheres infanticidas, as principais motivações. Uma das principais hipóteses levantadas é que essas mulheres pertenciam, em sua maioria, as classes populares, que eram analfabetas, solteiras e desempenhavam serviços domésticos. E, que tanto a medicina, quanto o direito foram amplamente utilizadas para promover um processo de escandalização na sociedade em relação ao aborto e infanticídio.

### **Referências**

- ATAYDE, Marla Albuquerque. “**Mulheres Infanticidas**”: O crime de Infanticídio na cidade de Fortaleza na primeira metade do século XX. Fortaleza/CE. 257f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Ceará, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2007.
- BORSÁRI, C. **O aborto provocado: vivência e significado**. São Paulo, 2012. Dissertação de Mestrado.
- CIOCHETTO, Paula Ribeiro. **O crime que salva a vergonha: moralidade e medicina legal nos processos de infanticídio (Rio Grande Do Sul 1891-1922)**. Florianópolis. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.
- DEL PRIORE, M. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.



MARQUES, M.; BASTOS, M. **Aborto provocado como objeto de estudo em antropologia da saúde**. Revista Min. Enfermagem, 2 (2), 1998. p. 57-61.

MIRABETE, J. F. **Manual de Direito Penal**. São Paulo: Atlas, 2002.

PATTIS, E. **Aborto perda e renovação**: um paradoxo na procura da identidade feminina (J. P. Netto Trad.). 2000. São Paulo: Paulus (Original publicado em 1995).

PEDRO, Joana Maria. **Práticas Proibidas**: Práticas costumeiras de aborto e infanticídio no século XX. – Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

REBOUÇAS, M. S. **O aborto provocado como uma possibilidade na existência da mulher**: reflexões fenomenológico-existencias. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SCHOR, N.; ALVARENGA, A. **O aborto**: um resgate histórico e outros dados. Revista Brasileira de crescimento e desenvolvimento humano, 4(2), 1994, p. 7-12.

TIETZE, C. **Informe mundial sobre el aborto**. Instituto de La Mujer, Ministério de Cultura, Madrid, 1987, p.15.

VÁZQUEZ, Georgiane. **Mais cruéis do que as próprias feras**: aborto e infanticídio nos Campos Gerais entre o século XIX e o século XX. Curitiba/PR, 2005. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Para.

**AGRESSORES DE MULHERES JULGADOS NO JUIZADO DA  
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM PELOTAS-RS**  
*AGGRESSORS OF WOMEN JUDGED IN THE DOMESTIC VIOLENCE  
JUSTICE IN PELOTAS-RS*

Elisiane Medeiros Chaves  
Universidade Federal de Pelotas  
elisianemchaves@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho se refere a uma pesquisa que está sendo realizada junto ao Mestrado em História - UFPel, cujo tema é violência contra a mulher, nos dias atuais. Esse fenômeno não é recente tendo em vista que a hegemonia masculina sempre foi predominante na maioria das sociedades, quando a violência de gênero, na maior parte das vezes, acontecia em razão de ser conferida à mulher uma posição marginal em relação ao homem, segundo SCOTT (1995). A intenção é ouvir réus julgados no Juizado da Violência Doméstica da comarca de Pelotas, a fim de que narrem suas versões sobre a prática da violência. O juiz responsável pelas ações penais autorizou a realização de entrevistas e a análise dos processos judiciais dos réus, porém, os mesmos não podem ser identificados em razão do sigilo processual, sendo usado o anonimato. A metodologia usada é a História Oral Temática, a partir do interesse vinculado às agressões. A pesquisa iniciou em maio de 2016 e foram entrevistados 18 indivíduos, cujas narrativas estão sendo analisadas. Os crimes em julgamento variam entre ameaças, lesões corporais leves e crimes contra a liberdade pessoal. Parte dos réus relatou que aprendeu que o homem deve tomar a frente das decisões de um casal, sendo esse um papel masculino. Para BOURDIEU (2005), a dominação e a opressão de homens sobre mulheres, resultam de uma visão legitimada por práticas incorporadas e reproduzidas pela sociedade, que conferem aos homens a melhor parte.

**Palavras-chave:** Gênero. Violência contra mulher. Masculinidades.

**ABSTRACT**

The present work refers to a research that is being carried out by the Master in History - UFPel, whose theme is violence against women, in the present day. This phenomenon is not recent in view of the fact that male hegemony has always prevailed in most societies, when gender violence, for the most part, occurred because women were given a marginal position in relation to men, according to SCOTT (1995). The intention is to hear defendants tried in the Domestic Violence Court of the county of Pelotas, in order to narrate their versions about the practice of violence. The judge responsible for criminal proceedings authorized interviews and analysis of the defendants' legal proceedings, but they can not be identified due to procedural secrecy, and anonymity is used. The methodology used is the Thematic Oral History, based on the interest related to the aggressions. The research began in May 2016 and 18 individuals were interviewed, whose narratives are being analyzed. Crimes in court range from threats, minor bodily injury and crimes against personal liberty. Part of the defendants reported that he learned that the man must take the lead of the decisions of a couple, that being a male role. For BOURDIEU (2005), the domination and oppression of men over women, result from a vision legitimized by practices incorporated and reproduced by society, which give men the best part.

**Keywords:** Gender. Violence against women. Masculinities

Este artigo se refere a um estudo que aborda a violência contra a mulher, tema bastante presente na contemporaneidade. O trabalho é realizado no Mestrado em História<sup>33</sup>, junto à Universidade Federal de Pelotas e nele são analisadas situações de violência praticadas, na maioria das vezes, pelos companheiros das vítimas que são réus em ações penais que tramitam no Juizado da Violência Doméstica, na comarca de Pelotas.

Historicamente aos homens foram conferidos privilégios em detrimento das mulheres<sup>34</sup> tendo sido construída no meio social uma cultura de superioridade masculina que permitia, muitas vezes, que mulheres fossem tratadas com violência para serem mantidas no espaço que a elas cabia, ou seja, o interior das casas. Aos homens era permitido o exterior, ou seja o espaço da rua.

Nessa linha de entendimento Saffioti assegura que:

Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios. São múltiplos os planos da existência cotidiana em que se observa esta dominação. Um nível extremamente significativo deste fenômeno diz respeito ao poder político. Em termos muito simples, isto quer dizer que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo (SAFFIOTI, 1987, p. 47).

Nos dias atuais as mulheres ampliaram suas esferas de atuação, têm acesso à educação formal, ao mercado de trabalho, à participação política. Podem ter independência financeira, escolher a profissão que querem seguir e serem ou não mães. Enfim, também passaram a ocupar o espaço da rua.

Entretanto, há homens que parecem não terem assimilado as mudanças sociais ocorridas e ainda sob a égide de uma cultura de virilidade e dos estereótipos de gênero, procuram, da maneira que for, continuar subjugando as mulheres. Essa situação reforça os números absurdos<sup>35</sup> de mulheres agredidas e outras tantas assassinadas, na maioria das vezes, por seus companheiros. A

---

<sup>33</sup>Sob a orientação da Professora Lorena Almeida Gill. Possui Graduação em História pela Universidade Federal de Pelotas (1988), Mestrado (1998) e Doutorado (2004) em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas.

<sup>34</sup>Muito embora os homens, na maioria das vezes, estivessem no comando, segundo ABREU (2013), existiram sociedades primitivas matriarcais, ou seja, lideradas por mulheres, geralmente a mais velha. Nessas sociedades as mulheres exerciam o domínio sobre as relações sociais e econômicas. A autora informa que ainda existem, nos dias atuais, organizações sociais baseadas no matriarcado, como por exemplo, os Nagovisi, na Austrália, os Kashi, na Índia, sendo a sociedade mais forte formada nessas bases, a tribo Mosuo, na China, com cerca de 40 mil habitantes, sendo os homens os responsáveis pelas tarefas domésticas e comandados pelas mulheres. Disponível em:

<<http://200.129.163.131:8080/bitstream/tede/2292/1/JEANNE%20CHAVES%20DE%20ABREU.pdf>>. Acesso em: 25.09.2016.

<sup>35</sup>No mapa da Violência 2015, Homicídios de Mulheres no Brasil consta que: “Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013, representam 13 homicídios femininos diários”. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/Mapa\\_Violencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/Mapa_Violencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em: 25.09. 2016.

esse quadro estatístico ainda devem ser acrescentados os casos de mulheres que não fazem denúncias e que se mantêm em relações violentas, silenciosamente.

Analisando trabalhos referentes ao tema da violência contra a mulher, foi possível perceber que existem várias pesquisas<sup>36</sup> realizadas com as vítimas de violência doméstica e que, por outro lado, há poucas direcionadas aos agressores.

Ocorre que no combate ao fenômeno da violência contra a mulher, os agressores não podem ser deixados de lado, pois mesmo que mulheres consigam sair de situações de violência, há homens que não modificam seus modos de pensar e de agir e que irão continuar sendo potenciais agressores.

Saffioti (2004) não acredita em uma mudança radical de uma relação violenta quando se trabalha exclusivamente com a vítima, a qual pode sofrer algumas mudanças, enquanto o agressor permanece como sempre foi. Considera ainda a mesma autora que as duas partes precisam de auxílio a fim de que ocorra uma transformação da relação preexistente, projetando para novas práticas no futuro.

Pode-se compreender esses modos de pensar e agir masculinos a partir da cultura da virilidade, através de Corbin et al (2013), como uma construção social imposta aos homens, desde a infância, através de um sistema de representações, valores e normas formadoras de um estereótipo que caracteriza o homem viril como aquele que é corajoso, controla suas emoções, domina seus medos, encara seus desafios, é belicoso, forte, honrado, firme, aquele que domina todas as coisas, inclusive, as mulheres.

---

<sup>36</sup> VER, entre outras, Rodrigues, Adriana. Quotidiano de mulheres que vivenciam a violência doméstica: contribuições para um cuidar sensível na enfermagem e saúde. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18911/1/Tese\\_Enf\\_%20Adriana%20Diniz%20Rodrigues.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18911/1/Tese_Enf_%20Adriana%20Diniz%20Rodrigues.pdf)> Acesso em: 10.08.2016; Mota, Rosana. História Oral de adolescentes grávidas em situação de violência doméstica. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia”, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11161/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Enf\\_Rosana%20Mota.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11161/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Enf_Rosana%20Mota.pdf)>. Acesso em: 10.08.2016; Ramos, Maria Eduarda. Histórias de “mulheres”: a violência vivenciada singularmente e a lei 11.340 como possível recurso jurídico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94142/279953.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10.08.2016 e Cortês, Gisele. Violência doméstica contra mulheres: Centro de referência da mulher – Araraquara. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2008. Disponível em: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106298/cortes\\_gr\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106298/cortes_gr_dr_arafcl.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 11.08.2016.

A grandeza atribuída aos homens sempre mascarou e justificou a dominação masculina. Entretanto, o mesmo autor ensina que essas normas sociais, embora ainda sejam atuantes nos dias de hoje, sofreram fissuras desde o final do século XIX, uma vez que os privilégios concedidos aos homens foram regredindo, as mulheres passaram a sofrer menos proibições e se insurgir contra a dominação que pesava sobre elas e a própria belicosidade masculina foi perdendo prestígio.

É possível afirmar que as culturas da dominação masculina e da virilidade ainda influenciam comportamentos masculinos, e, nessa perspectiva, para Saffioti (1987) em dias atuais existem homens que se consideram superiores às mulheres, pois mantêm ideias impregnadas de resquícios de uma ideologia patriarcal e machista.

Agir de forma violenta para manter as mulheres submissas às vontades masculinas já foi uma situação aceitável em diversas sociedades, porém, atualmente essa é uma atitude que não é mais tolerada. Em relação a não admissibilidade de se agredir mulheres, cabe comentar que, conforme Binicheski (2010) existem países, como, por exemplo, Afeganistão, Arábia Saudita, Irã, Marrocos, todos de tradição islâmica, nos quais são válidas as práticas violentas contra mulheres, pois elas têm que ser submissas a seus pais e maridos seguindo padrões de uma cultura de dominação masculina que não aceita que elas desrespeitem as regras, podendo ser punidas fisicamente, o que não é considerado violência, mesmo que leve à morte. Ainda segundo a mesma autora, na Indonésia, Malásia, Paquistão, Índia, além de alguns países africanos, há práticas de mutilação genital em jovens e mulheres adultas, sendo essa mais uma forma de violência contra mulheres, ainda vigente.

Há décadas vem acontecendo a promoção e o reconhecimento dos direitos das mulheres, principalmente devido ao engajamento dos movimentos feministas visando uma real equidade de gêneros e, tendo em vista o reconhecimento da vulnerabilidade que as cerca dentro do contexto social, foram promulgadas leis para protegê-las e punir os agressores. Mas é forçoso reconhecer que a violência contra a mulher ainda permanece.

A violência doméstica é aquela que ocorre dentro do lar, nas famílias, podendo envolver todos os seus membros, como pais, filhos, avós, tios, primos. A pesquisa se propõe, no entanto, mais especificamente, a investigar a violência de gênero, que também ocorre no espaço doméstico e que, segundo Minayo:

Constitui-se em formas de opressão e de crueldade nas relações entre homens e mulheres, estruturalmente construídas, reproduzidas na cotidianidade e geralmente sofridas pelas mulheres. Esse tipo de violência se apresenta como forma de dominação e existe em qualquer classe social, entre todas as raças, etnias e faixas etárias. Sua expressão maior é o machismo naturalizado na socialização que é feita por homens e mulheres. A violência de gênero que vitima sobretudo as mulheres é uma questão de saúde pública e uma violação explícita aos direitos humanos (MINAYO, s/d, p. 36).

Em relação ao conceito de gênero passou a ser desenvolvido pelas teóricas feministas a partir dos anos 1960, a fim de compreender e responder as desigualdades sociais entre os sexos biológicos. As relações de gênero refletem o que internalizaram mulheres e homens e se pode argumentar que a desigualdade está presente nos processos de socialização das meninas e dos meninos, refletindo-se nos comportamentos de ambos, na própria infância, na adolescência e quando adultos.

Conforme o entendimento de Scott (1995, p. 13) gênero organiza socialmente a diferença sexual: “O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais”.

A respeito desses significados Scott (1995, p.13) esclarece que eles: “variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida”.

Considerando essas diferenças de comportamentos estabelecidos socialmente, se pode compreender a desigualdade que favorece homens e que pode levá-los a ter atitudes violentas em relação ao sexo feminino. Cabe referir que em 2006, foi criada a Lei nº 11.340, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha<sup>37</sup>, visando proteger as mulheres e punir seus agressores. Em Pelotas, as ações penais referentes à violência doméstica, desde a implantação da referida lei, eram julgadas na 3ª Vara Criminal, o que ocorreu até março de 2015 quando passou a funcionar, na cidade, o Juizado da Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher que passou a ser o órgão julgador das ações relativas à violência doméstica que já tramitavam na vara 3ª Vara Criminal e de todas as novas ações penais propostas a partir da data de funcionamento do Juizado, sendo,

---

<sup>37</sup> A Lei nº 11.340/2006 chama-se Lei Maria da Penha em homenagem à biofarmacêutica, Maria da Penha Maia Fernandes, que tornou-se símbolo contra a violência doméstica, por ter lutado durante 20 anos para ver a condenação de seu marido/agressor.



portanto, o órgão que julga, exclusivamente, todos os crimes de violência doméstica da comarca, conforme prevê a norma legal.

A pesquisa em curso tem como enfoque homens que agredem mulheres ou que foram acusados de terem cometido agressões e que estão sendo julgados no Juizado da Violência Doméstica, na comarca de Pelotas. A intenção é conhecer a versão que eles apresentam para seus atos violentos.

Tendo em vista que através das entrevistas foram produzidas fontes orais, foi utilizado o recurso da História Oral, a qual, segundo Selau (2004, p. 221) é uma metodologia: “capaz de contribuir para esta atividade de análise das memórias por intermédio das entrevistas realizadas com pessoas de um determinado grupo, envolvido com temas de interesse para a pesquisa em desenvolvimento”. Selau (2004, p. 226) também reflete que “[...] a história oral contribui para o desenvolvimento de uma série de técnicas e procedimentos metodológicos que auxiliam a produção do conhecimento em história”.

Utilizou-se a metodologia da História Oral Temática, tendo em vista que os agressores que participaram das entrevistas são sujeitos capazes de fornecer narrativas em relação ao tema da pesquisa, tendo por base um roteiro de questionamentos que foi previamente elaborado para esse fim. E nesse sentido, foram feitas aos réus perguntas não só a respeito das situações de violência nas quais se envolveram, mas também sobre a infância que tiveram, a vida familiar, a convivência com amigos, enfim, sobre valores aprendidos nos seus grupos sociais, com a finalidade de tentar compreender o que eles pensam sobre como são, ou como deveriam ser, as relações entre mulheres e homens.

Esse tipo de História Oral, segundo Meihy e Holanda (2011), é sempre de caráter social e tem como foco no projeto ser uma metodologia que busca informações sobre um determinado tema que deve ficar bem explícito e cujas perguntas durante a entrevista devem ser orientadas para seu esclarecimento por parte do narrador.

A História oral é uma metodologia multidisciplinar, visto que atende a vários campos de pesquisas que a utilizam, como a História, o Direito, a Sociologia, a Psicologia, entre outros.

Um estudo utiliza a História Oral pura quando sua única fonte de pesquisa são as entrevistas. No presente caso, é utilizada a História Oral híbrida, uma vez que as fontes da pesquisa são as entrevistas e os processos judiciais, a fim de se contrapor as narrativas dos entrevistados com o

conteúdo que for encontrado nos autos processuais, especialmente no que tange aos depoimentos das vítimas e das testemunhas neles anexados.

O recorte temporal deste estudo é relacionado à História do Tempo Presente já que são analisados processos contemporâneos à realização da pesquisa e também por conta da convivência da pesquisadora, no mesmo período histórico, com os autores das falas produzidas nas entrevistas. Delgado e Ferreira (2013) entendem que o tempo presente refere-se a um passado atual ou em permanente processo de atualização, que está inscrito nas experiências analisadas e que inclui diferentes dimensões, tais como, um processo histórico marcado por experiências ainda vivas, com tensões e repercussões de curto prazo.

Para que a pesquisa pudesse ser implementada, no final de 2015 foi realizada uma conversa com o juiz responsável pelo Juizado da Violência Doméstica, Dr. Christian da Conceição Karam, o qual autorizou a realização de entrevistas com os réus que se dispuserem a participar do estudo e o acesso aos seus respectivos processos judiciais. Essa conversa foi previamente agendada com a assessora do juiz, Laura Leal. A autorização do juiz era necessária porque essas ações penais tramitam em segredo de justiça (sigilo processual), razão pela qual, por uma questão ética, será mantido o anonimato das pessoas entrevistadas, as quais são identificadas através de nomes aleatórios.

A pesquisa é realizada com réus atendidos pela Defensoria Pública do Estado<sup>38</sup>, uma vez que as defensoras, após tomarem ciência do conteúdo da pesquisa, concordaram que os clientes atendidos por elas participassem, sendo necessária tal concordância, pois poderiam se opor a que eles falassem sobre os crimes sobre os quais estão sendo julgados. Já os réus não foram consultados previamente pelas defensoras, porque a grande maioria deles somente teve contato com elas diretamente no fórum, no horário das audiências. Por essa razão, os réus participantes só ficaram sabendo do estudo exatamente alguns momentos antes das suas audiências, através da própria pesquisadora, que ao abordá-los, explicou sobre a pesquisa e os convidou a participar

---

<sup>38</sup> A **Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul** é instituição permanente e essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicialmente, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, sendo consideradas vulneráveis todas as pessoas que comprovarem renda familiar mensal igual ou inferior a **três salários mínimos nacionais**, considerando-se os ganhos totais brutos da sua entidade familiar. Disponível em: < <http://www.defensoria.rs.def.br/conteudo/18836/apresentacao>>. Acesso em: 25.07.2016.

voluntariamente da mesma, o que foi por eles aceito de boa vontade, uma vez que poderiam ter se negado a participar.

Muito embora o perfil sócio econômico dos participantes da pesquisa seja específico em vista de serem pessoas atendidas pela Defensoria Pública do Estado, cabe mencionar que a violência contra mulheres ocorre em todas as camadas sociais, ou seja, ela ocorre de forma difusa na sociedade, não sendo um fenômeno restrito aos mais vulneráveis. Por vulnerável se compreende uma pessoa com trabalho precário e com poucos apoios relacionais, conforme Castel (1997).

O procedimento utilizado para a execução da pesquisa no que diz respeito aos réus que foram entrevistados, consistiu em um pouco antes do horário da realização das audiências, conversar com aqueles que esperavam no corredor do fórum, explicando a respeito do estudo e convidando-os a voluntariamente participar da mesma. Foram assistidas as audiências dos réus que concordaram em participar e as narrativas foram construídas em uma sala reservada do fórum, tendo as mesmas sido gravadas, mediante o uso de dois gravadores. Utilizou-se um roteiro básico de perguntas, como é próprio da História Oral Temática. Todos os participantes assinaram um Termo de Cessão.

Foram abordados 20 indivíduos, 18 foram entrevistados. Os dois que se negaram a participar alegaram não ter tempo para ficar depois de suas respectivas audiências. Em relação aos que se dispuseram a ser entrevistados, é possível comentar que eles responderam todas as perguntas e pareiam estar à vontade durante a conversa. A impressão é de que foi um momento em que refletiram sobre fatos de suas vidas, como, por exemplo, quando falaram sobre as dificuldades da infância (alguns choraram ou era visível que seguravam as lágrimas durante essa parte de suas narrativas), ou sobre o que pensavam sobre relacionamentos, já que disseram nunca ter refletido muito sobre esses assuntos anteriormente.

Esse estranhamento dos réus, ao serem inquiridos a respeito de fatos pessoais, pode ser compreensível através de Pollak, que assim escreve:

O primeiro critério, ao meu ver, é reconhecer que contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender esse súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si (POLLAK,1992, p. 213).

Os homens entrevistados também comentaram que gostaram de ter participado do estudo, pois usaram expressões durante ou após a entrevista como “vai ser importante falar sobre isso”, “foi bom ter colocado para fora” ou que “ter conversado foi um alívio para o estresse que estava antes da audiência”. Criou-se um clima amistoso em que o entrevistado pode falar o que quis e como revela Portelli (1997, p. 22) cabe ao entrevistador ser educado, pois estará invadindo a privacidade de outra pessoa e tomando seu tempo, sendo que “a abordagem ética ou cortês é cientificamente compensadora: boas maneiras e respeito pessoal constituem um bom protocolo para trabalho de campo”.

As narrativas dos entrevistados, no que dizem respeito ao modo como eles entendem os momentos de violência que tiveram com suas companheiras, propiciam uma maneira única de se conhecer suas impressões sobre esses acontecimentos, mesmo que estas, em alguns casos, não passem de meras estratégias de defesa em relação aqueles que negam os fatos denunciados, pois há entrevistados que não assumem que foram violentos, mesmo que nos autos processuais existam laudos periciais comprovando lesões físicas nas vítimas. Nesse sentido, para Portelli, o importante é conhecer a versão do entrevistado, pois sempre é possível aprender algo e adquirir experiência:

O respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo é, portanto, uma das primeiras lições de ética sobre a experiência com o trabalho de campo na História Oral. Não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de histórias *em potencial*, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência (PORTELLI, 1997, p. 17).

Foi possível observar que alguns réus tiveram pais extremamente autoritários e que agrediam suas companheiras, o que possibilitou identificar que há entre os agressores pesquisados alguns que tiveram um histórico de violência na infância ou na adolescência e que podem estar reproduzindo o que viveram, e, entre esses réus, alguns têm filhos pequenos que também já presenciaram as brigas entre seus pais. Pode-se pensar que nessas situações, a história de violência vivenciada por esses homens, e depois por seus próprios filhos, na infância ou adolescência, tende a ser reproduzida na vida adulta, conforme orienta Gomes et al (2007).

A fim de ilustrar a ideia acima abordada, o réu identificado como Pedro, quando perguntado sobre como era a relação dos seus pais, relatou a existência de conflitos familiares desde a infância:

(Pedro – 42 anos) Tinha brigas por causa que o meu pai era alcoólatra, bebia, ele tinha problema com bebida. [...] Então eu sofri um pouquinho com isso [...] ele brigava,

empurrava, discutia muito com a mãe. [...] ela deixava, não fazia queixa. [...] Eu via, eu tinha na base de cinco a seis anos. [...] Tenho uma filha de nove anos [...] a mais prejudicada era ela.

Segundo Candau, existe a possibilidade da interferência da memória familiar em nossos atos, em razão da existência de um forte vínculo com nossas experiências pessoais já vivenciadas:

[...] a memória e a identidade pessoal devem sempre compor com a memória familiar, que é uma memória forte, exercendo seu poder para além de laços aparentemente distendidos. Solidariedades invisíveis e imaginação vinculam sempre um indivíduo a seus ascendentes: a memória familiar é nossa "terra" [...] é uma herança da qual não podemos nos desfazer e que faz com que, como diz Rimbaud, percorramos lugares desconhecidos sobre os traços de nossos pais (CANDAU, 2012, p. 141).

Podem ser apontados como elementos que fizeram parte dos contextos de violência que foram produzidos pelos réus e que geraram as ações penais que tramitam contra eles, depressão, ciúmes, traição, não aceitação da separação, uso de álcool ou drogas, bem como o revide como forma de defesa por parte de alguns réus que alegam que são as mulheres que batem, o que, inclusive foi admitido por algumas delas nas audiências.

Pedro, já mencionado anteriormente, considera que fica agressivo porque tem depressão. Tendo em vista esse quadro, afirma que fica nervoso e não consegue se controlar. Em razão de sua alegada falta de controle emocional esteve internado em uma clínica psiquiátrica para tratar a depressão e toma remédios que o deixam mais calmo. Já foi preso por ter agredido sua companheira e atualmente aguarda em liberdade o julgamento final da ação penal que tramita contra ele. Nesse sentido relata que:

(Pedro) Eu fui preso já, eu cheguei a agredir ela, [...] eu tô fazendo tratamento, já fiquei internado numa clínica, tava com depressão e motivo de nervosismo [...] às vezes a esposa falava uma coisa que não me agradava, aí parece que eu me perdia assim, sistema nervoso, ficava agitado, aí me perdia e aí discutia e discutia, eu dava um empurrão nela. [...] Cheguei a machucar ela mais de uma vez, foi mais empurrão, tapa, chinelada.

Renato também contou que tem depressão, bem como relatou que sua companheira costumava agredi-lo, o que o tirava do sério já que se descontrola facilmente:

(Renato – 33 anos) Imagina, eu tô trabalhando três meses fora de casa, louco de saudade, e mandando dinheiro, sempre mandando dinheiro aí eu chego em casa um dia, dopado do remédio que eu tomo (depressão) e ela tá no telefone com outro cara falando de mim, aí eu não aceitei [...] e ela começou a me agredir, com prato, tudo que é louça me jogou, prato com comida dentro, caneca de vidro, tudo. [...] No início, foi uma companheira muito boa no primeiro ano, antes de eu pegar caminhão, depois que eu comecei a viajar ela começou a se sentir sozinha, liberta, e eu chegava de viagem e ela só queria brigar,



queria discutir e sempre me agrediu, me deu uma facada aqui na testa, tentou furar meu olho, me deu uma na barriga.

A motivação de Artur para agredir sua ex-namorada era o ciúme que tinha dela, aliado ao fato de não aceitar a separação, razão pela qual a ameaçou de morte, o que resultou na ação penal que tramita contra ele. O relato que segue é a respeito de outra situação de violência na qual ele esteve envolvido, quando ainda era menor de idade, por imaginar ter sido traído e, com ciúme, teria usado droga e bebido, a ponto de agredir fisicamente a ex-namorada:

(Artur – 29 anos) Quando eu era menor eu tinha uma namorada, ela me traiu eu quebrei ela a pau, tive dois processos em cima de mim, ah, tá louco, eu era doente por aquela guria [...] ela foi pra um baile pra fora, ela e uma amiga dela, aí eu me chapei, fiquei louco, fui pra lancheria comecei a tomar. [...] No momento que ela chegou, deu, quebrei a pau, ali eu quebrei ela a pau, chutei, arroxei os dois olhos, ali eu perdi a razão, ah eu gostava tanto dela, não era pra ter feito aquilo comigo.

Através das narrativas dos agressores se percebe que alguns ainda vivenciam o que Bourdieu (2005) chama de dominação masculina, ou seja, em uma supremacia da vontade do homem sobre a da mulher, no que diz respeito às escolhas feitas pelo casal. Eles acreditam que justamente por serem homens, devem ter o controle da relação e usar da violência, em situações que julgam pertinentes. Bourdieu (2005) também escreve que a violência que sempre atingiu as mulheres foi legitimada pela sociedade, tendo os homens sido autorizados a dominá-las de tal forma que a maioria delas se submete, praticamente como se essa dominação fosse algo natural e, às vezes nem percebem que se trata de uma forma de violência que fica no campo do simbólico, das ideias circulantes no meio social no qual convivem mas que as limitam, oprimem, tratam de forma desigual em direitos e oportunidades.

Através das narrativas também foi possível observar que alguns réus conviveram com um pai violento e podem pensar que é natural reproduzir relações que experimentaram. Nessa perspectiva, agressores admitiram que gostariam que as mulheres continuassem sendo submissas, ao relembra-rem que viveram dessa forma em suas famílias de origem, bem como porque aprenderam que assim era antigamente, portanto, tinham intenção que tudo continuasse da mesma forma.

Um requisito da virilidade que pode ser ou não posto em prática pelos homens, é ser violento. Segundo Virgili (2013, p. 83), com a Revolução Francesa os homens adquiriram uma masculinidade ofensiva, onde ser homem era: “combater, adotar comportamentos desafiadores e



fazer a demonstração da sua força ao preço da violência”. Violência essa que se estendia inclusive às mulheres, para evitar que seus comportamentos perturbassem a ordem social, sendo, portanto, autorizado aos homens conterem-nas com o uso da força, para que respeitassem suas reputações de marido e sua honra de macho.

Ainda segundo Virgili (2013, p. 84): “no início do século XX, o novo modelo masculino que se impôs passo a passo foi aquele de uma relação contida e racional com a violência”. Contudo, o autor adverte que essa mudança não fez desaparecer o hábito da violência masculina e que a percepção e a legitimidade desse fenômeno varia entre os indivíduos.

Segundo Bauberót (2013), quando o movimento feminista de emancipação da mulher, a partir dos anos 1970, passou a questionar o ideal de homem viril e os modelos sociais que fundaram a dominação masculina, as prerrogativas reservadas aos homens foram abaladas. Esse questionamento por parte das mulheres foi levando a uma desintegração do controle masculino sobre elas, o que Santos chama de crise da masculinidade e sobre o assunto ela escreve que:

O modo natural de submissão feminina, que a fazia inclinar-se, abaixar-se, curvar-se e submeter-se ao homem, cedeu lugar às mudanças de papéis que valorizam o campo feminino. Os séculos XIX e XX protagonizaram uma mulher ativa, independente, escolarizada e reivindicadora dos direitos civis e políticos, diferentemente daquela mulher doce, passiva e frágil, construída em oposição e negação ao masculino (SANTOS, 2010, p.63).

Santos ainda escreve:

Mas é nesse momento que se gesta uma nova subjetividade masculina, possibilitando uma reflexão do homem sobre si mesmo, implicando, assim, em um processo de estranhamento, pois o homem poucas vezes precisou fazer perguntas sobre si mesmo e o seu papel na sociedade. O homem idealizado como servil, agressivo, aquele que precisa conquistar várias mulheres e não importar-se com os sentimentos, é desmistificado (SANTOS, 2010, p.63).

Porém, apesar das mulheres terem adquirido novos espaços e conseguido sair do confinamento da esfera privada, levando os homens a repensarem seus conceitos de virilidade, ainda assim não aconteceu um rompimento com a tradicional estrutura da dominação masculina. Os privilégios masculinos ainda existem e estão sendo repassados na contemporaneidade às meninas e aos meninos e vivenciados por mulheres e por homens. A manutenção dessa situação pode ter uma relação de causalidade com inúmeros casos de agressões às mulheres.

Por mais que tenham acontecido mudanças no papel masculino, ainda hoje meninos são ensinados que devem ser fortes, corajosos, agressivos, comandantes, ou seja, que devem continuar

reproduzindo comportamentos com os quais se identificam, ou deveriam se identificar, no sentido de que devem ser superiores e isso se dá tanto em relação a eles próprios, quanto em relação às mulheres. E uma vez que há uma hierarquização na relação homem-mulher, sustentada até hoje por uma parcela da própria sociedade, podem existir homens que agridem suas companheiras justamente por acreditarem que, historicamente (até porque muitos foram ensinados assim), têm esse direito, já que desde épocas remotas era normal agredir mulheres.

Uma vez que existem homens que assumem, expressamente, que ainda tentam vivenciar em suas relações os pressupostos da hegemonia masculina, tal como foi construída socialmente há séculos atrás, e que aprenderam essa visão no meio social, se pode concluir que, estrategicamente, a fim de se tentar diminuir os casos de violência contra mulheres, deveria haver por parte do poder público mais investimentos em educação, principalmente desde a infância, no sentido de se desconstruir os estereótipos de gênero ainda vigentes, visando, assim, a construção de novos relacionamentos baseados na solidariedade.

## Referências

ABREU, Jeanne Chaves de. **Igualdades e Diferenças**: os sentidos simbólicos da dor e prazer nos corpos dos gêneros masculino e feminino. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas. 2013. Disponível em: <<http://200.129.163.131:8080/bitstream/tede/2292/1/JEANNE%20CHAVES%20DE%20ABREU.pdf>>. Acesso em: 15.09.2016.

BAUBERÓT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In CORBIN, Alain. **História da virilidade**. 3. A virilidade em crise? Séculos XX - XXI. Petrópolis: Vozes, 2013.

BINICHESKI, Dilaine. *Direitos humanos internacionais: cultura islâmica frente às relações de gênero*. Dissertação de Mestrado em Direito. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Santo Ângelo. 2010. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/969653/mod\\_resource/content/1/Direitos%20humanos%20universais\\_cultura%20isl%C3%A2mica%20e%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20generos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/969653/mod_resource/content/1/Direitos%20humanos%20universais_cultura%20isl%C3%A2mica%20e%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20generos.pdf)>. Acesso em: 12.04.2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26/27, p. 19-40, 1997.

CÓDIGO PENAL. 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)>. Acesso em: 04.06.2016.

CORBIN, Alain. **História da virilidade**. 2. O triunfo da virilidade: o século XIX. Petrópolis: Vozes, 2013.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

GOMES, Nadiele Pereira; DINIZ, Normélia Maria; ARAÚJO, Ane Jacob; COELHO, Tamara Maria. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde*. S/d. Disponível em: <[http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec\\_mulher/capacitacao\\_rede%20/modulo\\_2/205631-conceitos\\_teorias\\_tipologias\\_violencia.pdf](http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf)>. Acesso em: 23.08.2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Cultura e Representação. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História**, São Paulo, n. 14, p.1-17, 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/11233/8240>>. Acesso em: 23.08.2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

\_\_\_\_\_, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O modelo predominante de masculinidade em questão. **Revista Políticas Públicas**. São Luís, v. 14, n. 1, p. 59-65, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/352/4228>>. Acesso em: 10.04.2017.

SCOTT, Joan. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com as fontes orais. **Revista Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 217-228, 2004. Disponível em: <<https://drive.google.com/folderview?id=0B5NjXY959KzxfIB3RVh4NFBITDIWMTMtczF3LUQRMUZ0M1NWMDhJNjNhaakJ2cGJjb2dQSzQ&usp=sharing>> Acesso em: 25.05.2015.

VIRGILI, Fabrice. Virilidades inquietas, virilidades violentas. In CORBIN, Alain. **História da virilidade**. 3. A virilidade em crise? Séculos XX - XXI. Petrópolis: Vozes, 2013.

## **RACISMO E A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DAS ADOLESCENTES NEGRAS EM SANTANA DO LIVRAMENTO - RS**

### *RACISM AND THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITIES OF THE BLACK TEENAGERS IN SANTANA DO LIVRAMENTO - RS*

Flavia Giribone Acosta Duarte  
Mestre/Ufpel  
flavicaacosta@gmail.com

#### **RESUMO**

A compreensão de como as adolescentes negras moradoras de Santana do Livramento percebem a construção de suas identidades e como elas experienciam o racismo é o tema dessa pesquisa. Esta foi feita através de uma pesquisa qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas. Assim, tem-se como objetivo geral compreender como as adolescentes negras estão construindo suas identidades e como elas se posicionam com relação ao racismo. Além disso, têm-se como objetivos específicos: analisar como as alunas estão dialogando com o processo de construção de suas identidades, como lidam com o racismo e as ações afirmativas realizadas no âmbito escolar; compreender a relação com os movimentos negros; e perceber de que forma as adolescentes articulam suas identidades frente às possibilidades de mobilidade social. Verificou-se que as construções das identidades em foco e seu contexto cultural estão sendo influenciados de forma significativa pela implementação da Lei 10.639/03 e de forma sutil pelas atividades dos movimentos negros. A construção das identidades a partir da interseccionalidade das categorias raça, gênero e classe, das adolescentes do terceiro ano, trouxe outros elementos para o debate que se mostraram relevantes nas construções de suas identidades, como a reação a situações de racismo, as influências da família, da religião, da autoestima, cabelo e beleza, bem como do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** adolescentes negras; racismo; identidade; ações afirmativas

#### **ABSTRACT**

The comprehension of how black adolescents who live in Santana do Livramento realize the construction of their identities and how they experience racism in their lives is the topic of this research. It was made through a qualitative investigation using semi structured interviews. The main objective was to comprehend how black adolescents are building their identities and how they deal with racism. The specific objectives are: analyze how the teenagers are dialoguing with the process of the construction of their identities, how they deal with racism and the affirmative actions at school; comprehend the relation between the teenagers and the black movements and if they participate in the construction of the identities; and understand in which ways they articulate their identities facing the possibilities of a social mobility. It was verified that the identities and their cultural context are being significantly influenced by the implementation of the law 10.639/3 and not very significantly by the activities promoted by the black movements. The interseccionality between race, gender and social class brought other elements for the debate that were relevant for the construction of their identities, such as: the reaction against racism situations, family influences, religion, self esteem, hair and beauty, as well as, the school environment.

**Keywords:** black adolescents; racism; identities; affirmative actions

## **Introdução**

Este artigo trata de algumas percepções de adolescentes negras moradoras do interior do estado do Rio Grande do Sul sobre a construção de suas identidades e como percebem o racismo no seu município. Este artigo foi feito a partir de dados obtidos na dissertação defendida em março de 2017, sendo que este trata apenas de uma parte da dissertação. Ele procura relatar e descrever as percepções das agentes da pesquisa com relação ao racismo e como elas passaram e passam por situações de racismo em sua vida diária e as influências e elementos que participam nas suas formações enquanto mulheres negras.

Sendo assim, cabe ressaltar a relevância de uma visão interseccional entre raça, classe, gênero e outras variantes encontradas numa zona de fronteira, no caso estudado a fronteira seca entre Santana do Livramento – Brasil e Rivera- Uruguai. Nesta zona do oeste gaúcho, os sujeitos estão inseridos num contexto em que eles se relacionam o tempo inteiro entre si e se torna primordial para uma compreensão maior da realidade em que as adolescentes vivem, pois essa mistura e troca frequente é normal nessas regiões de fronteira. Esta pesquisa buscou perceber a relação entre alguns elementos do processo identitário e como as adolescentes negras articulam estes elementos em diferentes momentos de suas vidas.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as adolescentes negras estão construindo suas identidades na periferia e no centro de Santana do Livramento e como elas se posicionam com relação ao racismo. Os objetivos específicos são: analisar como as alunas estão dialogando com o processo de construção de suas identidades, como lidam com o racismo e as ações afirmativas realizadas no âmbito escolar; compreender a relação que as adolescentes têm com os movimentos negros e se estes compõem a construção de suas identidades; perceber de que forma as adolescentes articulam suas identidades frente às possibilidades de mobilidade social.

Quando uma pesquisa exploratória foi feita, vários dados apareceram e fizeram com que a pesquisa se desenhasse dessa forma. Um dado relevante encontrado foi com relação ao número total de alunos que fizeram o Enem por escola. Este é considerado um dado importante no momento em que mostra o número de alunos de cada escola, podendo ser feito um comparativo dos alunos do centro e os dos bairros, por exemplo<sup>39</sup>. Os dados mostraram um número muito maior

---

<sup>39</sup> <http://www.escol.as/>

de alunos do centro que participaram do Enem, mas não trouxe dados com relação ao número de alunos negros e quantos alunos e alunas por escola.

Para chegar aos objetivos desejados, as entrevistas semi-estruturadas pareceram ser a melhor maneira de entender a realidade das entrevistadas. As mesmas foram feitas na escola por achar o ambiente mais natural e onde elas se sentiriam mais a vontade para falar. Os fundadores dos movimentos negros foram entrevistados em lugares agendados por eles. Foram entrevistadas quatro alunas de uma escola do bairro Carolina e sete de uma escola do centro do município, bem como dois fundadores de movimentos negros santanenses, três professoras e uma diretora, sendo as últimas entrevistadas nas próprias escolas onde trabalham.

### **Desenvolvimento**

O município onde foi realizada a pesquisa é conhecido como cidade gêmea e fica em uma fronteira seca. Com isso, Brasil e Uruguai estão muito próximos e seus hábitos e costumes acabam por se misturar. Algumas peculiaridades fazem do município de Santana do Livramento e do município de Rivera pontos de visita interessantes aos olhos de quem chega. As identidades nacionais e binacionais são estudadas com certa frequência e alguns trabalhos científicos podem ser encontrados nessa área. Já em se tratando de identidade negra e construção de identidades de mulheres negras nada se encontra, tampouco sobre o racismo no município.

Este estudo mostrou percepções de adolescentes com relação ao racismo e principalmente com relação a como lidam com suas identidades e como as articulam. Muitas adolescentes relataram experiências que viveram de alisamento do cabelo e outras formas de tentar se aproximar do padrão exigido pela sociedade, mas que hoje já percebem o quanto isso só serviu como experiência de vida. Elas relatam o quanto essa exigência prejudicou na formação delas e que infelizmente ainda muitas amigas tentam seguir esse padrão. “A partir do momento em que a pessoa não consegue passar por “branca social” acaba sendo determinante no ciclo de vida dos indivíduos pretos e pardos” (PAIXÃO, 2013, p.70). As oportunidades parecem maiores se se enquadrassem nessa categoria. E ao contrário, se ele não consegue essa identidade social, sente que está fora do grupo, fora de qualquer possibilidade. Paixão coloca que na verdade tanto preto quanto pardo que não se encaixam na categoria de “branco social” sofrerão discriminação.



Para Paixão, a “condição negra remete antes a uma questão de identidade social que biológica” (PAIXÃO, 2013, p.70). Para este autor, em nosso país, em que as peles escuras são sempre preteridas, por conta de uma ideologia racista, independe a efetiva origem dos que tem essas características físicas. Isso acaba sendo um motivo para “a resistência por parte de um amplo conjunto de pessoas portadoras de formas físicas negras em relação à assunção dessa condição” (PAIXÃO, 2013, p.97).

Esta discussão sobre a categoria de branco social nos auxilia a entender porque muitas vezes algumas pessoas acabam por tentar mudar ou não aceitar suas próprias características físicas. A negação acaba sendo compreensível num país onde quanto mais branca é a cor da pele, maior é a aceitação como indivíduo pertencente àquela sociedade ou maiores são as possibilidades no mercado de trabalho, na educação e na participação como indivíduo atuante em seu grupo ou comunidade.

Esse trabalho, como já dito anteriormente, buscou entender as construções das identidades a partir das ideias de Brah de interseccionalidade das categorias raça, gênero, juventude e classe. Essa importância de unir estas categorias, partes que às vezes são estudadas separadamente, torna-se imprescindível no intuito de entender melhor se, naquela realidade social, transformações estão acontecendo ou simplesmente está sendo reafirmada a estrutura social vigente. A procura por “grandes teorias que especifiquem as interconexões entre racismo, gênero e classe não pareceram tão produtivas como seriam se tivessem sido construídas como relações historicamente contingentes e específicas a determinado contexto”, no caso a ser estudado, o contexto fronteira (BRAH, 2006, p. 353).

As alunas entrevistadas, baseadas em suas experiências vividas, tanto positivas quanto negativas, relataram que seus corpos são marcados por essas experiências e que isso as transformou no que são hoje. Para Louro (1996), o agir ou sentir-se mulher depende de onde estão inseridas essas mulheres, depende de seu contexto social e cultural. Assim, para a mesma autora

O conceito de gênero veio contrapor-se ao conceito de sexo. Se este último refere-se às diferenças biológicas entre homem e mulher, o primeiro diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, ou seja, às características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada sociedade (LOURO, 1996, p.01)

Para Louro, não se pode pensar separadamente sobre a negritude, por exemplo, sem pensar questões que estão estreitamente unidas. A questão de gênero faz-se indispensável quando se busca

compreender as adolescentes, pois as construções de suas identidades negras acontecem juntamente com as construções de suas outras identidades, como de gênero e da sexualidade, que são construídas ao longo de toda a vida (LOURO, 2008).

Com relação à escolha do método, este se deu pensando na melhor forma de analisar as percepções das adolescentes. Assim, esta pesquisa fez uso de entrevistas como recurso para a análise das histórias orais das jovens pesquisadas. As histórias de vida esclarecem pontos importantes que deve-se ser conhecido para entendermos a construção de suas identidades.

Segundo Alberti (2004) a história oral é um método de pesquisa que deve ser visto como um meio de conhecimento. Esse método foi escolhido, pois se adequa melhor ao objeto que foi pesquisado, sendo o mais apropriado para a abordagem que se queria fazer.

Uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta "como os entrevistados viam e vêem o tema em questão?": Ou: "O que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?" (ALBERTI, 2004, p.30).

Este método faz com que se preste mais atenção às versões dadas pelos sujeitos. A escolha se deu devido ao tipo de questões que seriam colocadas aos sujeitos.

Com relação à escolha dos entrevistados, ou seja, a quem entrevistar, esta escolha se deu de acordo com os objetivos da pesquisa. Com isso, foi-se determinado que seriam entrevistadas adolescentes negras estudantes de escolas públicas que estivessem cursando o último ano do ensino médio. Além das adolescentes, foi-se necessário entrevistar também fundadores dos movimentos negros da cidade, bem como professores e diretores. Foram feitas algumas entrevistas, na fase exploratória da pesquisa, como forma de melhor perceber se esse método seria o adequado e a melhor forma de ser realizado. Esta pesquisa exploratória também foi importante, pois se pôde perceber a disponibilidade dos entrevistados para fazer parte da pesquisa.

Com relação ao número de entrevistadas, o mesmo não foi estipulado a princípio por acreditar que este número se daria no decorrer da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa foi concluída com onze entrevistas de adolescentes negras acreditando ser um número suficiente que foi ao encontro dos objetivos traçados. Conforme Alberti (2004), "é somente durante o trabalho de produção das entrevistas que o número de entrevistados necessários começa a se descortinar com maior clareza", pois é na prática que os pesquisadores poderão conhecer e adquirir a experiência

necessária para se poder avaliar (ALBERTI, 2004, p. 34). Para a autora, é o próprio pesquisador que perceberá e poderá avaliar qual o número que será suficiente de acordo com seus objetivos.

O tipo de entrevista escolhido foi o das entrevistas de história de vida, pois tem como centro o próprio indivíduo na história, “sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou” (ALBERTI, 2004, p. 37).

Foi feita uma pesquisa qualitativa e os dados foram coletados no segundo semestre de 2016. Num primeiro momento fez-se uso de informações que constam nas secretarias das escolas com relação à autotranscrição dos alunos dentro das categorias de cor/raça/etnia como forma de conhecer melhor a realidade a ser estudada. Foi pedido nas duas secretarias a listagem de alunos do terceiro ano do ensino médio com as classificações de raça/etnia. Na sequência foram separadas as jovens que constavam na lista como pardas ou pretas. Uma aluna que estava na escola no momento das entrevistas acabou fazendo parte da pesquisa, mas na lista da escola ela aparece como raça não declarada.

A questão da identificação e também de como os pais ou responsáveis identificam seus filhos e filhas com relação à raça/ cor/ etnia aparece como um tema ainda delicado, pois muitas delas não se identificaram da mesma forma que seus responsáveis fizeram. Muitas delas, buscaram justificar o ato de seus responsáveis como forma de proteção contra o racismo existente no município, pois muitos responsáveis as declararam mais brancas do que realmente elas se consideram. Costa (ibidem) ressalta que o Brasil passa por um processo de aprendizado coletivo muito proporcionado pela ação dos movimentos negros e de atividades conjuntas de uma rede anti-racial transnacional, onde o racismo é tema permanente de debates. Esses debates públicos colocam em evidência “tanto a pouca plausibilidade dos discursos identitários muito radical quanto à falta de fundamentação dos argumentos nacionalistas que ainda insistem em celebrar a nação mestiça e tolerante” (COSTA, 2006, p. 218). Os debates na escola vão ao encontro desse aprendizado coletivo no qual se faz necessário o refletir e a tentativa de combater práticas tidas como naturais.

O racismo teve e tem um peso no comportamento das adolescentes entrevistadas e ainda guia suas vidas e decisões a serem tomadas. Alguns aspectos colocados pelas entrevistadas com relação ao racismo durante as conversas foram de extrema relevância para um melhor

entendimento de suas vivências, pois deixaram mais acessível a compreensão das situações sofridas e vividas de racismo no bairro e/ou município tanto com elas quanto com membros da família. Munanga e Gomes (2006) conceituam o racismo como um comportamento ou ação que resulta de uma aversão ou ódio de pessoas com pertencimento racial perceptível por sinais como a cor da pele, tipo de cabelo, formato do olho, etc. “Ele é resultado da crença que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira” (MUNANGA e GOMES, 2006, p.179).

Estes dois autores continuam auxiliando no momento em que colocam que algumas pessoas acreditam que as relações entre pessoas brancas e negras são marcadas pela igualdade e outras acreditam na existência de diferença qualitativa. Eles trazem como exemplo as teorias raciais construídas para explicar e justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial. Aquelas teorias foram feitas com o objetivo claro de poder fazer certas diferenças argumentando que existiam realmente as diferenças e as divisões se faziam necessárias. Os resquícios desse pensamento se vêem ainda hoje na sociedade brasileira, no pensamento e comportamento de um grande grupo.

Com relação ao racismo, todas as entrevistadas acreditam que exista racismo em Santana do Livramento e sete, das onze, relataram que alguém da sua família já sofreu racismo, sendo quatro casos com elas mesmas.

Situações de racismo vividas por elas acabaram por fortalecê-las e aumentaram a percepção da necessidade de se afirmar a sua identidade de mulher negra. Trouxe também o sentimento de participação e posicionamento crítico nas relações do cotidiano, situações que, segundo elas, antes não participavam ou não tomavam partido.

Hoje, sentem que devem se posicionar, pois a sociedade ainda vive em um sistema racista e cheio de desigualdades. Muito do que é feito, as vezes, não é nem mesmo percebido como racista pelo fato de já estar arraigado como “normal” na sociedade. Muito se vê nas crianças um determinado comportamento que pode estar sendo repetido ou imitado de adultos que a criança convive. A criança se comporta de determinada maneira, talvez, por conviver com alguns adultos que agiriam da mesma forma.

O trabalho mostra o quanto falar sobre o racismo e trazer à tona situações vividas e abrir um debate faz diferença na vida das adolescentes e de todas as pessoas envolvidas. Espaços podem

ser abertos como meios de articulação para que o agente possa falar e, quando falar, possa ser ouvido. “Não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar ‘contra’ a subalternidade” (SPIVAK, 2010, p.14). A autora acrescenta ainda a impossibilidade de o subalterno ter uma história e a impossibilidade de falar, mas que o subalterno feminino estaria ainda mais na obscuridade se comparada à situação de um subalterno masculino. E que a questão da mulher seria bem mais problemática. “Evidentemente se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras” (SPIVAK, 2010, p. 84).

Os processos experienciados pelas entrevistadas eram totalmente individuais, mas se assemelhavam uns aos outros em vários aspectos. Esta pesquisa buscou compreender as adolescentes negras e suas percepções numa tentativa de afastar qualquer ideia essencializada da mulher negra, mas sim buscando trabalhar gênero sob um enfoque onde o mesmo é um processo em transformação, uma construção feita socialmente. De acordo com Louro (1997), o conceito de gênero traz consigo um caráter fundamentalmente social e relacional, tendo a “pretensão de entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22). Sendo assim, o gênero faz parte da identidade do sujeito assim como a classe, raça, nacionalidade.

Por esta razão, optou-se por trabalhar com as adolescentes do terceiro ano do ensino médio, pois são alunas que estão terminando este ciclo e carregam uma bagagem de vivências dentro da escola. Tendo em vista que o terceiro ano é a etapa final do ensino médio, essas adolescentes podem fazer uma análise do que experienciaram no ambiente escolar e fazer uma reflexão acerca das suas percepções sobre o processo de identificações e as intersecções de categorias que são enfatizadas ou minimizadas dependendo de suas necessidades e interesses.

O problema de pesquisa surgiu a partir das experiências vividas pela pesquisadora no bairro Carolina e no bairro Centro na cidade de Santana do Livramento, cidade esta na qual trabalhou-se durante anos como professora concursada da rede pública e presenciou-se diversas situações que aguçaram a curiosidade e anseio de refletir, por meio de estudos, sobre este fenômeno social.

Assim, este trabalho parte de inquietações da pesquisadora buscando compreender o fenômeno social em questão, onde esta temática ainda não foi investigada. Santana do Livramento não conta com estudos desta natureza. Não há registros de trabalhos de pesquisa ou nenhum tipo

de relatório similar sobre a construção das identidades negras nesta cidade, onde vários fatores dialogam entre si.

Com isso, torna-se pertinente esta escolha de um aprofundamento na área, pois não há conhecimento e informação sobre o objeto que se pretende estudar. Ou seja, este trabalho é relevante para a sociologia, bem como para conhecermos melhor como as adolescentes negras constroem suas identidades, conhecer o espaço social onde elas estão inseridas e as possibilidades de mobilidade social, bem como se mostra relevante para a cidade de Santana do Livramento de uma forma geral.

### **Considerações**

O trabalho conseguiu compreender um pouco das experiências vividas pelas adolescentes negras em um município onde normalmente não se fala sobre negritude ou racismo. É um município muito ligado aos temas da fronteira e do campo. O assunto tratado na pesquisa vem trazer uma luz à esses temas. Com relação ao racismo no município, todas afirmam sua existência, mas apenas oito dizem já ter sofrido com elas ou com alguém da família. Das oito entrevistadas, quatro delas percebem o racismo e o aceitam. Com isso, acabam por naturalizar situações vividas. Já as outras quatro entrevistadas desse grupo de oito conseguem enxergar o racismo e reagir. Elas se mostram indignadas e querem partir para uma mudança que surge de reflexões feitas na escola. Ou seja, quatro adolescentes não querem mais essa naturalização e aceitação, mas sim uma reação contra essa atitude enraizada na sociedade.

O racismo aparece como um fato muitas vezes corriqueiro nos seus relatos, mas isso depende muito, segundo elas, da região do município que elas se encontram. Isso aparece recorrente nas falas das jovens e a relevância dos seus bairros de origem. Todas foram unânimes em dizer que há racismo no município e que há diferença entre os bairros com relação à forma com que ele aparece. Mesmo sendo duas escolas, uma do bairro Centro e outro do bairro Carolina, as onze jovens acabaram por ser de bairros totalmente diferentes. Essa diversidade de bairros acaba por enriquecer o trabalho, pois enfatizam o elo forte com seus lugares de origem e o orgulho de ser de lá, relatando que é onde se sentem seguras e onde não percebem o racismo. Nota-se a importância do seu lugar de origem na construção das suas identidades.



Os conflitos e atitudes constrangedoras que elas passaram foram com relação à cor de pele e com o cabelo. Muitos conflitos ajudaram nessa vontade de mudar. Algumas citaram a expressão “soltar os cabelos” que, segundo elas, as mulheres negras do município estão soltando mais seus cabelos como uma forma de maior autoestima, um maior desejo de aceitação e de mostrar a beleza da mulher negra. Pode-se incluir aqui também o uso das tranças que foi muito mencionado nos discursos das jovens, bem como a participação ativa das mães nos processos de aceitação e mudança do cabelo.

Ao se comparar as mulheres negras com as mulheres brancas apenas quatro das onze jovens disseram que as negras são mais sensuais. As quatro jovens não souberam explicar o porquê da possível diferença. Pode-se assumir, com isso, que elas ainda estejam carregadas de pré-julgamentos e preconceitos de que a mulher negra é sensual, sedutora, etc.

A construção do que é ser negro no Brasil ainda é muito forte na fala das adolescentes, onde muitas vezes elas não conseguem nem explicar porque defendem determinado comportamento. Mesmo assim, as alunas, depois da implementação da lei no seu espaço escolar, se percebem mais seguras e articuladas. Seus processos identitários, influenciados pelas atividades promovidas para aumentar a autoestima, fazem com que essas adolescentes negras terminem o ensino médio com perspectivas de mudanças e mobilidade social.

## **Referências**

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Disponível em: <http://arpa.ucv.cl/articulos/manualdehistoriaoral.pdf> Acesso em: 10/01/2017.
- BRAH, Avtar. Diferença, Diversidade, Diferenciação. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 26. p. 329-376, 2006.
- COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**. Teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- GOMES, Nilma L. e MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.
- LOURO, Guacira L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 11/02/2017
- LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: Ensaios sobre a desigualdade racial no Brasil. Curitiba: Appris, 2013.

**A CONTRACULTURA E (DES)CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM ONDE  
ANDARÁ DULCE VEIGA?**

*COUNTERCULTURE AND GENRE (DE)CONSTRUCTING, IN ONDE ANDARÁ  
DULCE VEIGA?*

João Pedro Wizniewsky Amaral  
Mestre / UFSM  
shuaum@gmail.com

**RESUMO**

*Onde Andará Dulce Veiga?* é o romance mais renomado de Caio Fernando Abreu. Narrado em primeira pessoa com foco narrativo exclusivo nesse personagem anônimo, o romance é permeado pela estética da contracultura, movimento vivido pelo autor. A contracultura surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos como um movimento de contestação social. Ligado a diversos gêneros artísticos, como o rock n' roll e a literatura beatnik, esse movimento também foi caracterizado pelo seu caráter libertário: luta contra preconceitos, repulsa às instituições do estado, uso de drogas alucinógenas, esoterismo, liberdade sexual, etc. Sob essa perspectiva, a hipótese dessa leitura é que a estética contracultural desconstrói a lógica binária heteronormativa de gênero. O referencial teórico deste estudo é baseado em pesquisadores como Butler (2003), Wittig (1980), Scott (1995), Alós (2011) e Navarro-Swain (2000), que se dedicam a estudar questões de gênero e teoria *queer*. Notamos, a partir desses conceitos teóricos que diversos personagens são apresentados numa atmosfera contracultural desafiando a lógica binária em termos de desejo, sexualidade e performance de gênero. Como exemplo disso, podemos citar a bissexualidade do narrador-personagem e de Márcia Felácio, vocalista da banda punk Vaginas Dentadas, além da performance de gênero de Jacyr ou Jacyra, que de acordo com seu desejo escolhe como quer ser chamado(a).

**Palavras-chave:** Contracultura. Gênero. Literatura Brasileira. Teoria Queer.

**ABSTRACT**

*Onde Andará Dulce Veiga?* is Caio Fernando Abreu's most popular novel. The novel is a first person narrative with the point of view exclusive on this anonymous narrator-protagonist and it is completely surrounded by contracultural elements. The counterculture arose in the 1960s in the USA as a subversive social movement. Connected to several artistic genres, like the rock n' roll and the beatnik literature, counterculture was also known as a libertarian movement: the fight against prejudice, revulsion against the State, the hallucinogenic drugs use, mysticism, sexual liberty are some of its characteristics. From this perspective, the hypothesis of this reading is that the countercultural aesthetics in *Onde Andará Dulce Veiga?* deconstructs the binary and heteronormative way of thinking genre. The theoretic background is composed of researches by Butler (2003), Wittig (1980), Scott (1995), Alós (2011) and Navarro-Swain (2000), focusing on queer studies. We conclude that many characters from this novel are presented in a countercultural mood, defying the binary paradigm in terms of desire, sexuality and gender performance. Some examples are the bisexual narrator-protagonist, Márcia Felácio, lead singer of the punk rock band Vaginas Dentadas, and Jacyr(a), character who, according to his/her gender performance, chooses to be called Jacyr or Jacyra.

**Keywords:** Counterculture. Gender. Brazilian Literature. Queer Studies.

## Introdução

*Onde Andará Dulce Veiga?* um romance B é o segundo romance de Caio Fernando Abreu, escritor gaúcho conhecido principalmente por suas crônicas e contos. A obra é narrada em primeira pessoa por um narrador anônimo; um jornalista que procura descobrir o paradeiro de Dulce Veiga, uma famosa cantora que conheceu na juventude e desapareceu misteriosamente antes do que seria a maior apresentação de sua carreira. A história se passa no período de uma semana, e cada capítulo se refere a um dia, remetendo a uma narrativa no formato de um diário.

Durante sua intenção, o narrador-personagem vive em um contexto permeado por elementos contraculturais como, por exemplo, a liberdade sexual, a ascensão dos meios de comunicação de massa, festas roqueiras, esoterismo e o uso de álcool, cigarros e drogas. A melhor fonte para sua investigação é a filha de Dulce, Márcia Felácio, vocalista e compositora da banda *punk* Vaginas Dentadas.

Publicado em 1990, parece o que subtítulo da obra, *um romance B* (referente ao lado B de discos de vinil, em que estão as faixas mais experimentais e desconhecidas), previa a sua fortuna crítica por vir. Tanto a crítica literária quanto as leituras informais preocupam-se mais com os contos de Caio Fernando Abreu. Seus dois romances, este e *Limite Branco* (1970), são artefatos culturais sobre os quais há escassa pesquisa acadêmica. Ainda assim, embora autointitulado e com uma recepção crítica “B”, o romance ganhou uma versão cinematográfica homônima em 2008, dirigida por Guilherme Prado.

*Onde Andará Dulce Veiga?*, além de apresentar elementos contraculturais, está repleto de temas problematizados pela teoria *queer* e pelos estudos de gênero. Sob essa perspectiva, o objetivo principal neste trabalho é analisar, no romance de Abreu, como elementos da contracultura enfatizam temas concernentes ao estudo de gênero/teoria *queer* e vice-versa. Pretende-se observar, ainda, como esses elementos operam na caracterização de diversos personagens ao longo do romance.

### A subversiva atmosfera contracultural

Caracterizar *contracultura* é praticamente tão difícil quando definir o conceito de gênero. Este movimento social libertário surgiu em um contexto pós-guerra, primeiramente nos Estados Unidos, na década de 1960 e logo em seguida na Europa. Porém, em pouco tempo ele já estava

difundindo pelo resto do mundo. Nessa mesma época, muitos movimentos sociais começaram ou a surgir ou a solidificar-se. Por isso, a contracultura está intimamente ligada ao pacifismo, ao feminismo, ao movimento *hippie*, ao movimento negro e ao movimento LGBT.

Eric Hirsch (1993) caracteriza a contracultura como um “cultural protest that began in the U.S. In the 1960s and Europe before fading in the 1970s [...] fundamentally a cultural rather than a political protest” (HIRSCH, 1993, p. 419). O autor conceitua esse movimento cultural como um protesto devido ao seu caráter contestador. A contracultura questionava valores e instituições arcaicas que estavam se perpetuando em uma sociedade que parecia não mais abrir espaço para elas. A disseminação de dogmas religiosos, padrões de comportamento, arquétipos estéticos, valores patriarcais, discriminação de qualquer natureza e a consolidação de núcleos familiares não escapavam da crítica contracultural. Então, por sua essência, a contracultura é um movimento subversivo.

Em seu livro *O que é contracultura*, Carlos Alberto Pereira tenta explicar didaticamente o que é esse movimento. Segundo o autor,

[...] contracultura pode se referir ao conjunto de movimentos de rebelião da juventude [...] que marcaram os anos 60: o movimento *hippie*, a música *rock*, uma certa movimentação nas universidades, viagens de mochila, drogas e assim por diante. Trata-se, então, de um fenômeno datado e situado historicamente e que, embora muito próximo de nós, já faz parte do passado. [...] De outro lado, o mesmo termo pode também se referir a alguma coisa mais geral, mais abstrata, um certo espírito, um certo modo de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente, de caráter profundamente radical e bastante estranho às forças mais tradicionais de oposição a esta mesma ordem dominante. Um tipo de crítica anárquica – esta parece ser a palavra-chave – que, de certa maneira, “rompe com as regras do jogo” em termos de modo de se fazer oposição a uma determinada situação (PEREIRA, 1992, p. 20).

Por ter como mote “romper as regras do jogo”, notamos, portanto, a grande afinidade da contracultura com o propósito principal do feminismo: denunciar uma ordem hegemônica, desconstruí-la, e propor alternativas a esses valores. Em *Onde Andará Dulce Veiga?*, a estética contracultural e os temas denunciados pelo feminismo compõem concomitantemente a narrativa.

Na década de 1960, época da consolidação da contracultura, assuntos como o misticismo, a magia, o esoterismo, a astrologia e as religiões subalternas (em especial as religiões orientais) começaram a ser levados mais a sério. Há no romance de Caio Fernando Abreu duas personagens praticantes de religiões afro-brasileiras: Jandira, vizinha do narrador, e Pai Tomás, funcionário do jornal em que ele trabalha. Apesar do narrador ignorar Jandira de Xangô algumas vezes (afinal,

ele não demonstra muita paciência para as longas conversas de corredor que Jandira parece sempre estar disposta a travar, quando ocasionalmente o encontra), ela é representada como uma profissional respeitosa e íntegra. Já Pai Tomás saúda seus colegas por “*Laroiê!* Ou “*Ogum ié!*”, expressões típicas da umbanda. Pai Tomás possui uma aura mística e é tratado com enorme consideração no jornal. Inclusive Castilhos, o chefe da redação, recorrentemente sugere ao narrador que peça conselhos a Tomás. Consideradas por muitos como abjetas, a prática dessas religiões é evidenciada pelo romance através da figura desses dois personagens.

Por outro lado, a Igreja Católica é representada como uma instituição falida. Ao longo da narrativa, percebemos algumas descrições de igrejas em ruínas ou objetos sacros representados de forma profana. Assim, bem como o movimento contracultural, *Onde Andará Dulce Veiga?* apresenta elementos místicos e religiões subalternizadas. Por outro lado, o narrador questiona fortemente instituições hegemônicas como a Igreja e o Cristianismo.

Já o tema da astrologia, recorrente em outras obras de Caio Fernando Abreu, se faz presente através da personagem Patrícia, companheira e produtora de Márcia Felácio. Além de produzir mapas astrais, Patrícia sempre usa argumentos do plano astral para justificar um fato concreto. Na cena em que o narrador faz o primeiro contato com a personagem, por telefone, ela só aceita recebê-lo para uma entrevista após ter feito seu mapa astral:

Quando o narrador finalmente encontra Dulce Veiga, esta está morando no interior de Goiás e tem uma relação íntima e confluyente com a natureza e com as energias espirituais. Por isso, além de Patrícia, Dulce Veiga é outra personagem que traz consigo características esotéricas. Uma explicação pela acolhida do interesse da contracultura em questões místicas e astrológicas pode ser inferida ao analisarmos o contexto dos anos 1960, em que os resquícios pós-guerras disseminavam um temor coletivo. Portanto, referências esotéricas seriam uma espécie de forma de transcendência para fugir do mundo real, do plano terrestre. Outro elemento contracultural cuja presença se justifica pelo mesmo motivo é o uso de álcool e psicotrópicos. No romance de Abreu, o uso dessas substâncias é recorrente em praticamente todos os ambientes e por todas as personagens. Algumas cenas se passam em clubes *undergrounds*, o narrador é fumante, bebe e usa drogas; as integrantes da banda Vaginas Dentadas usam cocaína; e até as personagens com maior poder aquisitivo, como Rafic, dono do jornal, bebe uísque.



A alteração de sentidos, causada por esse tipo de substância, pode ser materializado linguisticamente pela sinestesia, uma figura de linguagem em que elementos de diferentes sentidos são comparados e, conseqüentemente, confundidos. Ao longo da narrativa, notamos algumas cenas sinestésicas. Uma emblemática é quando o narrador relembra seu caso amoroso com Pedro: “A primeira vez que o vi tive uma sensação de dourado. Digo sensação porque, no primeiro momento, não vi seu rosto, seu corpo, a dimensão que ocupava no espaço. Vento, poeira. Tudo isso, que vinha dele e soprava sobre mim, era dourado” (ABREU, 1990, p. 100). Os sentidos do tato e da visão equivalem-se nessa passagem, já que o narrador diz *sentir o dourado*, cor que só perceptível através do olhar.

Simultaneamente, nesse contexto de descrença para com parte da humanidade, o mundo presenciava um *boom* nos meios de comunicação de massa, catalisando a capacidade de divulgar amplamente diversas modalidades artísticas e culturais. A contracultura, então, se valeu disso para difundir sua estética e ideias. Podemos encontrar seus resquícios na música, nas artes plásticas, no teatro, na dança, no cinema e na literatura. Em todos os gêneros vinculados à contracultura, notamos uma estética contestadora, como o *rock ‘n’ roll*, o *punk rock* ou o teatro do absurdo. Tais gêneros mostram-se subversivos tanto no conteúdo como na forma da arte. O *rock ‘n’ roll*, por exemplo, é um gênero de estética perturbadora, fora dos padrões de beleza, de musicalidade agressiva e pesada, cujos temas tratados nas letras são geralmente polêmicos ou de cunho libertário. *Onde Andará Dulce Veiga?* traz inúmeras referências a vários ícones artísticos da contracultura, como Yoko Ono, Jim Morrison, Janes Joplin, Virginia Woolf e Rita Lee.

O gênero literário que insurgiu nesse ínterim é a literatura *beatnik*, gênero que aborda temáticas contraculturais. Narratologicamente, a literatura *beatnik*, ou literatura *beat*, é caracterizada por uma narração geralmente em primeira pessoa, com foco narrativo subjetivo e praticamente exclusivo nas personagens subversivos. Ainda sobre esse gênero, notamos a grande ocorrência de narrativas em forma de relatos ou de diários, como *On the Road*, livro de Jack Kerouac publicado em 1957 que se tornou uma espécie de bíblia *beatnik*. Do mesmo modo que *Onde Andará Dulce Veiga?*, *On the Road* tem a narrativa em primeira pessoa com um tom autodepreciativo. Aliás, fazemos aqui novamente uma menção ao subtítulo da obra, cuja designação “B”, pode apontar uma abreviação de *beatnik*.

Não há como negar que a contracultura está muito presente em *Onde Andará Dulce Veiga?*. Em todas as instâncias, sejam extra-, intra- ou para-literárias, elementos contraculturais são constituintes básicos para a narrativa. Outros textos do autor também possuem essa atmosfera contracultural, como alguns contos de *Morangos Mofados* (1982) e *O Ovo Apunhalado* (1975).

Outras questões que são intrínsecas à contracultura são a liberdade sexual e a busca da quebra de padrões binários de gênero. Tais assuntos também são abordados em relação aos estudos de gênero e à teoria *queer*, foco da próxima seção deste artigo. Em *Onde Andará Dulce Veiga?* o principal modo de apresentação de temáticas contraculturais e da teoria *queer* se encontra na representação das personagens. O narrador-protagonista, por exemplo, é bissexual com um comportamento promíscuo, o que aponta para uma orientação sexual e uma performance de gênero fora dos padrões de uma sociedade patriarcal. A cena abaixo resume como se dá a relação dele com a sexualidade, corpo e desejo em um contexto típico contracultural:

Estranho, estranho impulso já que, excluindo Pedro, eu não era homossexual. Mas poderia contar também – se tivesse coragem, se houvesse tempo, se valesse a pena – a história de Saul. A história do outro beijo, o beijo que Saul me dera. Como eu dera em Filemon, súbito, sem explicação. Uma espécie de maldição, passada de boca em boca. Naquele tempo, Saul devia ter a mesma idade que eu agora, e Filemon um ou dois anos mais do que eu tinha, então. Daqui a vinte anos, depois de loucas peripécias, um dia quem sabe Filemon me encontraria travestido de Márcia F., congelado no tempo, na frustração, batendo carreiras de pó (ABREU, 1990, p. 164).

O próprio narrador-protagonista sente-se confuso por causa de seu desejo fora do padrão heterossexual. Notamos, na cena supracitada, como é difícil para o narrador aceitar-se bissexual. Além do mais, no mesmo trecho, o narrador menciona uma possibilidade de performartizar-se como travesti. A caracterização do narrador representa, assim, um tipo de masculinidade que foge do conceito de masculinidade hegemônica, que entendemos por um padrão de comportamentos masculinos com uma forte relação de poder, reforçado por diferentes meios na sociedade.

Pressupor uma masculinidade hegemônica infere também a existência de outras, subalternas ou marginais. Assim, o mais sensato é sempre usar o substantivo no plural: *masculinidades*. Obviamente, esse conceito está relacionado ao de gênero, problematizado por Judith Butler (2003). Como na questão da masculinidade, não falamos de apenas um gênero, mas de *performance* de gênero. Por isso, as masculinidades não podem ser pensadas como cristalizadas; elas são fluidas (mas não totalmente, já que pressupõe processos comportamentais), e diversos

fatores interferem nessa dinâmica das masculinidades, como a história, a geografia, a cultura, a relação, o desejo, o corpo, a raça e a época, entre tantos outros.

Em decorrência do conceito de *hegemonia* transitar em diferentes áreas da ciência, ele está muito suscetível a críticas. Por si só, qualquer hegemonia deve ser combatida, pois ela implica uma consolidação não natural de um estereótipo. Consequentemente, seguir esse padrão significa ser atuante e detentor de uma classe que tem poder e, por outro lado, manter a hierarquia, marginalizando outras classes. No caso de masculinidades, Connell e Messerschmidt afirmam que essa relação, de fato, existe:

Relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidades é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições. Um padrão de práticas (isto é, uma versão da masculinidade) que forneceu soluções em condições anteriores, mas não em novas situações, é aberto ao questionamento – ele, de fato será contestado (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 272).

Estabelecer e promover um padrão é sempre prejudicial para uma sociedade como um todo, porque se diminuem as individualidades e promove-se um embate assimétrico com o “diferente”, ou “desviante” (em oposição a *straight* – expressão usada para heterossexuais, que também significa “correto”, “na linha”). Para eles, a masculinidade “não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços de personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (CONNEL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Kimmel (1998, p. 106), por seu lado, afirma que as idealizações das masculinidades variam de cultura a cultura; em qualquer cultura, no transcorrer do tempo, ou dependendo de lugares potenciais de identidade; e no decorrer da vida de qualquer sujeito. Elas – as masculinidades – ainda são construídas em dois sentidos: nas relações de homens com as mulheres e nas relações entre os próprios homens. Portanto, no que tange às masculinidades hegemônicas, temos aqui o mesmo problema que Butler (2003) menciona em relação ao gênero: ele não é imutável nem completamente fluido.

Por ser um conceito relacionado a uma cultura dominante, a masculinidade hegemônica é desconstruída pelo movimento contracultural. É isso o que acontece com o narrador-personagem de *Onde Andará Dulce Veiga?*. O fato do narrador não possuir um nome é muito interessante nesse caso. Ora, o nome é a identificação primária de qualquer ser. Logo, como o personagem não o

possui, prontamente cria-se uma atmosfera nebulosa e de imprecisão de sua caracterização. Mesmo que outros personagens se refiram ao narrador como alguém do sexo masculino, sua masculinidade não segue o padrão hegemônico: um homem heterossexual que cultua valores da sociedade patriarcal. O narrador, nesse contexto contracultural, está desconstruindo um padrão.

Outra personagem em que podemos notar uma desconstrução de padrões de performance de gênero é Márcia Felácio. A vocalista das Vaginas Dentadas é descrita como “um rosto pálido, andrógino, mutante, só de olhos verdes coloridos em primeiro plano, contra o resto do grupo jogado num areal desértico, em preto e branco” (ABREU, 1990, p. 51). Na primeira vez que o narrador encontra-se com Márcia, notamos sua relação com a estética contracultural, através do gênero *punk rock*, sua estética rebelde e adereços agressivos. O narrador faz ainda uma comparação dela com alguém que sai das ruínas de Hiroshima. É conveniente entender o simbolismo dessa imagem: Márcia seria então uma pessoa subversiva, fora dos padrões de gênero, que surge como um rompimento ideológico, bem como a contracultura:

Márcia virou de costas, ergueu o braço direito, o indicador apontando para o teto. No pulso, um bracelete cheio de tachas. Márcia olhou para as outras Vaginas Dentadas, depois contou, batendo o pé no chão.

- One, two, three!

[...] Aquela voz de vidro moído, áspera e aguda, girando dentro de um liquidificador, nem feia nem desafinada, mas incômoda na maneira como ocupava espaço dentro do cérebro da gente, aquela voz que, independente do que cantasse, dava a impressão de sair do fundo de ruínas atômicas, não as ruínas falsificadas daquele cenário de papelão, mas as de Hiroshima, as de Köln, depois do bombardeio, escombros de alguma aldeia nos arredores duma usina nuclear, após a explosão, sobrevivente do fim de tudo, aquela voz de sereia radioativa (ABREU, 1990, p. 27).

O movimento contracultural consolidou-se após o período desse bombardeio no Japão. Assim, a imagem de Márcia está estética, conceitual e referencialmente ligada à contracultura. No que tange à orientação sexual da personagem, ela é lésbica e vive com sua companheira Patrícia. Contudo, as problematizações acerca da identidade sexual de Márcia não são equivalentes às do narrador, posto que estamos falando de uma personagem lésbica.

Monique Wittig (1980), em “O pensamento hétero<sup>40</sup>”, afirma que as lésbicas são marginalizadas no movimento LGBTT, que deveria ser um movimento acolhedor. Lido pela

---

<sup>40</sup> O texto de Wittig em português, com tradução apócrifa e não-autorizada, está disponível no seguinte link: <http://mulheresrebeldes.blogspot.com.br/2010/07/sempe-viva-wittig.html>

primeira vez em New York na *Modern Language Association Convention*, em 1978, acaba com uma frase forte e marcante: “as lésbicas não são mulheres”. O conceito de mulher e todas suas implicaturas só fazem sentido a partir do paradigma heteronormativo. Assim, ser lésbica é uma atitude subversiva, pois vai contra essa forma de se pensar. Essa ideia já tem quase 40 anos, mas é tão atual que dialoga com os textos atuais.

Na sociedade patriarcal em que vivemos, há uma assimetria nessa lógica binária homem/mulher que pende sempre para o primeiro. A sociedade aceita com mais facilidade um gay do que uma lésbica. É só pensarmos no que implica ser uma lésbica: não depender de homens para se ter prazer. E em uma sociedade como a nossa, isso é visto como uma blasfêmia. As lésbicas, portanto, são deixadas à margem duplamente. De acordo com Adrienne Rich:

As lésbicas têm sido historicamente destituídas de sua existência política através de sua “inclusão” como versão feminina da homossexualidade masculina. Equacionar a existência lésbica com a homossexualidade masculina, por serem as duas estigmatizadas, é o mesmo que apagar a realidade feminina mais uma vez (RICH, 2010, p. 36).

Márcia Felácio e o narrador são dois personagens marginais, considerando a tradição literária, mas colocados em primeiro plano na narrativa de Abreu. Eles são figuras cujas características não conferem com o padrão heteronormativo, mas para quem a narrativa dá voz. *Onde Andará Dulce Veiga?*, a partir de uma atmosfera contracultural, apresenta personagens cuja estética e ideologia rompem com qualquer normatividade. O narrador, Márcia Felácio e Jandira de Xangô são alguns exemplos. Como podemos ver, toda a estética contracultural aponta para a problematização de questões de gênero e ideologias hegemônicas, que é um importante ideal da luta feminista e dos estudos de gênero.

### **Aproximações entre os estudos de gênero/teoria queer e o romance de Caio Fernando Abreu**

O feminismo é um movimento social que tem inúmeras vertentes. Duas delas que parecem andar juntas são os estudos de gênero e a teoria *queer*. Ambas são consideradas *metateorias* (teorias sobre teorias), pois têm como objeto de pesquisa a própria elaboração do pensamento científico, a fim de denunciar um padrão excludente. A teoria *queer* defende que o método científico e as pesquisas, que se autodenominam pretensamente como “neutros”, são pautadas em valores e premissas heteronormativas, por serem elitistas, por excluírem vozes marginalizadas e por perpetrarem padrões cartesianos de pensamento. Pesquisadores *queer* argumentam que quem



é *queer*, ou seja, fora do padrão binário de gênero, não tem sequer sua voz considerada cientificamente.

A teoria *queer* e o movimento contracultural, então, têm muito em comum. Ambos são movimentos que buscam romper com uma lógica hegemônica denunciando padrões. Da mesma forma, a etimologia das expressões pode causar *estranhamento*. Assim como contracultura, a palavra *queer*, usada para denominar a teoria, merece nossa atenção.

O feminismo, os estudos de gênero e a teoria *queer* descontrolam o modo através do qual pensamos questões como *gênero, sexualidade, corpo e desejo*: um sistema que é interligado, embora muitos ignorem ou não vejam essa relação. Anselmo Peres Alós, analisando assertivas do senso comum como “homossexualidade é pecado” ou “homossexualidade é uma doença”, argumenta que para desconstruir pedagogicamente essa ideia não basta ir contra essas premissas, mas “considerada a natureza estratégica do discurso homofóbico, é necessária uma analítica que centre suas estratégias não sobre as assertivas, mas sim sobre as estratégias de seu funcionamento” (ALÓS, 2011, p. 439). A teoria *queer*, como uma metateoria (teoria sobre teorias), funciona justamente na raiz do pensamento. Se a heteronormatividade está presente na formulação de um pensamento, para se mudar isso, só alterando as bases do sistema.

Categoria comumente atrelada à cultura ou à biologia, Butler discute em seu livro *Problemas de gênero* tanto o conceito de gênero quanto outras categorias ligadas a isso (sexo, desejo, identidade, etc.). A autora faz isso tendo em vista um sistema mais amplo, considerando leis, sociedade, individualidade, e processos comunicacionais. Ela rechaça de pronto a relação que gênero ou é biologicamente determinado ou que é totalmente condicionado, parecendo estar muito à frente de sua época sobre essas discussões. O gênero seria uma manifestação linguística, com implicações discursivas e, da mesma forma, influenciado por todas essas instâncias sociais, como o sistema judiciário, a política e a história. Para ela, o sujeito feminista revela-se discursivamente construído e, por isso, a importância de se compreender a performance de gênero de uma forma comunicativa.

Gênero é uma esfera ampla, e, ao defini-la, podemos excluir muitas possibilidades. Crítica esta que a própria Butler faz indiretamente. O feminismo é um movimento acolhedor, e restringindo categorias como a de gênero pode estar paradoxalmente indo contra seus próprios



princípios. Assim, a definição de gênero dada por Butler que contempla melhor toda a problematização desse capítulo é esta:

Gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performance no interior do discurso herdado da metafísica substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é [...]. Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente construída pelas próprias expressões tidas como seus resultados (BUTLER, 2003, p. 48).

*Gênero, sexo, desejo, sujeito e identidade* são alguns conceitos muito problemáticos. Tentar explicar qualquer um deles exige muita pesquisa e cuidado com diversos fatores sociais, culturais, históricos e discursivos. Entretanto, Butler consegue conduzir uma discussão consistente sobre todas essas ideias. O gênero, então, não é imutável, e nem completamente fluido. Ele não é pré-existente, mas sim uma produção, uma performance.

Como já começamos a analisar na seção anterior, as personagens de *Onde Andará Dulce Veiga?* são os principais artifícios narrativos em que as teorias de gênero podem ser operacionalizadas. Personagens que não seguem o padrão heterossexual (como o narrador-protagonista e Márcia Felácio) são trazidos para o primeiro plano da narrativa e esfacelam um conceito padrão de gênero. Ressaltamos, aqui, que as personagens são sempre constituídas simultaneamente a referências à contracultura.

Um exemplo é o nome da banda de punk rock de Márcia, *Vaginas Dentadas*. Há aqui um simbolismo a partir de um conceito chulo vinculado ao verbo “comer”, que conota a uma atividade sexual feita exclusivamente por homens. No entanto, essas vaginas possuem dentes, aproximando-se a imagem de uma boca e, por conseguinte, ao ato de comer. Então, o nome da banda satiriza esse questionamento que seria proveniente de um contexto machista e o desloca, dando visibilidade ao poder feminino.

Além de Márcia e do narrador, há diversas personagens em *Onde Andará Dulce Veiga?* que quebram, de fato, com essa lógica binária de gênero. Por lógica binária, entendemos que são socialmente aceitos apenas os gêneros masculino ou feminino. Quem não se encaixa em nenhuma dessas classificações fica relegado ao plano dos sujeitos abjetos. Em outras palavras, sem categorização e, conseqüentemente, sem existência social. Uma personagem que problematiza esse tema é Jacyr(a) (a mesma personagem aparece em *Pedras de Calcutá*, no conto “A verdadeira

estória de Sally Can Dance and The Kids”), cuja mãe é Jandira.. A primeira vez que o narrador encontra com Jacyr(a) na narrativa é nesta passagem:

Botas brancas até o joelho, minissaia de couro, cabelos presos no alto da cabeça, pulseiras tilitando, a maquiagem de prostituta borrada como se tivesse dormido sem lavar o rosto ou pintado a cara sem espelho – era Jacyr.

[...] - Que se dane. E não me chama mais de Jacyr, agora sou Jacyra.

Em vez de suspirar, peguei um cigarro.

- Me dá um.

- Você só tem treze anos.

Tentei guardar o maço, mas ele arrancou-o da minha mão. Quando se curvou para que eu acendesse, e acendi, duas sacolas carregadas da feira, uma das velhinhas passou por trás dele sem cumprimentar (ABREU, 1990, p. 45).

O gênero que Jacyr(a) performatiza não é identificável nem com o masculino nem com o feminino. Cabe aqui ressaltar que seu nome é proveniente de uma fusão entre os nomes da mãe e de Moacyr, seu pai. Então temos na própria identificação de Jacyr(a) uma mescla entre elementos femininos e masculinos. De acordo com Alós:

A performance de gênero de Jacyr(a) desestabiliza as cristalizadas identidades de gênero, tal como concebidas pelo protagonista, na medida em que Jacyr(a) se apresenta ora como homem, ora como mulher. Mesmo como um personagem secundário para o enredo do romance, quase beirando o anedótico, o livre trânsito de Jacyr(a) por identidades masculinas e femininas desperta a ojeriza das velhinhas de preto do primeiro andar, as quais, ao passarem por ele/ela, não o/a cumprimentam (ALÓS, 2012, p. 187).

Outro personagem que desmonta com a noção de ideias fixas de gênero é Saul. Perseguido na época da ditadura por ser simpatizante do comunismo, Saul teve um caso com Dulce Veiga. Durante a busca do narrador pela cantora, ele segue Márcia e descobre que Saul (a quem já beijou quando conheceu Dulce) está recluso em uma pequena casa aos cuidados da filha da cantora. Saul, agora, é uma travesti, constatação que causa um choque imediato no narrador, como podemos ler a seguir:

Apesar do vestido de seda azul, dos sapatos de saltos altos e finos, das unhas pintadas de vermelho vivo, do colar de pérolas e dos cabelos louros exatamente iguais aos que Dulce Veiga costumava usar- aquela figura sentada na poltrona verde não era ela. Entre pontos pretos de barba, por trás da camada de maquiagem realçando as maçãs do rosto e a linha orgulhosa, quase dura do maxilar, para tornar a face falsa ainda mais semelhante à dela,

sem muita dificuldade reconheci aquela pele morena e os olhos de pânico de vinte anos atrás. As pupilas dilatadas estavam fixas em mim. Em voz baixa, chamei seu nome:

- Saul (ABREU, 1990, p. 153-154).

Ao longo da narrativa, o narrador faz algumas referências a travestis que andam próximo a sua rua. Todavia, a única personagem travesti que tem voz no romance é Saul. Até na construção da personagem Saul notamos elementos contraculturais. Quando o narrador lembra-se do encontro deles na juventude, Saul é um fugitivo político. Ora, nada mais contracultural que defender bandeiras libertárias em um Estado autoritário. Além do mais, a composição estética de Saul assemelha-se à de Dulce Veiga, que por si só já é uma personagem contracultural.

Mais uma vez, podemos observar que *Onde Andará Dulce Veiga?* apresenta diversas personagens que rompem com estereótipos de gênero, alinhando-se, portanto, com questões problematizadas pelo feminismo e pela teoria *queer*. Ademais, percebemos que todas as personagens estão, de certa forma, envoltas em uma atmosfera ou por elementos contraculturais. A contracultura intensifica a (des)construção do conceito de gênero através da caracterização das personagens neste romance de Caio Fernando Abreu, seja por dar voz a pessoas geralmente subalternizadas pela tradição literária, seja pelas características relacionadas à sexualidade, ao corpo e ao desejo que fogem da lógica heteronormativa.

### **Considerações finais**

*Onde andará Dulce Veiga?* é um romance *queer* contracultural. Narratologicamente, notamos os diversos temas concernentes ao estudo de gênero e à contracultura de forma intra- (personagens, narrador, foco narrativo e espaços) e extra- (temática) literária. Ademais, sua forma e a representação dos personagens aludem à estética contracultural que, por sua vez, é um movimento afim do feminismo.

É principalmente através da representação dos personagens que *Onde Andará Dulce Veiga?* rompe com estereótipos de gênero e com a heteronormatividade. Exemplos disso são o narrador anônimo, Márcia Felácio e as demais integrantes da banda *punk* Vaginas Dentadas, Patrícia, Pai Tomás e seus vizinhos Jandira e Jacyr(a). Ainda percebemos que todas as personagens transitam em ambientes contraculturais ou são caracterizadas por elementos que fazem referência ao movimento. O romance de Abreu (des)constrói qualquer tipo de classificação fixa de gênero.

As performances de gênero conferidas às personagens remetem às discussões de questões relacionadas à sexualidade, ao corpo e ao desejo, que fogem de qualquer padrão ou classificação heteronormativa.

## Referências

- ABREU, Caio Fernando. **Onde Andará Dulce Veiga?** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ALÓS, Anselmo Peres. Amor em tempos de AIDS: a ficção de Sarah Schulman, Pablo Pérez e Hervé Guibert. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 18-28, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Prolegomena queer: gênero e sexualidade nos estudos literários*. **Caderno de Letras da UFF**, Niteroi, n. 42, p. 199-217, 2011.
- \_\_\_\_\_. Gênero e ambivalência sexual na ficção de Caio Fernando Abreu: um olhar oblíquo sobre *Onde andará Dulce Veiga?* **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 20, p. 177-204, 2012.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CONNELL, Raewyn.; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-284, 2013.
- HIRISCH, Eric Donald. **The Dictionary of Cultural Literacy**. Boston: Houghton Mifflin, 1993.
- KEROUAC, Jack. **On the Road**. Tradução: Eduardo Bueno. Porto Alegre: L&PM, 2004.
- KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998.
- NAVARRO-SWAIN, Tania. **O que é o lesbianismo?** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **O Que é Contracultura?** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.
- WITTIG, Monique. O Pensamento Hétero, 1980. Disponível em: <<http://mulheresrebelde.blogspot.com.br/2010/07/sempre-viva-wittig.html>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

## A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO IFRS

### *THE REPRESENTATION OF FEMININE IN THE HISTORY TEACHING BOOKS OF IFRS*

Letícia Schneider Ferreira  
Doutora em História/Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
[letícia.ferreira@bento.ifrs.edu.br](mailto:letícia.ferreira@bento.ifrs.edu.br)

#### RESUMO

O debate sobre as questões de gênero no espaço escolar se mostra um tema fundamental para que seja possível a transformação de uma sociedade em que as mulheres precisam constantemente afirmar a legitimidade e a importância de sua participação nas esferas política, econômica e cultural. A História, particularmente, é uma área de conhecimento que inicialmente privilegiou os espaços públicos e seus atores, majoritariamente homens, e as mulheres, por muito tempo direcionadas ao espaço do lar, não tiveram suas ações reconhecidas ou valorizadas. Deste modo, presente pesquisa tem por objetivo observar de que forma as mulheres são representadas nos livros didáticos de História, pressupondo que tais obras figuram entre as principais ferramentas de informação para os estudantes de ensino médio sobre os temas históricos. Analisou-se não apenas quais os tópicos históricos são correntemente vinculados ao feminino ou a abordagem destes temas, mas também se evidenciou em que sessão do livro está presente este conteúdo, bem como imagens ou exercícios que se referem a tais questões. Foram analisados os livros didáticos de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, e como resultados iniciais foi possível observar que os temas relacionados ao gênero ainda são pouco abordados, concentrando-se nos temas do mundo do trabalho, mas com escassa problematização sobre as desigualdades de gênero, não promovendo uma conscientização dos estudantes sobre tais temas.

**Palavras-chaves:** Gênero; Livros didáticos; História

#### ABSTRACT

The debate on gender issues in schools is a fundamental theme for the transformation of a society in which women must constantly affirm the legitimacy and importance of their participation in the political, economic and cultural spheres. History, in particular, is an area of knowledge that initially privileged public spaces and their actors, mostly men, and women, long directed to the space of the home, did not have their actions recognized or valued. Thus, this research aims to observe how women are represented in the textbooks of History, assuming that such works are among the main information tools for high school students on historical themes. It was analyzed not only what historical topics are currently linked to the feminine or the approach of these themes, but also was evidenced in which session of the book this content is present, as well as images or exercises that refer to such issues. The first, second and third year high school textbooks were analyzed and, as initial results, it was possible to observe that gender-related themes are still poorly addressed, focusing on the world of work, but with little inequalities in gender, not promoting students' awareness of such issues.

**Keywords:** Gender; Teaching Books; History

## **Introdução**

O debate sobre as questões de gênero é essencial para fomentar atitudes de combate ao preconceito e estimular a empatia frente à diversidade. O conhecimento sobre a concepção de gênero é fundamental para evidenciar as potencialidades humanizadoras desta ferramenta de análise e permitir o esclarecimento sobre este tema. Indubitavelmente, as questões de gênero vêm sendo o motor de uma série de polêmicas, as quais se sustentam por meio de informações equivocadas ou distorcidas, sem respaldo em fontes teóricas confiáveis. Assim sendo, é necessário que o tema seja observado nos mais diversos ambientes educativos, no intuito de demonstrar que a perspectiva de gênero, longe de ser uma ideologia em si, insere-se em uma proposta libertadora, possibilitando que os indivíduos não se sintam restritos a determinados papéis que não desejam ou simplesmente não podem cumprir.

O espaço escolar é permeado de violência, muitas vezes vinculada à questões de gênero, sendo, portanto, um locus de considerável importância para realizar o debate sobre gênero, visando atitudes de respeito ao outro. A compreensão sobre as questões de gênero permite desnaturalizar ideias tradicionalmente arraigadas na sociedade, como, por exemplo, a associação do feminino com determinadas características ou papéis sociais: a mulher-mãe, mulher-esposa, mulher-lar. Deste modo, o presente estudo tem por finalidade analisar os livros didáticos de História utilizados no IFRS Campus Bento Gonçalves, evidenciando de que forma o feminino é apresentado nos textos, bem como se há um exercício de problematização dos papéis femininos ao longo do tempo. O livro didático pode ser um importante instrumento para o acesso do estudante a tais concepções, incentivando a especulação sobre o tema a partir de um sólido referencial teórico e permitindo que o educando se aproprie do conhecimento referente à gênero.

## **Gênero em debate**

A discussão sobre o tema gênero é extremamente importante para desacomodar alguns pressupostos vinculados a delimitação dos papéis femininos e masculinos na sociedade: compreender o gênero enquanto uma categoria de análise da realidade a qual permite desconstruir discursos limitadores sobre o agir, sentir e pensar de homens e mulheres é essencial para a adoção de atitudes em prol dos direitos humanos. Ao contrário do que por vezes é veiculado em espaços midiáticos, a perspectiva de gênero não tem por finalidade estabelecer regras de comportamento



ou sequer interferir na sexualidade dos diferentes indivíduos, mas sim estimular a reflexão crítica sobre as influências históricas e culturais referentes aos espaços reservados à homens e mulheres na sociedade. Deste modo, a concepção de gênero está associada a um ideário de liberdade, o qual pressupõe o respeito a diversidade humana, nas suas mais diferentes expressões. Segundo Scott

Gênero é a organização social da diferença sexual. (...) Gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. Não podemos ver a diferença sexual a não ser como função do nosso saber sobre o corpo e este saber não é “puro”, não pode ser isolado de suas relações numa ampla gama de contextos discursivos. (SCOTT, 1994, p.13)

A reflexão sobre gênero demonstra que não há uma linha de continuidade necessária entre o sexo biológico de um determinado indivíduo e as características culturais atribuídas a este órgão reprodutivo, ressaltando, assim, as interferências históricas na construção do feminino e do masculino. Compreender a perspectiva de gênero passa pela observação de que as características do feminino e do masculino não são biológicas ou mesmo binárias, havendo diferentes tonalidades e performances vinculadas a tais estereótipos, salientando o caráter relacional de tais aspectos. Assim, a suposta atitude maternal, a docilidade e a submissão femininas só se constituiriam frente a outrem, em espaços e temporalidades previamente determinadas, e partiriam de uma significação relativa a uma disputa de poder, a qual acaba por inferiorizar e submeter determinadas formas do ser sexualizado.

A partir desta análise, é possível evidenciar a complexidade do debate sobre gênero, o qual gera tensões, pelo desconhecido e pelo incômodo da necessidade de pesquisar, apreender novos conceitos e analisar fontes adequadas, mas também pretensões, vinculadas à necessidade de revelar que o feminino e o masculino, enquanto categorias supostamente destacáveis, podem ser conceitos também descartáveis em seu caráter de construção. De acordo com Kaplisch-Zuber

Nascer homem ou mulher não é em nenhuma sociedade, um dado biológico neutro, uma simples qualificação <<natural>> que permaneça como que inerte. Pelo contrário, esse dado é trabalhado pela sociedade: as mulheres constituem um grupo social distinto, cujo caráter (...) invisível aos olhos da história tradicional, não depende da <<natureza>> feminina. Aquilo que se convencionou chamar de <<gênero>> é o produto de uma reelaboração cultural que a sociedade opera sobre essa pretensa natureza: ela define, considera — ou desconsidera — representa-se, controla os sexos biologicamente qualificados e atribui-lhes papéis determinados. Assim, qualquer sociedade define culturalmente o gênero e suporta em contrapartida um efeito sexual (KLAPISH-ZUBER, 1990, p.11)

O feminino, comumente, é associado a elementos pouco valorizados socialmente, como a obediência, a paciência e a quietude. A mulher elogiável, a partir deste viés, é aquela que não fala, logo não opina, não critica, apenas aceita. Perrot expõe que

No início era o Verbo, mas o Verbo era Deus, e Homem. O silêncio é o comum das mulheres. Ele convém à sua posição subordinada e secundária. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como a água de uma inesgotável dor (...). O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento”. (PERROT, 2005, p.9)

A normatização e normalização do comportamento feminino foi, ao longo do tempo, objeto de atenção de diversos aparatos institucionais e discursivos, que moldavam o feminino para o exercício de papéis específicos. Deste modo, a desconstrução de um modelo único de exercício do feminino e particularmente da ação das mulheres ao longo da história deveria ser um tema a ser debatido no ambiente escolar. A forma como os livros didáticos de história propõem o feminino e apresentam a atuação das mulheres nos mais diversos aspectos históricos pode ser uma importante ferramenta de reflexão sobre a situação feminina nos dias atuais. O papel feminino, frequentemente pouco ressaltado por uma área de conhecimento que habitualmente privilegiava o estudo dos fatos e da atuação dos “grandes homens”, passa a ser observado e a importância da atuação feminina recebe, gradualmente, a merecida valorização. Deste modo, é de extrema validade a compreensão do livro didático, enquanto veículo de informação sobre eventos do passado e problematização do presente, identificando como o tema gênero e o feminino são retratados para os estudantes de ensino médio.

### **Livros didáticos: contribuições e contradições**

A utilização dos livros didáticos é uma prática tradicionalmente observada pelos docentes do ensino médio, sendo um importante veículo de acesso à informação por parte dos estudantes. De fato, ao longo do tempo, o livro didático era apresentado quase como um artefato, como se as informações contidas em determinada obra fossem verdadeiras e isentas de significados e de qualquer viés político ou social. O livro didático deve ser evidenciado como um produto, uma mercadoria, que responde a vários anseios e exigências, e que é constituído em uma temporalidade e contexto específicos. Miranda e Luca salientam que

Contrariamente à apreensão dominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas. (MIRANDA;LUCA; 2004, p.124)

O livro didático, assim, não é um material neutro e pressupõe diferentes formas de acesso e interpretação do seu conteúdo. A análise destas obras permite identificar o currículo prescrito para cada ano de escolarização e refletir sobre as possíveis motivações da seleção destas obras. A constituição do espaço escolar e a massificação da educação, que passa pouco a pouco a atingir um número elevado de crianças e jovens, leva o governo a perceber a potencialidade formativa e de manutenção do *status quo* oferecido pela escola, e no Brasil, em meio à década de 1930 é instaurada a Comissão Nacional de Livros Didáticos, no intuito de que este material propagasse o ideal nacionalista vigente no período. O livro didático de História responde ao contexto específico de seu período, o qual influencia na seleção e apresentação dos tópicos e eventos históricos. No período da ditadura civil-militar brasileira, os livros didáticos sofreram as mazelas da censura, e os textos e eventos históricos eram apresentados em uma perspectiva de exaltação aos aspectos nacionais e à desmobilização de uma possível oposição ao regime imposto. A educação, massificada, permitiu também o aporte financeiro ao mercado editorial, beneficiando os setores empresariais que lidavam com a produção gráfica. Segundo Miranda e Luca

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e de interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. (MIRANDA;LUCA;2004;p.125)

O final do período ditatorial e o processo de redemocratização do país marcam a tentativa de incorporar os professores na confecção e escolha do livro didático, a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático em 1985. Cassiano esclarece que

Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental. (CASSIANO, 2004, p.35)

Deste modo, a existência de um programa governamental voltado à compra e à observação dos livros didáticos denota a preocupação e as potencialidades ideológicas deste instrumento. Logicamente, esta ferramenta possui limitações, como a possibilidade do professor prescindir deste em suas aulas ou mesmo o acesso a fontes de informação alternativas pelos alunos, tais quais textos e vídeos disponibilizados na internet; entretanto, o livro didático ainda se mostra uma ferramenta que pauta, muitas vezes, o trabalho docente e pode vir a guiar a reflexão dos estudantes sobre os mais diversos temas históricos.

Os livros didáticos são redigidos a partir de um determinado viés ideológico, vinculado à sua proposta e aos envolvidos em sua autoria e produção, respondendo a demandas sociais específicas de seu tempo e local. Eles viabilizam uma determinada mensagem sobre os mais diferentes tópicos da realidade, permitindo que os estudantes não apenas aprendam determinado conhecimento, mas também busquem relações com sua própria realidade. O tratamento sobre o feminino pode ser um exemplo, pois as mulheres eram, comumente, personagens fantasmagóricos, quase inexistentes na historiografia. Legadas ao espaço privado, pouco coberto pela história oficial, as mulheres pareciam estar a margem dos grandes acontecimentos ocorridos ao longo dos séculos. Assim, a forma a partir da qual os livros didáticos contemplam o feminino é fundamental para observar os discursos construídos sobre o papel das mulheres na sociedade. Diferentes estudos têm procurado evidenciar a compreensão do feminino a partir do estudo de livros didáticos, como é o caso do artigo de Lohn e Machado, os quais buscaram observar as imagens presentes sobre o feminino nos livros didáticos de história. A observação se deteve na abordagem do tema Brasil colonial, e, a partir da realização da análise iconográfica, os autores, verificaram que apesar da inclusão de imagens de mulheres nas obras, tal situação não seria o suficiente para romper com esterótipos vinculados ao feminino. Lohn e Machado explicitam que

(...) a simples inclusão de imagens ou pequenos textos sobre mulheres não significa alteração importante na construção de uma história que (...) não leva em conta as relações de gênero. As figuras femininas e os pequenos boxes ilustrativos que as editoras têm inserido nos livros para responder a uma demanda social por tornar visíveis as mulheres na História, em nada fogem a uma lógica do complemento, em que as mulheres aparecem como um apêndice ou um grupo social em separado (...). (LOHN, MACHADO, 2004, p.131)

A partir destas considerações, o presente estudo dedicou-se à análise dos livros didáticos de História utilizados no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, observando de que forma o feminino é apresentado ao longo dos três volumes direcionados ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. A análise empreendida abordou as fontes iconográficas utilizadas,

as diferentes seções da obra didática na qual as mulheres eram mencionadas e os principais textos que compõem os capítulos dos livros, partindo do princípio de que o debate sobre a temática de gênero e a complexidade dos papéis femininos e masculinos devem ser contemplados no ambiente escolar.

### **Protagonizando a reflexão sobre o feminino**

O livro didático de história utilizado pelo *campus* Bento Gonçalves do IFRS durante os anos de 2015 a 2017 intitula-se “Ser Protagonista”, sendo organizado pela Edições SM e tendo como editora Valéria Vaz. A obra é creditada a um esforço coletivo de diversos autores e possui três volumes: o primeiro contempla temas vinculados à História Antiga, Idade Média e Idade Moderna, sendo destinado ao 1º ano do ensino médio e sendo composto por uma Introdução e 3 unidades, com 20 capítulos; o segundo volume, destinado ao 2º ano do ensino médio, aborda os temas de Idade Moderna e Contemporânea, possuindo 5 unidades e 21 capítulos; por fim, o 3º volume aborda questões de História Contemporânea, sendo constituído por 3 unidades e 19 capítulos. Todas as obras possuem 288 páginas, sendo que nas páginas iniciais está presente o sumário e em cada capítulo, além do texto principal, permeado por caixas de informações adicionais e curiosidades, há exercícios voltados para a reflexão e revisão do conteúdo, bem como tópicos especiais que buscam problematizar a realidade atual e expor questões específicas como a biografia de personagens históricos e as relações da história com outras disciplinas.

A análise iconográfica do Volume I permite verificar que as mulheres são representadas em um número considerável, constando 25 imagens sobre o feminino. No capítulo introdutório, o qual se refere à discussão sobre a História enquanto área de conhecimento, os sujeitos e as fontes históricas, encontram-se diversas imagens do feminino, como fotos de passeatas, nas quais as mulheres recebem destaque, pinturas e gravuras. Ao longo da obra, as imagens vinculadas ao feminino estão associadas aos textos de informação, e, dada a abrangência temporal – Antiguidade à História Moderna – as esculturas e pinturas predominam. As referências ao feminino são, comumente vinculadas às questões mais genéricas, como o papel feminino em determinada sociedade e as imagens de mulheres vinculam-se à nobreza, como tapeçarias ou iluminuras medievais que representam mulheres envolvidas em jogos, como o xadrez ou estátuas de deusas, como no capítulo relacionado à civilização minóica.



Os textos centrais, que contém as principais informações sobre os eventos históricos e as características das sociedades em estudo, pouco contemplam o tema do feminino. De fato, o principal destaque é dado à história africana, que expõe a importância das concubinas, esposas e familiares do soberano e que possuía um importante papel no interior da sociedade. A perspectiva da ascensão ao poder ocorrer por via matrilinear é destacada, o que é um elemento interessante no sentido de romper com o modelo patriarcal apresentado como único ao invés de predominante. O texto explicita que

As tradições matrilineares, comuns em diversas sociedades africanas, também eram praticadas no Reino de Cuxe. As mulheres da família real podiam desempenhar várias funções e ocupar cargos de liderança. Como sacerdotisas, algumas princesas também e tornavam líderes espirituais – deviam dedicar-se ao celibato e eram responsáveis pelo culto do deus Amon, considerado a divindade mais importante. (VAZ, 2013, p.57)

No primeiro volume, a maioria das informações a respeito do feminino se encontram em caixas extras, boxes de informações e curiosidades, como é a situação do tópico referente ao papel da mulher nas sociedades germânicas durante o período das invasões bárbaras ou detalhes sobre rainhas angolanas, como a rainha Nzinga, no século XVII. A exposição sobre a existência e a influência de uma soberana africana demonstra a importância feminina, que inclusive alcançou espaços de poder, o que auxilia na desconstrução da perspectiva da mulher-esposa, mulher-mãe, mulher-lar. Contudo, as informações contidas somente em espaços intitulados “Conheça melhor” ou “Ponto de Vista” podem sugerir que tais informações estão voltadas apenas para aqueles que desejam de fato aprofundar o conhecimento, o que pode restringir a quantidade de estudantes que acessariam tais tópicos.

Outro espaço destinado a debater as personagens femininas são as seções posteriores ao texto central, como os itens denominados Dossiê ou Ontem e Hoje. No livro direcionado ao 1º ano do ensino médio, é possível destacar o tratamento dado à biografia de Joana D'Arc, camponesa que lutou ativamente na Guerra dos Cem Anos e que no século XX foi canonizada. O título do dossiê, “Uma mulher guerreira na França medieval”, permite observar uma tentativa de destacar a personagem, uma vez que a guerra durante a Idade Média era um setor hegemonicamente masculino. O texto busca exaltar as ações de Joana, demonstrando a efetividade de suas ações que, mais tarde, serão fundamentais para a resolução do conflito em favor da França, realizando um contraponto com a expectativa de que fosse um personagem masculino a protagonizar os principais eventos da guerra. Vaz expõe que



Joana D'Arc nasceu por volta de 1412 em uma família de camponeses, na aldeia Domrémy, região de Lorena, oeste da França. Aos 13 anos, em 1425, ela revelou que ouvia vozes de santos que lhe ordenavam lutar contra os ingleses e coroar o delfim como rei da França. Delfim era o título que se dava o herdeiro do trono francês. Essa era, porém, uma tarefa que os mais valentes homens não conseguiam realizar. O que uma simples menina do povo poderia fazer? (VAZ, 2013, p.177)

Esta exposição mostra-se interessante devido à adoção de uma pergunta final, cujo viés provocativo possibilita evidenciar que apesar das limitações impostas socialmente, algumas mulheres conseguiram encontrar lacunas e realizar uma ruptura em relação ao que é atribuído ao feminino. Todavia, esta discussão se insere em um espaço posterior, o que dificulta muitas vezes o acesso dos estudantes, os quais estão preocupados, muitas vezes, em apreender os principais aspectos do conteúdo e não se interessam por pesquisar informações adicionais. Assim, a partir da análise do primeiro volume do livro é perceptível o esforço em pautar o tema do feminino, mas as mulheres estão pouco contempladas neste livro. A explicação de tal constatação pode residir no fato de que a obra abrange um período histórico cujas fontes são bastante limitadas, e as referências ao feminino e os vestígios da atuação das mulheres na sociedade são escassos.

O segundo volume versa sobre História Moderna e História Contemporânea e contém um expressivo número de imagens que retratam o cotidiano feminino: em torno de 40 imagens apresentam mulheres envolvidas com as mais diversas tarefas, como questões domésticas ou mesmo no trabalho das fábricas durante a Revolução Industrial. As mulheres são retratadas por meio de pinturas, gravuras ou charges, e evidencia-se em algumas situações a diversidade feminina, representada pelas imagens de mulheres indígenas e africanas escravizadas. Tal situação permite que o estudante compreenda que há uma considerável diferenciação entre as mulheres ao longo da história, pois estas ocupam posições sociais diferentes, e lidam com outras opressões além das vinculadas ao gênero. O segundo volume também apresenta citações de diversas cientistas, estudiosas, intelectuais femininas no intuito de corroborar o texto apresentado ou provocar a constituição, valendo-se das pesquisas de arqueólogas, historiadoras, biólogas, filósofas, entre outras especialistas. É possível observar que este é um ponto essencial para o reconhecimento de que as mulheres ocupam funções reconhecidas enquanto teóricas, cientistas, professoras universitárias, possuindo respaldo e respeito acadêmico.

O segundo volume apresenta uma seção voltada à interdisciplinaridade, intitulada “História e Sociologia” que aborda claramente a discussão sobre gênero. Sob o título “Questões de Gênero”, a seção está disposta no capítulo a respeito da Revolução Francesa, movimento que contou com

ampla participação feminina. O texto introduz o debate, explicitando que “as sociedades criam ideias e valores a respeito do que significa se homem ou mulher. Trata-se das chamadas representações de gênero, que estabelecem regras que nem sempre promovem a igualdade de direitos entre homens e mulheres” (VAZ, 2013, p.170). Após essas considerações, o texto apresenta o trecho de um artigo relativo à participação feminina na revolução francesa e na página seguinte busca realizar um vínculo entre o tema gênero, história e atualidade, apresentando um artigo referente à Lei Maria da Penha, explicitando a questão do combate à violência contra a mulher e o feminicídio. Após a apresentação dos dois textos, o livro propõe algumas questões no intuito de refletir e retomar as informações contidas nos textos. Esta seção é bastante extensa, mas também está separada do corpo principal do texto e, apesar da importância de abordar as questões de gênero, não há uma referência conceitual sobre o conceito de gênero. De fato, a obra não problematiza a perspectiva de gênero, isentando-se do debate e perdendo a oportunidade de apresentar a categoria gênero como algo que extrapola o olhar sobre o feminino, abordando também questões como o masculino, a sexualidade, entre outros.

O último volume, voltado para os estudantes do 3º ano do ensino médio, é relativo à História Contemporânea e contém uma série de referências ao feminino, em especial nos temas relacionados à política e ao trabalho. Assim, a iconografia referente às mulheres inclui fotografias, cartazes, desenhos, enfatizando mulheres de referência na área artística e política, como a cantora Billie Holiday e a primeira-dama argentina, Evita Peron. A questão do trabalho feminino, o qual vai se tornando mais frequente a partir das experiências bélicas do século XX, é abordado, aparecendo em seções especiais que buscam contrapor o trabalho feminino ao longo da história e nos dias de hoje, discutindo diferenças e continuidades. O livro didático apresenta a realidade da mulher em diversas culturas, muitas das quais submetidas a situação de dominação, como o caso das mulheres palestinas, procurando, por meio do exemplo feminino, problematizar outras situações de um contexto específico.

Outro ponto que merece reflexão é o fato de que, apesar da concepção de gênero estar presente na produção da obra, conforme explicitado no volume anterior, ainda é recorrente a referência a mulher-sedutora, enganadora, traiçoeira. Esta questão pode ser observada na obra didática através da abordagem da figura de Mata Hari, citada como uma sedutora espiã que se tornou agente dupla durante a Primeira Guerra Mundial, e por beneficiar os alemães com informações coletadas junto a generais franceses, acabou por ser fuzilada em Vincennes, na

França. O destaque a esse evento talvez tenha o intuito de abordar a participação feminina no conflito mundial, mas acaba possibilitando o reforço a alguns estereótipos vinculados às mulheres.

Todavia, é inegável que a obra didática de História utilizada pelo *campus* Bento Gonçalves do IFRS busca ressaltar a participação feminina ao longo da história, demonstrando que as mulheres tiveram uma enorme influência nos mais diversos eventos históricos, mesmo que os registros oficiais, muitas vezes se calem sobre tal atuação. A apresentação da situação feminina por meio de imagens e textos, além da utilização de conceitos e perspectivas de intelectuais e cientistas demonstram um esforço em apresentar aos discentes o papel das mulheres na construção das interpretações da realidade, nos avanços científicos e nas conquistas políticas ao longo da História.

### **Considerações finais**

Os três volumes do livro didático *Ser Protagonista* apresentam uma série de referências às mulheres, evidenciando as questões do feminino através de imagens e fontes textuais. As informações sobre a atuação das mulheres encontram-se em diversos espaços dos livros, predominantemente em seções especiais ou boxes cujo intuito é permitir o aprofundamento do conhecimento. Assim, apesar do perceptível interesse em responder as demandas relativas a elucidar a situação das mulheres na história, a maioria das informações está posicionada em espaços para os quais os estudantes não atentam, pois estão fora do texto central. Além disso, o debate conceitual sobre gênero não é realizado de forma adequada, permitindo interpretações equivocadas, como a associação do termo gênero exclusivamente com o feminino.

Os livros didáticos são, inegavelmente, um importante veículo de informação para os estudantes, e é fundamental observar este instrumento como uma mercadoria produzida em um determinado contexto e servindo a um ideário e a interesses específicos. A necessidade de estudar e refletir sobre o conteúdo do livro didático, a partir da evidente importância de debater temas promotores dos direitos humanos no espaço escolar, é indubitável. Assim, o livro didático, mais que uma obra consultiva e agregadora de conteúdos curriculares também pode ser uma via de disseminar um olhar mais humanizador sobre os processos e eventos históricos, quiçá permitindo a adoção de posturas mais empáticas e difusoras de uma cultura de alteridade.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CASSIANO, Célia Cristina, Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **Revista História**, São Paulo, v. 23, n.1-2, pp.33-48, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=221014789003>. Acesso em 08/05/17

FERREIRA, Letícia Schneider. As mulheres e a década de 60: para além da minissaia. In: PADRÓS, Enrique Serra; GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. **68: História e Cinema**. Porto Alegre: EST Edições, pp.167-178, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2010

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. 'O livro didático de História do Brasil: algumas questões.' **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 41, pp.22-27, 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1535/1534>. Acesso: 01/02/16

KLAPISH-ZUBER, K. Introdução. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. v. 2. A idade Média. Porto: Afrontamento, p. 11, 1990.

LOHN, Reinaldo Lindolfo; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Imagem: relações de gênero através das imagens dos livros didáticos de história. **Revista Gênero**. Rio de Janeiro, v.4, n.2, pp. 119-134, 2012. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/249>. Acesso: 03/08/17

LOPES, Ademil. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, pp. 101-102, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1284/1285>

Acesso:01/02/16

MIRANDA, Sônia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNDL. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n.48, p.123-144, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v24n48/a06v24n48.pdf>. Acesso em: 06/07/17.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu: Desacordos, desamores e diferenças**. Campinas, UNICAMP, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**. v.17, n.1, pp.219-246, 2008

TICKS, L.K. O livro didático sob a ótica do gênero. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.8, n.1, pp.15-49, 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/195/162>. Acesso:02/02/16

## SINDICATOS DE TRABALHADORAS/ES EM EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL

### *UNIONS OF WORKERS IN EDUCATION ARE POLITICAL FOR THE SEXUAL DIVERSITY*

Luciano Pereira dos Santos  
Doutorando em Educação/PPGE/FaE/UFPel  
[lucianopereiraluciano@gmail.com](mailto:lucianopereiraluciano@gmail.com)

#### RESUMO

No Brasil, a produção acadêmica sobre sindicalismo docente vem crescendo nos últimos anos, contudo, em sua maioria, o foco de análise dos estudos está centrado nas questões referentes à luta salarial e às condições de trabalho. Constata-se ao verificar as produções, a existência de poucos estudos voltados à discussão das relações de gênero em sindicatos de trabalhadoras/es em educação e a inexistência de estudos que tratem das questões da diversidade sexual e identidade de gênero. Diante desses apontamentos, interpelam-me indagações tais como: Os sindicatos docentes realizam discussões sobre diversidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual? Em que medida essas discussões alcançam políticas sindicais? Que políticas sindicais estão sendo desenvolvidas em relação ao assunto? Que espaços as/os docentes LGBT's ocupam nos sindicatos da categoria? As políticas sindicais sobre essas temáticas repercutem na configuração do trabalho docente? De que maneira? Quais são essas repercussões? Essas entidades combatem a homofobia/transfobia na escola? As reflexões sobre qual é e como se dá a atuação dos sindicatos de trabalhadoras/es em educação em relação às temáticas da diversidade sexual e identidade de gênero mediante as políticas educacionais e a ausência de estudos e pesquisas sobre o tema, instigam-me a investigar essa problemática. Esta é uma pesquisa em andamento e o presente trabalho é um recorte do projeto de tese desenvolvido no Doutorado em Educação pela UFPel.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade sexual. Identidade de gênero. Sindicalismo docente. Políticas LGBT.

#### ABSTRACT

In Brazil, the academic production on educational syndicalism is growing in the last years, however, in his/her majority, the focus of analysis of the studies is centered in the subjects regarding the salary fight and to the work conditions. It is verified when verifying the productions, the existence of few studies returned to the discussion of the gender relationships in workers' unions / you are in education and the inexistence of studies that treat of the subjects of the sexual diversity and gender identity. Before of those notes, do they question me such inquiries as: do The educational unions accomplish discussions about sexual diversity, gender identity and sexual orientation? In what done measure those discussions reach the syndical politics? What syndical politics are being developed in relation to the subject? What spaces do teachers LGBT's occupy in the unions of the category? Do the syndical politics on those themes echo in the configuration of the educational work? That sorts things out? Which are those repercussions? Do those entities combat the homofobia/transfobia in the school? The reflections on which it is and as he/she feels the performance of the workers' unions / you are in education in relation to the themes of the sexual diversity and gender identity by the education politics and the absence of studies and researches on the theme, they urge me to investigate that problem. This is a research in process and the present work is a cutting of the theory project developed in the Doctorate in Education for UFPel.

**Keywords:** Education. Sexual diversity. Gender identity. Educational syndicalism. Politics LGBT



## **Introdução**

Ao refletir sobre as diversidades sexuais e na homolebotransbifobia que assola o ambiente escolar, ao pensar sobre o preconceito e discriminação a que estão sujeitos estudantes, docentes e funcionários LGBTs e, ainda, como vem sendo desenvolvidas e implantadas as políticas educacionais referentes ao assunto, considero que se deva colocar em pauta também o papel e atuação dos sindicatos de trabalhadores em educação diante da temática. Nessa perspectiva, entendendo ser relevante investigar como as entidades de representação dessa categoria vêm atuando perante tais questões, este texto tem por pretensão, por meio de levantamento bibliográfico, apontamentos de pesquisas, dúvidas e considerações, suscitar essa discussão.

## **Gênero e sexualidades nas políticas públicas de educação no Brasil**

Considero que, para investigar a atuação de sindicatos de trabalhadoras/es da educação quanto ao desenvolvimento de políticas LGBT's no âmbito de suas instituições e as repercussões dessas ações para a configuração do trabalho docente, se faz necessário compreender como as temáticas referentes á gênero e sexualidades vêm permeando as políticas educacionais brasileiras ao longo de sua história.

Na história da educação brasileira, o tema das sexualidades na educação aparece nos anos 1920 e 1930 quando os chamados “desvios sexuais” abandonam o status de crime e adquirem o sentido de doença. Neste contexto, “[...] a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais” (ALTMANN, 2001, p.579).

Na década de 1960, já na segunda metade, algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual, deixando de fazê-lo em 1970 “[...] após um pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo dando parecer contrário a um projeto de lei de 1968 que propunha a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares [...]” (ROSEMBERG, 1985, p. 15). Nas idas e vindas da educação sexual como tema a ser ou não tratado na escola, pronunciamentos governamentais e forças sociais (muitas vezes determinadas pelas elites familiares da época) de cunho notadamente conservadoras deliberaram pela *não* difusão oficial deste tema no espaço escolar (ROSEMBERG, 1985).

Esta realidade muda a partir da década de 1980, pois a AIDS passa a ser o grande perigo endêmico nacional, inicialmente vinculado à homossexualidade. As escolas seriam, a partir daí,



importante canal de veiculação de informações sobre a doença, bem como vetor disciplinador de corpos, posto o caráter higiênico impregnado no discurso sobre prevenção de AIDS, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, abordado nas salas de aula (DANILIAUKAS, 2011).

O primeiro documento oficial que trata da questão da diversidade sexual em âmbito nacional se intitula Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade. Elaborado em 1994 pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do antigo Ministério da Educação e do Desporto, as “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade” tiveram como objetivo definir 11 diretrizes para um programa de educação sexual particularmente para crianças e adolescentes, dentre elas: “[...] iniciar o programa de educação sexual na pré-escola, prosseguir no primeiro e segundo graus, estender-se ao terceiro grau e contemplar o ensino profissionalizante, cursos supletivos e outros [...]” (BRASIL, 1994, p.15). Também consta na proposta fazer um diagnóstico dos materiais disponíveis no sistema formal de ensino para a discussão da temática na perspectiva de avaliar sua adequação bem como elaborar outros que atendam às necessidades da escola (BRASIL, 1994).

As diretrizes, ainda que constasse como uma iniciativa inovadora para a realidade nacional da época, não utilizou nenhuma só vez as expressões *lésbica*, *gay*, *homossexual* ou *travesti*. Uma única alusão ao termo *orientação sexual* aparece na p. 15 numa frase que cita a *liberdade de orientação sexual* num contexto dos direitos humanos. Sem maiores repercussões nas práticas educacionais, estas diretrizes conformam mais um documento com pouca aplicabilidade no cenário escolar nacional, dado o desconhecimento das mesmas por significativo número de gestoras e gestores na educação em diferentes instâncias (FREITAS, 2010).

Em 1996 é implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos a temática da homossexualidade foi intimamente ligada aos trabalhos focados em prevenção às DST/HIV/AIDS. (BRASIL, 1996; DANILIAUKAS, 2011).

Em 1997 o Governo Federal lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – um conjunto de dez volumes com o objetivo de oferecer diretrizes básicas para o ensino de todas as disciplinas do currículo do ensino fundamental e médio de todo o país. As diretrizes trazidas nos PCNs continham os temas: saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, ética, meio ambiente e

temas locais, que deveriam ser discutidos transversalmente nos currículos escolares, denominados de “Temas Transversais” (BRASIL,1997).

O termo “orientação sexual” [entendido como educação sexual], presente nos PCNs, é resultado da aproximação entre a escola e outras instituições e movimentos sociais. O contexto da época propiciou a inclusão da discussão sobre diversidade sexual e gênero nos textos legais e reformas referentes à educação, porém quanto ao Tema Transversal Orientação Sexual, os PCNs se mantiveram omissos; a sexualidade é bastante enfatizada, as relações de gênero são mencionadas, mas a mínima reflexão sobre as diversas formas de vivenciar as sexualidades não é elencada no documento (ALTMANN, 2001, 2007; JACOMELI, 2004; VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Em 2001, sob a Lei nº 10.172 surge o Plano nacional de Educação (PNE). Ainda que tenha surgido em um contexto de mobilização social, gênero aparece em apenas alguns tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino. Este plano não abordou a sexualidade, a diversidade de orientação e identidade sexual e de gênero. Dessa forma, não ampliou o debate acerca dos direitos LGBTs - lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros (MADSEN, 2008).

Em 2004, no governo Lula (2003-2010), foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que depois passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o objetivo de tratar as questões referentes ao acesso e permanência na escola. A SECADI tinha como meta dar conta de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e a diversidade em seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental (BRASIL, 2004; MADSEN, 2008).

Ainda em 2004 é lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que em suas duas edições (2004 e 2008), resulta da articulação de mulheres de todo o país, integrantes ou não de movimentos feministas. O movimento de mulheres lésbicas, integrado com as mulheres negras e feministas do quadro nacional, mobilizou-se no sentido de reivindicar, dentre outras prioridades, ações que promovessem a sensibilização de gestoras e gestores da educação em todas as instâncias de governo para a temática da diversidade sexual na escola, além da formação continuada de professoras e professores, da elaboração de materiais didáticos adequados ao tema e a de mudança curricular. Na sua primeira edição, a perspectiva de uma *Educação inclusiva e não-sexista* propunha, dentre os objetivos, “[...] incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação

sexual no processo educacional formal e informal” (BRASIL, 2004, p. 56), indicando a preocupação com a diversidade sexual no âmbito da educação. A idéia de “[...] transformar a cultura educacional e escolar, enfrentando os preconceitos e discriminações étnico-raciais, de gênero e por orientação sexual, bem como promover uma educação para a diversidade” (BRASIL, 2004, p. 45) atravessa todo o documento, que teve a adesão de 106 municípios em todo o Brasil que firmaram o pacto de implementação do Plano (BRASIL, 2004).

O relatório de implementação do Plano, que abrange o período de 2005 a 2007, apontou algumas ações viabilizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos. Uma significativa ação foi a elaboração e implementação do Programa Gênero e Diversidade na Escola, que trata da formação de professoras e professores nas questões de sexualidades, raça, etnia e gênero. Oferecido na modalidade à distância, formou cerca de 4.000 profissionais em educação no período mencionado em todo o Brasil (BRASIL, 2008).

No segundo Plano, elaborado a partir da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2008, a seção que aborda a educação passa a ser intitulada como: *Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica*, atendendo às reivindicações dos diferentes movimentos de mulheres participantes do evento. O próprio documento traz a constatação que “[...] de 2004, ano de lançamento do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres até agora [2008], as grandes estatísticas sobre a área educacional permanecem inalteradas” (BRASIL, 2008, p. 54).

O “Programa Brasil sem Homofobia”, também lançado em 2004 pelo governo federal em parceria com a sociedade civil, objetiva o enfrentamento da homofobia por meio da formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional. São compromissos do BSH (Brasil sem Homofobia) na área da Educação: elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e a não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o

enfrentamento da violência e da discriminação de LGBTs; instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH (BRASIL, 2004).

No decorrer da implantação do BSH, em 2005, o MEC abre um processo licitatório para financiar Projetos de Formação de Profissionais de Educação para a Cidadania e a Diversidade Sexual, em forma de apoio a experiências-piloto, para capacitar mais de três mil profissionais, ao tempo que tinha com essa ação o objetivo de colher subsídios para a formulação de políticas educacionais de valorização e respeito à diversidade sexual e de combate à homofobia. Em 2005 foram 16 projetos financiados (MOEHLECKE, 2009). Em 2006 a SECADI realizou o curso a distância Gênero e Diversidade na Escola (GDE), em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial, o British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) da UERJ. O GDE, lançado em maio de 2006, preparou naquele ano mais de 800 profissionais para atuarem em suas escolas, como multiplicadores/as em cursos sobre racismo, sexismo e homofobia (MOEHLECKE, 2009).

A I Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília em 2008, foi resultado das inúmeras reuniões, seminários, congressos e outros fóruns de discussão incitados pelo Programa Brasil sem Homofobia em todo o território nacional. As propostas aprovadas nesta conferência resultaram no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Das ações que integram o referido plano, 18 delas são de competência do Ministério da Educação. Das diretrizes que estruturam o plano, cabe citar as que seguem, considerando sua relevância para o âmbito da educação: a) “Inserção da temática LGBT no sistema de educação básico e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero e; b) Garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 15).

Observa-se neste documento avanços extremamente significativos no campo das ideias, uma vez que a participação massiva dos movimentos sociais LGBT de todo o país o constituiu. No entanto, muitas ações previstas não foram realizadas uma vez que não havia previsão orçamentária especificada para a execução, dependendo assim da vontade política de gestoras e gestores quanto à implementação das ações. Nesse sentido, em muitos casos, reverberou-se a

homofobia institucional, permanecendo como impasse na implementação do plano (VIANNA, 2011).

Em 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE, que inseriu a diversidade sexual na pauta das políticas educacionais, incorporando demandas contidas nos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres, Planos Nacionais de Educação (I e II) e, Plano Nacional de Políticas para a Cidadania LGBT, com destaque para algumas discussões como: inclusão do tema na formação continuada docente nos diversos níveis de ensino, critérios de avaliação de livros didáticos, questões de direitos das travestis e transexuais como o uso do nome social, dentre outros (BRASIL, 2010; VIANNA, 2011).

Ainda em 2010, pode-se destacar o projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020, encaminhado ao Congresso Nacional, onde é proposta a implementação de políticas de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual e de identidade de gênero por meio da criação de uma rede de proteção contra a exclusão de LGBTs (VIANNA, 2011; PROJETO DE LEI 8035/2010, 2010).

Em 2011, um material educativo conhecido como “kits educativos anti-homofobia”, integrante do Projeto Escola sem Homofobia, composto de um caderno, uma série de seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, foi vetado pela presidente Dilma Rousseff por pressão da bancada evangélica no Congresso Nacional (PAMPLONA, 2012).

Em 2015 a bancada fundamentalista no Congresso Nacional excluiu do Plano Nacional de Educação (PNE) as discussões sobre gênero e orientação sexual nas escolas. Como reflexo desta ação, os temas também foram excluídos dos Planos Estaduais de Educação em oito estados e dos Planos Municipais de Educação em grande parte dos municípios brasileiros (CNTE, 2015).

### **Síntese do panorama histórico das políticas educacionais que propiciaram o surgimento do sindicalismo docente no Brasil**

Com o processo de independência em 1822 e, na sequência, com a Constituição de 1824, que se encontra o primeiro esboço de uma política educacional no Brasil. Essa política educacional, apontada pela Constituição de 1824, já contemplava o princípio da gratuidade. No entanto, a mesma norma legal era explícita ao garantir, apenas aos cidadãos livres, o acesso à educação. Esse dispositivo excluía escravos, indígenas e mulheres. Ou seja, a grande maioria da população



brasileira. Mas, como registra Subirá (2012), esta exigência constitucional culminou com a outorga de um Decreto-Lei Imperial, em 1827, que inaugura a descentralização da responsabilidade pela oferta da educação para as províncias e regulamenta, pela primeira vez, um conjunto de condições de remuneração e contratação dos professores públicos.

É possível, portanto, compreender nesse Decreto o reconhecimento legal e político de um coletivo corporativo, visto que no Sistema de Aulas Régias, do período colonial, o professor era sempre uma figura individual e privada. Com esse reconhecimento, principalmente político, começam a se estruturar bases objetivas para as primeiras entidades representativas docentes, que começaram a nascer no final do Segundo Império. Vicentini e Lugli (2009) identificaram, ainda no período imperial, a Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte (1874-1875), a Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875), a Associação dos Professores Públicos da Corte (1877), o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco (1879) e o Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1881).

A proclamação da República não implicou em uma mudança legal ampla nesse quadro, ainda que tenha promovido, do ponto de vista político, um novo cenário de atuação para os poucos atores sociais existentes no período. Nesse contexto, a simples perspectiva liberal e universal de seleção para cargos públicos, que Camargo e Jacomini (2011) identificam nos artigos 72 e 73 da Constituição de 1891, é suficiente para dar novo fôlego organizativo aos professores que, nesse período, criaram associações em mais dois novos estados – São Paulo e Paraná – e fizeram duas tentativas de efetivar uma organização nacional de professores (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Se do ponto de vista corporativo nem sempre as associações de professores tinham vida longa naquele período e pouco chegaram a representar uma força política, o contexto republicano possibilitou a organização de professores, educadores e outros profissionais liberais ao redor da questão educacional.

Assim, ao longo dos anos de 1920, diversas reformas estaduais foram praticadas, sob a liderança de educadores que, em 1924, se reuniram na Associação Brasileira de Educação – ABE (ROMANELLI, 1996). Nos conflitos entre o caráter laico ou confessional do ensino, no interior da ABE, produz-se uma transformação qualitativa na ação política docente que deixa de ser puramente reativa para adentrar, com visão ideológica e com interesses próprios, o cenário de disputa dos rumos da política educacional. Assim, a ABE passa a desempenhar importante papel na realização das Conferências Nacionais de Educação e, já no período getulista, expressa



publicamente suas convicções através do Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Mas, se por um lado, a ABE se torna expressão nacional de uma visão política e ideológica da educação, que repercute no conteúdo da própria legislação nacional do período getulista, por outro, a oferta de ensino não deixou de ser descentralizada através de sistemas estaduais, o que contribuiu para o nascimento de entidades de professores primários e secundários nas décadas de 1930 e 1940, nos diversos estados brasileiros.

O período democrático que se segue ao fim do Estado Novo é marcado pela tensão entre centralização e descentralização na educação brasileira e, tanto a Constituição de 1946 quanto a LDB de 1961 tentam conferir uma maior coesão ao conjunto disperso da legislação getulista. A perspectiva é resolver a questão através de uma maior centralização do Sistema de Ensino. No entanto, essa perspectiva terá pouca efetividade prática, pois é rapidamente interrompida pelo golpe de 1964. De qualquer maneira, a preocupação com a organização de um sistema nacional refletia, em parte, a demanda de professores que não apenas tinham reivindicações nacionais, como o piso salarial de Cr\$ 3 mil para os professores de todo o Brasil, em 1953 (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 139), mas davam passos importantes para consolidar sua representação nacional, com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB, em 1960. Essa entidade, mais tarde, em 1973, passa a ser a Confederação dos Professores do Brasil – CPB, e, em 1990, dá origem à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

O regime militar que se segue ao golpe de 1964 não apenas interrompe prematuramente o debate sobre a organização do sistema nacional, como impulsiona um processo ampliado de descentralização que atingirá o nível municipal de oferta de ensino. Nessa perspectiva, a reforma do ensino de 1º e 2º graus, configurada na Lei 5692/1971, tem como consequência um crescimento exponencial da oferta de matrículas. Para atender essa nova demanda induzida, vislumbra-se um duplo movimento: de um lado, há um impulso na profissionalização do magistério, representado pela exigência de Estatutos Estaduais e Municipais; mas por outro, a insuficiência de mão de obra capacitada e de fontes regulares de financiamento no interior do Estado produziu a incorporação de um número elevado de leigos no sistema de ensino. Contudo, esse duplo movimento nas condições de trabalho significa, do ponto de vista da organização política de interesses, o horizonte político e simbólico da luta pela valorização profissional, em um contexto objetivo de precariedade das condições de trabalho. Esse cenário, aliado ao contínuo crescimento absoluto do número de professores, configurou um conjunto ideal de condições sociais objetivas para o crescimento da

atividade política de cunho corporativo, que resultou nas greves de finais dos anos de 1970 e início de 1980. É nessa conjuntura que as associações de professores começam a assumir um caráter propriamente de representação de interesses, dando origem, após a Constituição de 1988, a entidades propriamente sindicais.

### **Caracterização da CNTE**

A CNTE é uma organização que remonta ao ano de 1960, chamada então de Confederação dos Professores Primários do Brasil. Em 1979 tem seu nome alterado para Confederação dos Professores do Brasil, tendo em vista o ingresso de professores secundários em sua base (VIEIRA, 2010). A atual denominação – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação - tem vigência desde 1990. Em seu site lê-se que mais de um milhão de sindicalizadas/os, através de 49 entidades a ela filiadas, encontram-se nela representadas/os. São trabalhadoras/es principalmente das redes estaduais e/ou municipais do ensino básico (encontra-se algumas poucas entidades da rede federal), por meio de suas afiliadas situadas, como já dito, em 25 estados e no Distrito Federal (menos no estado do Rio de Janeiro).

Em sua história recente a CNTE tem participado ativamente das discussões a respeito dos temas de investigação deste estudo, defendendo que dentre suas lutas sejam incorporadas as perspectivas “de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” (CNTE, 2014, p. 82). Em termos organizacionais, a entidade conta com secretarias e coletivos específicos ligados ao tema, como o Coletivo de Mulheres e o Coletivo LGBT (fundado em 2010), dedicados às demandas educacionais e sociais. O início da presença organizacional do gênero na organização começa em 1997, com a Secretaria da Mulher Trabalhadora, transformada em 2002 em Secretaria de Relações de Gênero. A mudança adveio, segundo Juçara Dutra Vieira (em comunicação pessoal), com a intenção de usar gênero como uma ferramenta conceptual mais abrangente que permitiria qualificar as disputas na sociedade, incorporando, por exemplo, as questões LGBT. Cabe acrescentar que a CNTE também busca garantir maior igualdade entre homens e mulheres em sua própria Diretoria Executiva e nas de seus sindicatos filiados, seguindo as orientações estabelecidas pela CUT (ao menos 30% para um dos sexos). Com a pretensão de avançar nesta perspectiva aspira alcançar, a partir do Congresso a

ser realizado em 2017, a composição paritária entre homens e mulheres em sua Diretoria Executiva (CNTE, 2014).

Consulta a documentos da CNTE revela muitas iniciativas de discussão sobre gênero e diversidades sexuais. Encontra-se em sua página divulgação do Dia Internacional de Combate à Homofobia<sup>41</sup> (17 de maio de 2017) e campanha incentivando a denúncia da violência contra a mulher<sup>42</sup>. Texto publicado em sua Revista Retratos da Escola, num dossiê dedicado a gênero e sexualidade, aborda a retração de conquistas obtidas pelos movimentos sociais no que se refere aos temas, por pressão de grupos fundamentalistas que atuaram e têm atuado para modificar o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) e os planos estaduais e municipais de educação que vêm sendo implantados por todo o território nacional. Segundo a CNTE, retirar esse debate do ambiente escolar “impede que os estudantes tenham acesso aos conceitos e ao patrimônio histórico comum de lutas por igualdade de gênero e reconhecimento, proteção e promoção dos direitos humanos [...]” (CNTE, 2015, p. 187-188). Ademais, a CNTE publica anualmente, a cada 8 de março, desde o ano de 2003, uma revista intitulada *Mátria*, na qual é possível ler matérias sobre vários assuntos ligados a diferenças de gênero e de orientação sexual.

### **Apontamentos e pesquisas**

No Brasil, a produção acadêmica sobre sindicalismo docente vem crescendo nos últimos anos, contudo, em sua maioria, o foco de análise dos estudos está centrado nas questões referentes à luta salarial e às condições de trabalho. Assim, pode-se constatar ao verificar as produções, a existência de poucos estudos voltados à discussão das relações de gênero em sindicatos de trabalhadoras/es em educação e a inexistência de estudos que tratem das questões da diversidade sexual e identidade de gênero. Conforme estudo realizado por Coronel (2014), no período que compreende os anos de 1987 até 2011, no Banco de Teses CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) encontram-se apenas seis dissertações e duas teses que tratam das relações gênero em sindicatos de trabalhadoras/es em educação (CORONEL, 2014).

---

<sup>41</sup><http://www.cnte.org.br/index.php/campanhas/16445-dia-internacional-de-combate-a-homofobia-2017.html>

<sup>42</sup><http://www.cnte.org.br/index.php/noticias/13736-violencia-contra-a-mulher-a-educacao-liga>

Com intuito de angariar aporte para a elaboração do projeto dessa pesquisa, realizei no mesmo banco de teses (Banco de Teses Capes), uma busca por estudos que relacionassem diversidade sexual e sindicalismo docente e nenhum trabalho foi encontrado. Da mesma forma, consultei as produções publicadas nas reuniões nacionais da ANPED no período de 2004 até 2015 (27ª à 37ª Reunião) - considerando trabalhos, pôsteres, minicursos e trabalhos encomendados dos 24 GT's (Grupos de Trabalho) - onde encontrei apenas seis produções sobre o sindicalismo docente. Quatro delas são de autoria de pesquisadoras integrantes do Grupo de Pesquisa Processo de Trabalho Docente (UFPEl), do qual faço parte – Ferreira (2004, 2005, 2006) e Coronel (2015), líder e integrante do grupo respectivamente. Das seis produções encontradas, três delas abordam as relações de gênero nos sindicatos de trabalhadoras/es em educação – Ferreira (2004, 2005) e Coronel (2015). Assim como no Banco de Teses CAPES, também dentre as produções publicadas nas reuniões da ANPED, nenhum trabalho sobre sindicalismo docente que aborde a temática da diversidade sexual fora encontrado.

Estudo recente, coordenado por Ferreira (2015), mapeou a ocupação de cargos de poder segundo o gênero (masculino e feminino) e descreveu os objetivos das secretarias e/ou departamentos que têm por objeto gênero e diversidade sexual, em 25 das 49 entidades filiadas a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Estão filiados à CNTE, sindicatos municipais e estaduais que agrupam diversas categorias de trabalhadoras/es em educação. Tomaram parte no estudo, um sindicato de educação básica por estado do país e Distrito Federal, sendo o critério de seleção, o maior número de filiados, independente da rede de ensino a que a entidade pertença. Ficaram excluídos da investigação o Estado do Acre por não conseguir contato com o SINTEAC/AC e o Estado do Rio de Janeiro, por não ter nenhuma entidade filiada a CNTE.

Dentre os achados da pesquisa, no que concerne à diversidade sexual, detectou-se que dos 25 sindicatos estudados, apenas sete possuem secretaria ou departamento que abordam o tema das diversidades sexuais, sendo três deles na região norte: SINTEAM/AM (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas), SINTET-TO (Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins), SINTEPP/PA (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará), um na centro-oeste: SINPRO/DF (Sindicato dos Professores no Distrito Federal), um na sudeste: SINDIUPES/ES (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo) e dois na região sul: APP/PR (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná)

e CPERS/RS (Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação). Observa-se que em nenhuma entidade da região nordeste (a região com maior número de estados no país) o tema das diversidades sexuais é mencionado. Em suas considerações finais, o estudo aponta que o tema gênero, entendido como questões voltadas ao público feminino, tem recebido mais atenção do que o tema diversidades sexuais (FERREIRA, SANTOS, CORONEL, 2015).

Em texto intitulado “Gênero e Diversidade Sexual na Escola – A CNTE apoia os movimentos sociais”, publicado no v.9, n.16 da Revista Retratos da Escola (2015), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação explicita seu posicionamento contrário à supressão dos temas relacionados às relações de gênero e orientação sexual no PNE (Plano Nacional de Educação), nos PEE’s (Planos Estaduais de Educação) e PME’s (Planos Municipais de Educação). Assim, o texto, embasado em pesquisas e estudos, traça um rápido panorama sobre as disparidades sociais causadas pelas desigualdades de gênero e preconceitos em relação às diversidades sexuais. Quanto à educação, afirma que “a escola e os profissionais da educação têm o papel fundamental de combater preconceitos desde cedo, discutindo as diferenças e o devido e inegociável respeito às diversidades sexuais” (CNTE, 2015, pg. 193). Ao encerrar o escrito, a CNTE reforça a participação na luta contra a homofobia e o fomento a criação de coletivos LGBT nos sindicatos vinculados ao Coletivo Nacional da entidade (CNTE, 2015).

Interpelado por questionamentos tais como: Os sindicatos docentes realizam discussões sobre diversidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual? Em que medida essas discussões alcançam as políticas sindicais? Que políticas sindicais estão sendo desenvolvidas em relação ao assunto? Que espaços os/as docentes LGBT’s ocupam nos sindicatos da categoria? As políticas sindicais sobre essas temáticas repercutem na configuração do trabalho docente? De que maneira? Quais são essas repercussões? Essas entidades combatem a homolebobitansfobia na escola?, e, minhas reflexões sobre qual é e como se dá a atuação dos sindicatos de trabalhadores em educação em relação às temáticas da diversidade sexual e identidades de gênero mediante as políticas educacionais e a ausência de estudos e pesquisas sobre o tema, me instigam a investigar essa problemática. Esta é uma pesquisa de tese de Doutorado em Educação que está em desenvolvimento.



## Referências

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p.287-310, dez. 2007.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 575-585, 2. sem. 2001.

ANPEd. **Reuniões nacionais**. Disponível em <http://www.anped.org.br/>. Acesso em 10/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação: Documento final**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 10.05.2017.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres: relatório de implementação**. Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de publicações, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, Distrito Federal, 2004.

BRASIL. Orientação sexual. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10.05.2017

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, 1994.



CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Gênero e diversidade sexual na escola: a CNTE apoia os movimentos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.16, p. 187-194, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/493>. Acesso em: 10/05/2017.

CNTE. **Caderno de Resoluções do 32º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**: educação, desenvolvimento e inclusão social. Brasília: CNTE, 2014. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/stories/2014/caderno\\_de\\_resolucoes\\_2014.pdf](http://www.cnte.org.br/images/stories/2014/caderno_de_resolucoes_2014.pdf). Acesso em 10.05.2017.

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. Pesquisas sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 37, 2015. Florianópolis. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. (CD-ROM). Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t239.pdf>. Acesso em: 6/05/2017

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. **Gênero e sindicalismo docente**: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb; SANTOS, Luciano Pereira. Gênero e diversidade sexual em sindicatos filiados à CNTE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ASTE - REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 5., 2015, Rosario, **Anais**. Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE, 2015.p.1- 28 (CD-ROM).

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Discutir educação é discutir trabalho docente – o trabalho docente segundo dirigentes do CTERA. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 29, 2006. Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. (CD-ROM). Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-1685> - Acesso em: 05/06/2017

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Trajetórias escolares e profissionais de professores e professoras militantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 28, 2005. Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. (CD-ROM). Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT03/GT03-265>- Acesso em: 05/06/2017

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas do CPERS/ SINDICATO. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 27, 2004. Caxambu. **Anais**. Rio

de Janeiro: ANPED, 2004. (CD-ROM). Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t239.pdf>. Acesso em: 05/06/2017

FREITAS, Fátima et al. Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis? In: **Políticas públicas para população LGBT no Brasil: um mapeamento crítico preliminar**. Ser-Tão: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010. Disponível em: <www. ufg.br>, acesso em 10.05.2017.

GERHARDT, Tatiana Engel et alii. Estrutura do projeto de pesquisa. IN: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; Organizadores. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. Campinas/ SP, 2004. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp/ SP, 2004.

PAMPLONA, Renata Silva. **O Kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PROJETO DE LEI 835/2010 - **Estudos e Debates. Aprova o Plano de Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providencias**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 10.05.2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, mai. 1985.

VIANNA, Claudia. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan/abr. 2004.

VIEIRA, Juçara Dutra. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

## ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E A DEFINIÇÃO DOS PAPÉIS DO GÊNERO FEMININO NO JORNALISMO E NA PUBLICIDADE

### *DISCURSIVE STRATEGIES AND THE DEFINITION OF THE FEMININE ROLES IN JOURNALISM AND ADVERTISING*

Margareth de Oliveira Michel  
Mestre/UCPEL  
margareth.michel@gmail.com

Jerusa de Oliveira Michel  
Doutora/UFPEL  
Jerusa.michel@gmail.com

#### RESUMO

Apesar da evolução humana, das muitas proposições sociais e diálogos, das interlocuções sócio-culturais e de sua influência na formação da consciência dos grupos sociais diversos, as mídias existentes, das mais antigas às atuais, transformaram-se em um grande meio de divulgação de práticas culturais capazes, ao longo do tempo, de influenciar a constituição da identidade dos indivíduos, através da criação de processos de identificação de ícones como o corpo e a sexualidade. A partir desta perspectiva, o corpo – geralmente o feminino é constantemente explorado pela publicidade e pelo jornalismo, de modo padronizado e acrescido de valores simbólicos. Ele foi e continua sendo, em si mesmo, um objeto de consumo. Decorre daí a objetificação do corpo feminino e a exaltação da estética, o que demonstra como as questões relativas ao debate sobre gênero ainda se fazem necessárias. Em função disto, reflexões sobre o papel da mídia na sociedade não podem ser descoladas dos debates que cercam as questões sociais envolvidas, uma vez que tanto as imagens quanto os textos que são apresentados ao público são carregadas de elementos simbólicos que acompanham a história da sociedade ocidental, capazes de reproduzir processos de exclusão nos níveis social, econômico e cultural (entre outros), reforçando papéis e identidades sociais e de gênero. A pesquisa é exploratória, qualitativa, e o método, comparativo. Divide-se em revisão bibliográfica, seleção da amostra/coleta de dados e análise.

**Palavras-chave:** Gênero; feminino; papéis sociais; jornalismo; publicidade.

#### ABSTRACT

In spite of human evolution, the many social propositions and dialogues, socio-cultural interlocutions and their influence in the formation of the consciousness of diverse social groups, the existing media, from the oldest to the present, have become a great means of spreading Cultural practices capable, over time, of influencing the constitution of the identity of individuals, through the creation of processes of identification of icons such as body and sexuality. From this perspective, the body - usually the feminine is constantly exploited by advertising and journalism, in a standardized way and added symbolic values. It was and remains, in itself, an object of consumption. It follows that the objectification of the female body and the exaltation of aesthetics, which demonstrates how the issues related to the gender debate are still necessary. As a result, reflections on the role of the media in society can not be detached from the debates surrounding the social issues involved, since both the images and texts that are presented to the public are loaded with symbolic elements that accompany the history of society Western societies capable of reproducing processes of exclusion at the social, economic and cultural levels (among others), reinforcing social and gender roles and identities. The research is exploratory, qualitative, and the method, comparative. Divide into bibliographic review, sample selection / data collection and analysis.

**Keywords:** Genre; female; Social roles; journalism; advertising.

### As questões de gênero: compreendendo o gênero feminino

A palavra gênero pode ser aplicada a muitas áreas do conhecimento, porém, nesse momento o termo vai ser usado em parâmetros sociais. A palavra gênero<sup>43</sup> é polissêmica podendo ser aplicada a muitas áreas de conhecimento. ‘Gênero’ pode referir-se à muitas áreas: biologia, matemática, música, gramática; poética e literatura, existindo ainda gêneros de cinema ou cinematográficos, gêneros de jogos eletrônicos, entre outros; ou nas ciências sociais, quando se refere de forma geral, a questões de identificação social em relação às diferenças entre homens e mulheres. Interessa neste momento, discutir o conceito de gênero em termos sociais, ou seja, as relações historicamente determinadas entre feminino e masculino, entre mulheres e homens.

A expressão ‘papel de gênero’ (*gender role*) é atribuída ao sexologista John Money, que em 1955 escrevia que, "A expressão **papel de gênero** é usada para significar tudo o que a pessoa diz ou faz para evidenciar a si mesma como garoto ou homem, como garota ou mulher, respectivamente. Isso inclui, mas não é restrito a sexualidade, no senso de erotismo."<sup>44</sup> É importante lembrar aqui, que a percepção de que o sexo anatômico não é o elemento definidor do que chamamos de masculinidade e feminilidade, e é algo que antecede muito a Money. Mary Wollstonecraft, a precursora do chamado feminismo político, já denunciava em 1792, em seu livro “A Vindication of the Rights of Woman”, que as diferenças intelectuais e de papel social entre homens e mulheres resultava da educação diferenciada dispensada a cada uma dessas classes, contrariando as teorias de sua época de que tal desigualdade era resultado de fatores biológicos, ou mesmo de desígnios de Deus.

---

<sup>43</sup> *Gênero* vêm da raiz da palavra *gen*, da qual provém o verbo latino *gigno*. Este conexas a forma, igualmente latina, *genus* quer com a idéia de sexo (de onde o *gênero* gramatical), quer com a de estirpe ou de linhagem, como princípio de classificação: temos assim, entre os usos literários das palavras, *genus scribendi* ‘estilo’, e os *genera* literários, agrupamentos comparáveis aos da ciência, onde subsiste também uma diferença de generalização (*genus*, por oposição a *species*).” (ENCICLOPÉDIA, 1989, p. 72). ENCICLOPÉDIA EINAUDI: literatura-texto. Porto: Casa das Moedas, [1989], v. 17.

<sup>44</sup> Money, John "Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings", *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 96 (1955): 253–264. Na década de 1950, John Money, psicólogo e sexólogo norte-americano, foi o primeiro teórico a utilizar o termo gênero no sentido de relacioná-lo às diferenças entre o sexo anatômico e o que ele considerava uma espécie de sexo psicológico. Antes disso, existiam evidentemente os termos gênero linguístico, gênero textual, gênero biológico, entre outros, todos tendo em comum o fato de se relacionarem a algum tipo de classificação.

O conceito de gênero é uma construção sociológica relativamente recente, surgida da necessidade de diferenciação entre o sexo biológico e sua tradução em papéis sociais e expectativas de comportamentos ditos femininos e masculinos, que em suas diversas interpretações permite analisar muitos comportamentos de nossa sociedade. Esse conceito diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo no conceito biológico diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero refere-se ao desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social (CARLOTO, 2001).

Alves e Pitanguy (1985), ampliam um pouco essa perspectiva, a partir da compreensão do conceito como uma construção sociocultural, que atribui a homem e mulher papéis diferentes dentro da sociedade, mas que depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a vida familiar e política de cada povo.

São muitos os estudiosos que se debruçam sobre os estudos acerca do gênero, mas a partir da década de 60, especialmente com o avanço do movimento feminista, tornou-se comum o entendimento de que o conceito, na maioria das vezes, serve para enfatizar o caráter socialmente construído da diferença sexual, ressaltando características e comportamentos que são naturalizados em nossa sociedade, que são construções sociais e culturais, e não determinações biológicas.

As questões relativas à mulher, segundo Cabral e Diaz (1999), ao serem tratadas a partir do conceito de gênero construído socialmente e buscando compreender as relações estabelecidas entre homens e mulheres, apontam para os papéis assumidos por cada um deles na sociedade, e, a partir daí, para as relações de poder estabelecidas entre eles. Assim, desde a infância, meninos e meninas são direcionados por meio de brinquedos e comportamentos que expressam as diferenças biológicas de sexo, mais que os instintos naturais, uma convenção social e uma delimitação do poder entre os sexos (SUÁREZ, 2000; PARADA, 2017).

Certos modelos de conduta e expectativa para homens e mulheres, que ocorrem a partir das relações durante todo o processo de crescimento e desenvolvimento dos seres humanos, que determinam os papéis e funções, definindo-os por qualidades opostas atribuídas ao homem e a mulher, são construídos socialmente através dos tempos e não determinados pelo sexo. Esses comportamentos são impostos e adaptados ao período histórico, ideologia, cultura e religião, e acompanham o desenvolvimento econômico, simbolizando uma retradução cultural do biológico (SWAIN, 2001).



Porém, para os Construcionistas Sociais, os “papéis de gênero” são inteiramente arbitrários. Simone de Beauvoir, filósofa e feminista, referindo-se à experiência de vida da mulher afirmou que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”(1980, p.9). Pode-se considerar a afirmativa verdadeira, uma vez que, uma garota precisa se tornar adolescente e passar pela puberdade para tornar-se mulher e, do ponto de vista sociológico, a maturidade é aprendida (e não instintiva) dentro de um contexto social e cultural, o que faz da feminilidade, uma aprendizagem. Isso mostra que homens e mulheres foram e são construídos/representados historicamente de formas dicotômicas, com as mulheres frequentemente representadas em posições de inferioridade intelectual, cultural e social.

Ao dizer isso Beauvoir contesta o determinismo biológico e acaba por afirmar que a identidade natural é diferente da identidade de gênero. Isto porque, diferente da identidade biológica, que é algo natural e intrínseco aos indivíduos, a identidade de gênero é construída através das influências sociais e culturais, onde “o gênero torna-se o lugar dos significados culturais, tanto recebidos como inovados” (BUTLER, 1987, p. 140).

Dessa forma, as representações<sup>45</sup> e os papéis de gênero<sup>46</sup> ganham importância na medida em que consistem em leituras e interpretações sobre a realidade, originam-se das relações sociais e são produções coletivas (operam entre o individual e o coletivo), e referem-se à relação dos sujeitos entre si, e dos sujeitos com a cultura e seu universo simbólico por meio de comportamentos, práticas sociais e discursos. Foram os movimentos sociais e libertários que trouxeram como resultado os estudos sobre gênero.

[...] movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os black panthers, o movimento hippie e as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil. Todos esses movimentos lutavam por uma vida melhor, mais justa e igualitária, e é justamente no bojo destes movimentos "libertários" que vamos identificar um momento chave para o surgimento da

---

<sup>45</sup> As representações sociais são discutidas por Haraway(1994), Minayo (1995), Jodelet(2002), e Cruz (2008), entre outros.

<sup>46</sup> As concepções dos papéis diferenciados de gênero têm sido passadas pelas famílias, escola, mídia, literatura e cinema (MEYER, 2003). Os desenhos animados infantis, por exemplo, exibem papéis femininos e masculinos estereotipados, como meninas dóceis e submissas e meninos valentes e dominadores (RAEL, 2003). As meninas lutam pela honra de seus amos e senhores e os meninos pela força de suas conquistas. Tais concepções de gênero sublinham o significado dos papéis que cada indivíduo executará socialmente, como a maneira de pensar, agir, vestir-se e de se relacionar com o seu próprio corpo e com o do outro (ARRAZOLA, 1997). Mais do que isso, tais concepções expressam o que será esperado socialmente de cada um deles. (SERPA, 2010)



problemática de gênero, quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. (GROSSI, 2012)

Dentro dos movimentos “libertários” dos anos 60, o público feminino ainda era considerado incapaz de exercer posições de liderança, essas, eram responsabilidade dos homens. Na maioria das vezes as mulheres não eram convidadas a participar de maneira ativa a política, contribuía apenas de maneira superficial, com as atividades que eram autorizadas a fazer.

No Brasil, os estudos sobre relações de gênero voltados para a condição feminina começam com um estudo de Heleieth Saffioti, no final dos anos 1960, sobre a opressão da mulher em sociedades patriarcais. A tese, chamava-se “A mulher na sociedade de classes”. A partir de então, surgiram várias abordagens das questões de gênero e por meio de suas diversas interpretações, é possível analisar muitos comportamentos de nossa sociedade.

Teresa de Lauretis (1994) entende gênero como uma representação que é também sua construção; construção essa que ocorre na família, na escola, na mídia, enfim, nos aparelhos ideológicos do Estado. Segundo De Lauretis o gênero como representação e como auto representação é um “produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, por exemplo, e de discursos, epistemologias e práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana” (1994, p.208), a autora vai também dizer que “a representação do gênero é a sua construção, e num sentido mais comum, pode-se dizer que toda a arte e a cultura erudita ocidental são um registro dessa construção” (1994, p.209). Para a autora “qualquer sistema de sexo-gênero está sempre interligado a fatores políticos, culturais e econômicos em cada sociedade” (DE LAURETIS, 1994, p.211).

Para Joan Scott (1989), professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey, especialista na área de gênero, as relações entre os sexos são construídas socialmente, como já havia sido sinalizado por outras teóricas. Ela afirma que “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e mais, o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1994: 13). Em sua obra ‘Prefácio a gender and politics of history’, afirma que, em sua abordagem, a história não representa apenas o registro das mudanças da organização social dos sexos mas

também a produção do saber sobre a diferença sexual, porque para ela, as representações históricas do passado auxiliam a construir o gênero no presente.

Gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais, saber este, pensado por ela, seguindo a orientação de Foucault, como sendo a compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas e ainda um modo de ordenar o mundo e como tal não antecede a organização social, mas é inseparável dela. Saber, pensado aqui, como algo que nunca absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo, cujos usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas. Dessa forma, ela agrega tanto construção de saber, quanto relação de poder em sua definição e instrumentalização de gênero. [...] Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida. (SCOTT, 1994, p. 12-13)

Segundo Butler (1987), o ‘tornar-se mulher’, colocado por Beauvoir, deve ser entendido não só como o fruto de uma construção social e cultural que o indivíduo sofre passivamente no decorrer de sua vida, mas também como “um conjunto de atos propositais e apropriativos” (p.139), uma construção que o próprio sujeito faz de si mesmo. Seus estudos apoiam-se na existência de uma linguagem da performatividade, compreendendo o sexo como algo de certo modo construído através de normas sociais impostas culturalmente e assimiladas com a repetição ao longo dos tempos. Para Butler (1987, 2008, 2010), ‘performatividade’, sexo e gênero são construções discursivas. O gênero é moldado por múltiplos discursos políticos e práticas sociais que se atravessam mutuamente, e por ter caráter construtivista, oportuniza o nascimento do conflito, dada a aceitação da premissa de que corpo e identidade de gênero podem divergir.

Entende-se, a partir das ideias dos autores estudados que o conceito de gênero não significa apenas a diferença sexual entre homem e mulher, mas também envolve as relações historicamente expressas e determinadas pelos discursos sociais sobre diferença sexual, delimitando tudo que é cultural, histórico e socialmente determinado. Tiburi (2013) coloca que as problematizações apresentadas se relacionam ao que a História havia legitimado até então, e em consonância com Butler, afirma que é sempre uma estratégia do poder tratar questões históricas como naturais, evitando assim os questionamentos acerca do que já se tem como uma máxima.

A naturalização das questões que envolvem o conceito de gênero faz com que todos os espaços de aprendizagem, bem como os processos de socialização, reforcem os preconceitos e

estereótipos dos gêneros com base sobretudo na determinação biológica que vai se transformar em desigualdade social com uma aparência de naturalidade( SAFFIOTI, 1992). A autora afirma que:

As relações de gênero, refletem concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres. Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (SAFFIOTI, 1992, p. 10).

As mulheres conquistaram muitos direitos e espaço no decorrer do tempo,mas apesar de todos os avanços, o gênero feminino está ligado à questão biológica e as representações femininas ainda são feitas através de uma ótica patriarcal.

### **As estratégias discursivas e as relações de gênero**

Gadet & Hak (1993, p.77) afirmam que: “um discurso é sempre pronunciado a partir das condições de produção dadas”. Para os autores o discurso está situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um certo campo político e consiste em um espaço em que há a articulação entre o poder e o saber, onde a fala é criada por alguém, de algum lugar, a partir de um direito reconhecido. As estratégias discursivas são referências à linguagem naquilo que diz respeito ao discurso e estão ligadas em relação à interação que envolve os sujeitos, o contexto e as condições de produção do discurso.

É possível afirmar que a mídia, através de seus inúmeros veículos (rádio, jornal, TV e revistas diversas) não só povoa o imaginário social, mas constrói identidades sociais através de seus diferentes discursos (cujo caráter é multiplicador), que motivam inúmeros estudos e reflexões acerca dos fenômenos sociais e o impacto da mídia na sociedade. Os discursos da imprensa (divulgados em jornais e revistas de circulação nacional e também no rádio e TV) podem ser considerados a partir de diferentes perspectivas: permitem estabelecer novos sentidos e representações fundamentais para a construção da identidade social e permitem interferir na construção do cotidiano popular e na forma como são configuradas as relações sociais e a memória, oferecendo condições e possibilidades para a mudança e formação de novas identidades.

Nesse contexto os analistas do discurso buscam entender “o discurso como um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros,

como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH: 2001, p.91), em que o discurso tanto contribui para a reprodução da sociedade, quanto para sua transformação.

Os meios de comunicação de massa se constituem num espaço em que estão em disputa representações diversas da realidade social. Nas relações de gênero, o discurso realizado pela mídia, aqui representada pelo jornalismo e pela publicidade, permite que muitas vezes, estejam presentes estereótipos relacionados às expectativas quanto ao papel de mulheres e homens na sociedade, o que faz com que as diferentes esferas sociais sejam contaminadas.

### **Sobre as Mídias: jornalismo e a publicidade e a pesquisa**

Apesar da evolução humana, das muitas proposições sociais e diálogos, das interlocuções sócio-culturais e de sua influência na formação da consciência dos grupos sociais diversos, as mídias existentes, das mais antigas às atuais, transformaram-se em um grande meio de divulgação de práticas culturais capazes, ao longo do tempo, de influenciar a constituição da identidade dos indivíduos, através da criação de processos de identificação de ícones como o corpo e a sexualidade. (PONTES e SILVA, 2009; BERGER, & LUCKMANN, 2007; SEARLE, 2000) A partir desta perspectiva, o corpo – geralmente o feminino é constantemente explorado pela publicidade e pelo jornalismo, de modo padronizado e acrescido de valores simbólicos. Ele foi e continua sendo, em si mesmo, um objeto de consumo

Decorre daí a objetificação do corpo feminino e a exaltação da estética, o que demonstra como as questões relativas ao debate sobre gênero ainda se fazem necessárias.

Em função disto, reflexões sobre o papel da mídia na sociedade não podem ser descoladas dos debates que cercam as questões sociais envolvidas, uma vez que tanto as imagens quanto os textos que são apresentados ao público são carregadas de elementos simbólicos que acompanham a história da sociedade ocidental, capazes de reproduzir processos de exclusão nos níveis social, econômico e cultural (entre outros), reforçando papéis e identidades sociais e de gênero.

A pesquisa é exploratória, qualitativa, e o método, comparativo. Divide-se em revisão bibliográfica, seleção da amostra/coleta de dados e análise. O corpus da pesquisa relativa ao jornalismo está composto por revistas semanais brasileiras de caráter noticioso, conhecidas e

consumidas pela população brasileira em geral: Veja, Época, e Isto É (mais Isto É Gente). São analisadas 25 capas com suas manchetes destacando a notícia principal e que compreendem um período de 10 anos de 2007 a 2017, que foram escolhidas nos sites das editoras, por apresentarem temáticas relativas à mulher. O corpus da pesquisa relativa a publicidade está composto por 25 imagens de propaganda que se referem a diferentes produtos, que vão desde abordagens de campanhas institucionais a de produtos comerciais, dando ênfase em algumas a papéis tradicionais desenvolvidos pelas mulheres. Tanto no jornalismo quanto na publicidade são observadas as temáticas relativas às abordagens discursivas de gênero, objeto desse trabalho (mulher e beleza, corpo, mercado de trabalho, saúde, e outros)

### Jornalismo – amostra selecionada: capas de revistas semanais



Figura 1 - Capas de revistas semanais de grande circulação: Veja, Isto É e Época.

#### Emoções e saúde - as mulheres podem expressar as emoções. Fonte: Internet- site das revistas

Embora haja um discurso de ‘liberalidade’ – a mulher pode fazer o que quiser como na revista Época, os textos remetem à condições para que isso aconteça. Remetendo às estratégias discursivas sobre a saúde e o corpo, todas as capas apresentam imagens de mulheres jovens, bonitas e magras, que se enquadram nos padrões de beleza convencionais.





Figura 2 - Capas de revistas semanais de grande circulação: Veja, Isto É e Época Fonte: Internet- site das revistas

Nas capas das três revistas, a abordagem relativa à estética, às atividades físicas e a dieta permitem refletir sobre os conhecimentos produzidos acerca do corpo e seus significados. É possível inferir quais as mudanças e quais as permanências ocorridas em relação às estratégias discursivas e os papéis de gênero, uma vez que o corpo tipifica os gestos, as formas estéticas e os comportamentos caracterizados como femininos. Moldado por múltiplos discursos políticos e práticas sociais que se atravessam mutuamente, o feminino é representado pela linguagem que cria a situação que nomeia (se repete e se sedimenta nos comportamentos das pessoas) a performatividade naturaliza a posição do sujeito nos grupos sociais, se institucionaliza e repercute sobre as subjetividades, corpo e comportamentos deste. Pode-se observar nessas capas que a saúde, o corpo e a beleza, são em si mesmos objetos de desejo e consumo e se referem aquilo que as mulheres ‘devem ser’.



Figura 3 - Objetificação do corpo feminino e a exaltação da estética. Fonte: Internet- site das revistas



Figura 4 - Objetificação do corpo feminino e a exaltação da estética. Fonte: Internet- site das revistas





Figura 5 – Capas da Revista Isto É Gente. Fonte: Internet- site das revistas

A revista Isto É faz um recorte e publica a Isto É Gente em que essa questão ganha relevância.

A figuras 3, 4 e 5 abordam estratégias discursivas em que papéis e imagens de gênero constroem e esculpem os corpos biológicos não apenas como sexo genital, mas moldando-os e subjogando-os a práticas normativas, disseminadas na sociedade contemporânea. Essas práticas vão da saúde à obsessão por um modelo de beleza, de dietas a plásticas, trazendo um conceito de felicidade atrelado à posse um corpo igual aos que transitam na mídia. Esse corpo traz em si as concepções que orientam determinada sociedade, de acordo com sua cultura, que se modificam de acordo com as transformações que ocorrem e que são produzidas através dos diferentes saberes que circulam nos textos e imagens, que falam de diferentes práticas sociais, como as de embelezamento, condicionamento físico e saúde.



Figura 6 – Representações de gênero nas capas da Revista Veja Fonte: Internet- site das revistas

A figura 6 apresenta uma estratégia discursiva que reforça a idéia de papéis de gênero tipicamente atribuídos às mulheres e o discurso contido nas imagens e textos é bastante disseminado entre as mulheres por meio da imprensa, criando noções de feminilidade que se reportam aos conceitos de 'rainha'(do lar), princesa, ou a sedutora (prostituta, poderosa).



**Figura 7 - Reforço de papéis e identidades sociais e de gênero – no trabalho o homem sempre é representado de forma mais destacada. Fonte: Internet- site das revistas**

A figura 7 reforça papéis e identidades sociais e de gênero em que o homem sempre é representado de forma mais destacada, seja no trabalho, no lazer ou em casa.

### **.Publicidade – amostra selecionada**

As representações de gênero, ligadas ao discurso como espaço de disputa de poder, relacionam-se com os pressupostos do discurso publicitário, uma vez que, ao provocar o desejo, a publicidade atua no sentido de projetar formas de identificação com um imaginário em torno da mulher e estimular o consumo de objetos associados a estas representações.

Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios de comunicação, especialmente ao veicularem as propagandas, são uma fonte de pedagogia cultural, muitas vezes profunda e não percebida, que contribuem no ensino de como devemos nos comportar e o que pensar, sentir, em que acreditar. Elas também colocam em cena (em escala mundial) um sistema de crenças seculares, chamado de normalizador de costumes, que se refere ao gênero feminino, baseado no mito da beleza e da estética, que traz a promessa de felicidade por meio de produtos de beleza e estética, colocam a mulher no espaço privado, perpetuando estereótipos.



**Figura 7 - Campanha Institucional do Governo**



**Figura 8 – Campanha publicitária de produtos**  
**Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público**

Com relação à figura 7, que se refere à uma campanha institucional do governo acerca do comportamento feminino, usuários das redes sociais denunciaram a campanha machista e irresponsável. Além de culpabilizar vítimas de assédio e abuso sexual, o cartaz ainda faz apologia ao cyberbullying. Já na figura 8, as propagandas e as mensagens publicitárias colocam a mulher no espaço privado, vinculando-a a produtos diversos como já foi abordado anteriormente.

Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas  
Eixo: Gênero e Sexualidade como objeto de Pesquisa



Figura 9 - Mulheres confinadas no espaço doméstico, reafirmando as funções de mãe e dona de casa.

Figura 10 - Comportamento atípico: Privilegia a inteligência em detrimento da beleza.

Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público



Figura 11 - Propagandas em que determinados papéis sociais são atribuídos à mulher. Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público



Figura 12 - Propagandas em que determinados papéis sociais são atribuídos à mulher. Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público

Nas figuras 9, 11 e 12 pode-se observar a existência e o desenvolvimento de um processo de preservação de determinados papéis sociais que continuam a confinar as mulheres no espaço



doméstico, reafirmando as funções de mãe e dona de casa, reforçando conceitos historicamente consolidados que situam a mulher em uma posição submissa. A figura 10 constitui-se numa exceção, mostrando um comportamento ‘pouco comum’, relacionando a mulher e a inteligência em detrimento da beleza e do consumo, o que mostra que novas perspectivas ideológicas, pautadas na representação da mulher como um ser pensante, já são visíveis em algumas propagandas.



Figura 13 - No Brasil, a hipersexualização do corpo feminino em determinadas anúncios de cerveja é inegável. Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público

Há muito tempo, conforme pode ser visto em acervos de propagandas mais antigas, ocorre o uso da imagem da mulher para vender cerveja. Constata-se que desde muitos anos atrás as mulheres já eram vistas em cartazes e outros tipos de propagandas para vender esse produto. Com o decorrer do tempo mudaram a forma de mensagem publicitária e a quantidade de roupa usada por elas, mas o sentido principal de associar mulher e cerveja continua o mesmo. Usando sempre um apelo erótico nas propagandas, o corpo da mulher é sempre alvo preferencial, com intuito de atingir principalmente o público masculino. Por outro lado, as propagandas buscam vender estereótipos de beleza para o público feminino, estereótipos esses alcançados por uma pequena parcela da população, mas que acabam sendo almejados pelas mulheres em geral.

A linguagem não-verbal das imagens/propagandas, possui poder instantâneo de comunicação pois seu entendimento é claro e rápido. A imagem está diretamente relacionada à imaginação e é elemento de representação social, imprescindível na persuasão. As imagens da propaganda, especialmente as de cerveja não são complexas, pelo contrário são simples e preparadas com o objetivo de atingir o público muitas vezes de maneira inconsciente, mas

relacionado seu significado claramente aos atributos do produto com o objetivo de seduzir ao primeiro contato e levar tanto à compra quanto ao consumo do produto.

Levando em consideração a cultura, as práticas discursivas dominantes veiculadas pela propaganda e pela mídia reiteram valores dominantes e tradicionais sobre as mulheres.



**Figura 14 – Propagandas em que as marcas se baseiam em padrões de beleza**

**Fonte das imagens: Internet – imagens de domínio público**

As marcas se apropriam das definições de gêneros e de elementos culturais para construir em seus anúncios a imagem de uma mulher baseada em padrões midiáticos intangíveis, aproveitando-se de convenções sociais muitas vezes machistas e de cunho sexista.

A publicidade reforça o universo feminino construído pela nossa cultura: à mulher sempre coube ou o papel de submissão ao homem ou a representação de si como um objeto. Esse estereótipo veiculado na mídia, além de provocar para a mulher a busca de um padrão de beleza inatingível, muitas vezes dá ao homem a sensação de ser superior tanto na força física quanto intelectual em relação à mulher.

### **Papéis do Gênero Feminino no Jornalismo e na Publicidade**

Berger (1998) coloca que o capital social do Jornalismo é a credibilidade, que é construída junto aos leitores intimamente associada com a “vontade de verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 6). O Jornalismo produz discursos, os quais agregam variadas estratégias discursivas, que se inserem em uma situação comunicacional específica (quer seja tempo, lugar, circunstância), determinadas por características do contexto que envolvem as condições sócio-históricas de produção e

recepção, próprias do campo do Jornalismo. Por sua natureza, “Os discursos jornalísticos tornam-se expressões do que é verdadeiro; e é com eles, que construímos os nossos modos de compreender e ver o mundo” (RESENDE, 2007, p. 3).

No Jornalismo, texto e imagem têm pesos equivalentes, sendo ora o texto ilustrado pela fotografia, ora a imagem sendo o discurso propriamente dito, apenas apoiado pelo texto. A multiplicidade das imagens mentais que textos e imagens jornalísticas produzem, constituem-se em um discurso, capaz de sugerir uma multiplicidade de discursos que estão potencialmente presentes, e que por isso, permitem a pluralidade de interpretações e leituras possíveis. As capas das revistas que constituem o corpus desse trabalho, permitem que se observe que as revistas utilizem uma linguagem didática, coloquial, próxima do leitor, que aliada as estratégias discursivas, por meio de suas manchetes e chamadas de capa, permitem perceber que as mulheres são retratadas, na grande maioria das vezes, de forma estereotipada,

A publicidade, ágil e sedutora, é um dos discursos que mais fascina o olhar, atuando na subjetividade de maneira contundente, sempre pronta para capturar quem não lhe consiga ficar alheio. A eficácia do discurso publicitário reside, justamente, na combinação de elementos persuasivos. Permanentemente mutante, a publicidade adere ao contexto através de um processo de codificação que utiliza as referências do momento, sendo que muitos anúncios estão presentes na agenda pedagógica da publicidade, tornando-se um instrumento de reforço aos papéis estabelecidos socialmente para os gêneros.

## **Referências**

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ARRAZOLA, L. S. D. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In F. R. Madeira (Org.): *Quem mandou nascer mulher?* Rio de Janeiro: Record/Rosa dos tempos, 1997, p. 347-402.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *Construção social da realidade*. 26a edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.



CABRAL, F.; DIAZ, M. Relações de gênero. Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar. SME/BH/Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Rona Editora Ltda, 1999. p. 142-150.

BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: fatos e mitos. 4ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

\_\_\_\_\_. O segundo sexo: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Ed.Nova Fronteira, 1980.

BERGER, Christa. Campos em confronto: a terra e o texto. Porto Alegre: UFRGS, 1998

BUTLER, Judith P. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

\_\_\_\_\_. El gênero em disputa. El feminismo y la subversión de la indentidad. Traducción Ma. Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós, 2008.

\_\_\_\_\_. Variações sobre Sexo e Gênero: Beauvoir, Wittig E Foucault. In: BENHABIB, Seyla. Feminismo como crítica da modernidade. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

CARLOTO, Cássia Maria. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213, 2001.

DE BEAUVOIR, Simone. O Segundo Sexo Vol. 2. Tradução Sérgio Millet, Ed.Nova Fronteira. 1980.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (Org.). Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.206-242.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. Editora UNB, Brasília/DF, 2001.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADET, Françoise & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1993.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, G.L.; NEKEL, J. F. & GOELLNER, S.V. (Orgs.), Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003; p. 9-27.

PARADA, Carolina. Representações Sociais de Gênero na Violência contra a Mulher. 1ª ed. Rio de Janeiro, Gramma Livraria e Editora, 2017.

PONTES, Felipe Simão; SILVA, Gislene. Jornalismo e realidade: da necessidade social de notícia. Revista Galáxia, São Paulo, n. 18, dez. 2009, p. 44-55.

RAEL, C. C. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In LOURO, G.L.; NEKEL, J. F. & GOELLNER, S.V. (Orgs.), Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003; p. 9-27.

SAFFIOTI, H.I.B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) Uma Questão de gênero. São Paulo ; Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SCOTT, John. Sociologia – Conceitos-chave. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. Cadernos Pagu, nº. 3, Campinas/SP 1994: pp. 11-27.

\_\_\_\_\_. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – Gender: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SEARLE, John R. Mente, linguagem e sociedade. Rio de Janeiro: Ed Rocco, 2000.

SERPA, M. G. Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas. Psicologia & Sociedade, 22(1), 2010, p.14-22.

SUÁREZ, M. Gênero: uma palavra para desconstruir idéias e um conceito empírico e analítico. In: I Encontro de Intercâmbio de Experiências do Fundo de Gênero no Brasil. *Gênero no mundo do trabalho*. Brasília: [s.n.], 2000.

SWAIN, Tânia N. Feminismo e representações sociais: a invenção das mulheres nas revistas “femininas”. História: Questões & Debates, n. 34, Curitiba: Editora da UFPR, p. 11-44, 2001

TIBURI, Márcia. Judith Butler: feminismo como provocação. CULT. n. 185, ano 16, novembro de 2013, p. 20-23.

WOLLSTONECRAFT, Mary. Discussión acerca de la opinión preponderante de um carácter sexual. In: Vindicación de los derechos de la mujer. Madrid: Debate, 1998/1792; pp. 65-90.

## GÊNERO, CORPO E BELEZA NO DISCURSO PUBLICITÁRIO

Paula Rickes Viegas  
Mestra em Comunicação Social pela PUCRS  
paula.viegas@acad.pucrs.br

### RESUMO

Buscando reconhecer as estratégias discursivas que estão sendo utilizadas em anúncios publicitários direcionados à mulher, o presente estudo se propõe a realizar uma análise semiolinguística, com o intuito de refletir sobre a publicidade persuasiva e suas marcas de gênero. A publicidade é reconhecida enquanto instância de produção, responsável pelos efeitos de sentido possíveis, que opera pelas lógicas econômica, tecnológica e simbólica. O recorte do objeto a ser analisado foi realizado de modo a abranger aspectos populares do consumo brasileiro. Por essa razão, a televisão e o varejo de moda foram escolhidos como meio e segmento a serem observados, respectivamente, através dos anúncios de três empresas – Marisa, Renner e Riachuelo. A pesquisa articula teorias sobre o discurso publicitário com os conceitos de performatividade do gênero, subjetividade do corpo e mito da beleza. Pode-se perceber que atualmente, mesmo tentando romper com certos discursos tradicionais a respeito da mulher, a publicidade ainda não consegue se desvincular de estratégias discursivas clássicas e reducionistas no processo de sedução e persuasão do seu público-alvo, sobretudo em se tratando de televisão.

**Palavras-chave:** Gênero. Corpo. Beleza. Discurso publicitário. Estratégias discursivas.

### ABSTRACT

Seeking to recognize the discursive strategies that are being used in advertisements aimed at women, the present study proposes to perform a semiolinguistic analysis, with the intention of reflecting about persuasive advertising and its gender marks. Advertising is recognized as an instance of production, responsible for the possible effects of meaning, which operates by economic, technological and symbolic logics. The cutting of the object to be analyzed was made in order to cover popular aspects of Brazilian consumption. And for this reason the choice fell on television and the fashion retail, as a means and segment to be observed. For this reason, television and fashion retail were chosen as the medium and segment to be observed, respectively, through the advertisements of three companies - Marisa, Renner and Riachuelo. The research articulates theories about the advertising discourse with the performativity, subjectivity of the body and myth of beauty concepts. It can be noticed that, even trying to break with certain traditional discourses about women, advertising still can't dissociate itself from old and traditional discursive strategies in the seduction and persuasion of this public, especially in the case of television.

**Keywords/Palabras clave:** Gender. Body. Beauty. Advertising discourse. Discursive strategies.

## Introdução

Atualmente, a maneira de como a mulher é representada no discurso publicitário parece estar sendo criticada com mais frequência, principalmente através da internet. Essa problemática frequentemente é pauta de publicações como “Comunicação e igualdade de gênero” (HADDAD, 2015) que fala sobre a liberdade das mulheres e a igualdade de gênero, através de diversos exemplos machistas de discurso publicitário; “Chegou o *briefing* do dia da mulher, e agora?” (FABRIS, 2016) – que mostra meios de uma empresa participar desta data sem correr o risco de sofrer uma crise, principalmente com o argumento que este é um dia de luta e não de comemoração; e “Machismo é a regra da casa” (DIP, 2015) – que aborda a representação da mulher na publicidade como um problema que nasce com os próprios publicitários e suas organizações de trabalho.

Os consumidores parecem estar incomodados, e cobram representações na publicidade menos estereotipadas e mais inclusivas. Alguns discursos publicitários já mudaram o foco, buscando repensar o modo de informar e vender seus produtos e serviços. Entretanto, diversos anúncios ainda utilizam estratégias clássicas com abordagens tradicionais que acabam reforçando determinados estereótipos de gênero que minimizam, infantilizam e violentam simbolicamente a mulher.

Aqui, a publicidade é vista como um agente do discurso da desigualdade, entre muitos outros. Dessa forma, esta investigação se preocupará, principalmente, com pequenas marcas de desigualdade de gênero nas estratégias discursivas da publicidade. Podem até parecer apenas piadas, ou frases sem importância, mas estes discursos são construídos *na linguagem e pela linguagem* e, por isso, não podem ser percebidos apenas como representação do cotidiano, mas também como construtores da realidade (TRINDADE, 2012). Nesse sentido, o problema de pesquisa é representado pelo seguinte questionamento: *que estratégias discursivas estão sendo utilizadas na publicidade brasileira direcionadas às mulheres?*

Para isso, o estudo contará com uma abordagem teórico-metodológica sobre o discurso publicitário através do método semiolinguística de Chauradeau, o que será articulado com os conceitos de performatividade de gênero (BUTLER, 2000; 2016); a subjetividade do corpo (SANTAELLA, 2004) e o mito da beleza. (WOLF 1992).

### Discurso publicitário como encenação

De acordo com Charaudeau, todo ato de linguagem é uma encenação, e no discurso publicitário, isto fica ainda mais claro. Há uma montagem, como num teatro: há um espaço, luzes, sons, atores e texto. Os sujeitos que participam do discurso são os protagonistas desta atuação. O sujeito que recebe a mensagem cria uma série de hipóteses do que poderiam ser as intenções daquele que produz, levando a diferentes interpretações.

Compreendendo contextos e intencionalidades do discurso, o ato de linguagem não pode ser considerado neutro, apenas com efeitos pretendidos e ligados a uma situação além do próprio discurso. Assim, é possível:

[...] conceber o ato de linguagem como produzido por um emissor determinado, em um dado contexto sócio-histórico. Dissso resulta a ideia de que *a linguagem é um objeto não transparente*. [...] O ato de linguagem não esgota sua significação em sua forma explícita. Este explícito significa outra coisa além de seu próprio significado, algo que é relativo ao contexto sócio-histórico (CHARAUDEAU, 2010, p. 17, grifo do autor).

A linguagem é compreendida como um objeto duplo constituído de explícito, ou seja, o que é manifestado, e de implícito – lugar de sentidos múltiplos. Esta visão complexifica o discurso, tornando-o portador de construções sociais e, até mesmo, modelos de comportamento. Nesse sentido, o ato de linguagem é considerado como um evento de produção e interpretação, onde circulam saberes entre os protagonistas da encenação.

De uma maneira simplificada, pode-se observar duas instâncias no discurso midiático: (1) a instância de produção, que “compreende vários tipos de atores: os da direção do organismo de informação que cuidam da saúde econômica da empresa e de sua organização competitiva” (CHARAUDEAU, 2006, p. 73), que no caso da publicidade podem ser compreendidos como os funcionários de uma agência de publicidade, os anunciantes, as assessorias de comunicação, os profissionais de relações públicas, etc.; e a (2) instância de recepção, que recebe a mensagem produzida. Dentro dessas instâncias, que são o EU e o TU, respectivamente, são delimitados quatro protagonistas da encenação: EUe, EUC, TUD e TUi (CHARAUDEAU, 2010). Além disso, há o ELE<sup>o</sup>, que se refere ao produto ou objeto de troca.

O EUe é o enunciador, que é responsável pelo *efeito de discurso* e está sempre presente no ato de linguagem. É uma imagem de enunciador construída pelo EUC. O enunciador existe no ato e pelo ato da produção-interpretação, apesar de não ser totalmente transparente, uma vez que é

mascarado pelo EUc. O sujeito comunicante, ou EUc, é o agente que se institui como locutor e articulador. Ele é o iniciador do processo de produção, construído em função das circunstâncias de discurso.

O TUd é o destinatário, ou seja, o “interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2010, p. 45). É um sujeito imaginado, um sujeito de fala, que depende do EU. Já o TUi é o interpretante, ou seja, o sujeito que age fora do ato de enunciação, apesar de intervir no ato de linguagem. É o sujeito responsável pela interpretação, apesar de apresentar certa opacidade.

De acordo com Charaudeau, o mundo midiático funciona através de um jogo de espelhos: “ele reflete o espaço social e é refletido por este” (CHARAUDEAU, 2006, p.16). Isto leva a mídia a observar o que ocorre na sociedade, mas sem a obrigação de refletir apenas o real - como é possível observar com clareza na publicidade e no cinema. Assim, o discurso midiático se apresenta sempre em estado de mudança, refletindo sobre si mesmo e sobre a sociedade.

A mídia funciona através de três lógicas – econômica, tecnológica e simbólica – que serão discutidas pela perspectiva da situação de comunicação do discurso publicitário. A *lógica econômica* é o fazer viver de uma empresa. Sendo a publicidade apenas existente dentro de uma sociedade capitalista, os fluxos financeiros também fazem parte da rotina, mas são frequentemente ocultados pelas demais lógicas. Enquanto isso, a *lógica tecnológica* compreende a difusão da mensagem. No caso deste estudo, é a mídia televisiva, que utiliza imagem e fala, sendo que tanto o visual quanto o verbal possuem uma determinada lógica, o que gera um sistema semiológico específico com universos de sentidos particulares (CHARAUDEAU, 2006). Por fim, a *lógica simbólica* é a que controla a construção de sentidos possíveis do discurso. Ela diz respeito ao dever democrático cidadão, relacionando-se com o discurso de informação. Também está ligada ao impacto na opinião pública e à vida nas comunidades sociais.

Segundo Charaudeau (1983), a publicidade desloca o lugar de produto, ocultando a lógica econômica, vendendo através de sua lógica tecnológica algo muito mais simbólico e, por este motivo, a lógica simbólica comanda as demais. É através da lógica simbólica que são reforçados estereótipos que discriminam determinados grupos e desfavorecem a diversidade. Esses discursos muitas vezes abordagens tradicionais para diminuir o ruído entre a produção e a recepção, aumentando a possibilidade de que os sentidos visados sejam atingidos.



Dentro dessas regras próprias, podemos incluir a permissão da ficção na publicidade, ou um “mundo das aparências”, na lógica da “prevalência do *parecer* sobre o *ser*” (TRINDADE, 2012, p. 35). Apesar de frequentemente se mostrarem como “reais”, os anúncios publicitários não têm qualquer comprometimento com a realidade. Um exemplo clássico desta problemática são as “famílias margarina”. De tanto reiterar a representação da família perfeita, os anúncios de margarina colaboram na construção de um estereótipo que se naturaliza como o ideal. A “família margarina” é a família considerada social e culturalmente perfeita, normalmente branca, com um pai, uma mãe e alguns filhos, todos parecidos, sentados à mesa em total harmonia.

De acordo com Gastaldo, “paralelamente à finalidade comercial explícita, vendem-se também estereótipos, ideologia, preconceitos [...] ajudando a legitimar uma dada configuração de forças no interior da sociedade” (GASTALDO, 2013, p. 25). A persuasão se dá, então, por identificação, ou por uma busca de se identificar com a realidade representada – que muitas vezes naturaliza papéis sociais restritos, reforçando estereótipos negativos à mulher.

### **A performatividade do gênero na publicidade**

O discurso – tanto o social quanto o midiático – tem uma importante função nas desigualdades de gênero. Nos anúncios veiculados por volta dos anos 50, 60 e 70, é possível perceber diversos exemplos de reiteração de uma norma em que a mulher é a dona de casa, devota ao seu marido, por exemplo.

Segundo Marcondes (2002), no início dos anos 50 as mulheres eram o público-alvo mais frequente da publicidade. Para o autor, “é essa mulher, correta e careta no lar, que vai sustentar a grande tendência da comunicação nesse início de década. Ela, no papel coadjuvante, carente e submissa, a que venera e admira” (MARCONDES, 2002, p. 33). Estas questões são discutidas na obra “Mística Feminina”, de Friedan (1971). As mulheres dos anos 60 estavam cercadas por realidades onde o papel da mulher era procurar realizar-se como esposa e mãe, sem enxergar outros caminhos possíveis. Nessa época, o estereótipo de dona de casa americana era uma mulher branca, heterossexual, sadia, bonita e educada e que apenas se dedicava ao marido, aos filhos e ao lar. Encenação que ainda é muito explorada pela publicidade nos dias de hoje.

Segundo Wolf (1992), mesmo após as grandes revoluções e avanços feministas, as mulheres não se sentem plenamente livres e nem sempre se sentem à vontade para admitir suas

inseguranças com a aparência física, corpo, rosto e comportamento de um modo em geral. Segundo a autora, “à medida que as mulheres se liberaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido” (WOLF, 1992, p. 12). Com um discurso objetivo e não neutro, a publicidade se apresenta como um agente midiático que possibilita o reforço repetitivo de ideias e modelos de comportamento, como já foi discutido anteriormente. Ao mostrar imagens de mulheres a partir de uma ideia de beleza homogênea – branca, jovem, magra – esse tipo discurso colabora com o mito da beleza e suas consequências na sociedade.

Wolf aponta que o mito não tem nada a ver com as mulheres, pois “o mito da beleza, na realidade, sempre determina o comportamento e não a aparência” (WOLF, 1992, p. 17). Um exemplo deste “deslocamento” do problema central é o envelhecimento da mulher: de acordo com a autora, ele diz muito mais a respeito de um medo acerca do poder que as mulheres adquirem, com o tempo, do que uma aversão a rugas. A autora aponta que “a cultura estereotipa as mulheres para que se ajustem ao mito, nivelando o que é feminino em beleza-sem-inteligência ou inteligência-sem-beleza” (WOLF, 1992, p. 77). Isso ocorre quando a mídia cria uma “imagem ideal” de mulher, que deve ser buscada constantemente.

Santaella (2004) mostra como há uma subjetivação e complexidade no corpo, muito embora ele seja entendido como algo pouco refletido no senso comum, com fronteiras definidas e encerrado em si mesmo.

Olhamos para nós mesmos no espelho e para os outros e vemos entidades com fronteiras definidas a que chamamos de corpos. [...] Muito mais do que percebemos e experienciamos é construído socialmente: nossa identidade psíquica e sexual, o que constitui o prazer e a dor, onde estão as fronteiras do eu (SANTAELLA, 2004, p. 9).

A autora mostra como diferentes autores trabalham a “ideia do eu”, ultrapassando as noções de indivíduo, sujeito e subjetividade. Para ela, “o sujeito, mesmo na sua forma mais íntima, é um processo de semiose” (SANTAELLA, 2004, p. 124) e suas imagens são descentradas e instáveis. Aqui se constrói uma “ideia do eu”, onde o corpo se mostra de forma unificada, regulando as práticas sociais dos indivíduos. Segundo Santaella, o imaginário se alimenta das imagens que a mídia reproduz, incessantemente que mostram um “corpo reificado, fetichizado, modelizado como ideal a ser atingido em consonância com o cumprimento da promessa de uma felicidade sem máculas” (SANTAELLA, 2004, p. 125). Esse corpo se constitui regulando as práticas de gênero, desenvolvidas através do mito da beleza e outras articulações sociais.

De acordo com Butler (2016), é preciso pensar muito além das categorias “homem” e “mulher”, visto que são noções instáveis. Segundo Butler, o reforço das categorias de identidade “engendram, naturalizam e imobilizam” (BUTLER, 2016, p. 24). Assim como Nicholson (2000), Butler acredita que a diferenciação sexual pareceu importante para o feminismo, mas é preciso ir além. De acordo com a autora, a diferença sexual é simultaneamente material e discursiva, funcionando como um ideal regulatório, cuja materialização é imposta através da reiteração forçada destas normas. Deste modo, não se pode universalizar a experiência das mulheres, como se o sujeito denominado “mulheres” fosse presumido e estável.

De acordo com o que Butler denomina de “sistema de gênero binário oposicional” (BUTLER, 2016, p. 52), homens e mulheres são vistos como opostos e/ou complementares em um âmbito linguageiro da heterossexualidade presumida. Deste modo, “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária, em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2016, p. 53). Essa estrutura binária é apresentada como uma coerência interna. Mas necessita de uma reiteração e naturalização da heterossexualidade compulsória, funcionando como um aparelho de produção excludente.

Neste sentido, a autora sugere pensar o gênero como performático, pois ele está não apenas no discurso, mas também na materialidade do corpo, através de atos, gestos e ações que são performativos. Assim, os gêneros não serão verdadeiros nem falsos, mas apenas efeitos da verdade. A performatividade necessita de repetições em ações públicas, sendo que normalmente ela não é entendida como performática em si, mas como algo natural. O efeito do gênero deve ser produzido incessantemente através de gestos, movimentos e estilos corporais, constituindo uma ilusão de permanência deste *eu* (BUTLER, 2016). Na mídia, é possível observar diversos exemplos da heterossexualidade compulsória, atuando de acordo com um binarismo hierárquico, o que pode ser reconhecido nos anúncios aqui analisados.

### **Análise semiolinguística**

Para responder o problema de pesquisa, que busca identificar as estratégias discursivas utilizadas em anúncios publicitário direcionados às mulheres, foi realizada seleção do corpus de análise a partir da coleta de anúncios publicitários na Rede Globo nos intervalos comerciais da semana que antecedeu o Dia Internacional das Mulheres em 2016. Dentre os anúncios coletados,

um segmento que se destacou foi o das lojas de varejo de moda – representado pelos anúncios das marcas Marisa, Renner e Riachuelo.

O primeiro anúncio a ser analisado é o da marca “Marisa”, uma empresa com foco na classe C que se tornou referência na venda para a “nova classe média” brasileira. O anúncio selecionado para o *corpus* explora a amizade entre as mulheres através de uma conversa descontraída. A encenação se passa em quarto, onde quatro mulheres experimentam lingerie e conversam sobre isso.



Figura 1: Anúncio Marisa - Papo de Mulher pra Mulher. Fonte: Montagem desenvolvida pela autora<sup>47</sup>.

O segundo anúncio analisado é das Lojas Renner, que é atualmente a varejista de moda que mais fatura no Brasil. Através do *slogan* “você tem seu estilo, a Renner tem todos”, a empresa deseja se posicionar como uma marca que respeita a diversidade de ser e de viver de cada um. O anúncio constituinte do *corpus* da presente pesquisa mostra uma encenação de modo a apresentar a coleção outono/inverno 2016 das Lojas Renner. A encenação se dá através de duas atrizes e um ator, e tem como palco uma cafeteria. As duas personagens, que parecem trabalhar lá, conversam sobre um homem que aparece no final da cena.

<sup>47</sup> Com base no vídeo publicado no Youtube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BDwAFZHxOV0>>. Acesso em: 9 maio 2016.



Figura 2: Anúncio Renner - Outono/inverno Renner. Fonte: Montagem desenvolvida pela autora<sup>48</sup>.

O terceiro e último anúncio a ser analisado é da Riachuelo, uma loja de departamento brasileira que se posiciona como sendo a maior empresa neste segmento. O anúncio “Dupla Fashion”, que apresenta a Nova Coleção Riachuelo de 2016, explora uma constante do meio da moda: o uso de modelos/manequins para apresentar seus produtos.



Figura 3: Anúncio Riachuelo - Nova Coleção Dupla Fashion. Fonte: Montagem elaborada pela autora<sup>49</sup>.

Cada um dos três anúncios coletados foi observado e descrito de forma empírico-dedutiva através dos três níveis de análise, que são: (1) *situacional*: composto pela situação de comunicação, o contexto inscrito no interior do ato de linguagem e o espaço externo de restrições do discurso, onde devem ser respondidas as perguntas “estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”, “quem fala a quem?” e “sobre o quê?”; (2) *comunicacional*: onde são identificados os sujeitos discursivos (TU

<sup>48</sup> Com base no vídeo publicado no Youtube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8CdOHP5mRLU>>. Acesso em: 9 maio 2016.

<sup>49</sup> Com base no vídeo publicado no Youtube, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U-0ZOzSu9Io>>. Acesso em: 9 maio 2016.



e EU), além de discutir as maneiras de falar e os papéis linguageiros, o que acontece no momento de responder a pergunta “estamos aqui para falar de que modo?”; e (3) *discursivo*: onde se observa a intervenção do sujeito falante enquanto enunciador em suas condições de legitimidade, credibilidade e captação, o deslocamento de lugar (CHARAUDEAU, 2005). Este esquema pode ser observado na tabela a seguir.

Níveis/Marcas	Marisa	Renner	Riachuelo
<b>Situacional</b>	O contexto inscrito no interior do ato de linguagem se passa em um ambiente privado, partilhado apenas pelas atrizes da cena. É uma situação informal e íntima, que busca aproximar marca e consumidor. Esta é uma situação onde amigas se encontram e vivem momentos em torno de um propósito, que aqui é a lingerie. A finalidade deste discurso parece se encontrar na liberação de inseguranças ditas femininas.	A insegurança da mulher é explorada, assim como no anúncio anterior. Possivelmente, antes do ato de encenação que aparece no anúncio publicitário, a Atriz 1 e o Ator da cena estão no início de um relacionamento. Pelo beijo, ao final do referido anúncio, os dois já haviam se envolvido amorosamente. Ela parece estar ansiosa, esperando alguma interação vinda do rapaz, uma referência a romances clássicos, mas baseado em interações no ambiente virtual.	O anúncio não apresenta uma história ou narrativa, como os demais, pois dá mais destaque aos produtos anunciados. Este é um tipo de anúncio comum, mas se diferencia ao trazer elementos novos: o ambiente em que se passa (Cusco-Peru), os pontos turísticos, as lhamas, além das mulheres e meninas com roupas típicas do local. Não há uma contextualização do porquê da temática.
<b>Comunicacional</b>	No anúncio, o EUE é a marca “Marisa”, que é a empresa anunciante, além da agência Giacometti Comunicação que criou o anúncio. Porém, o destaque maior é para o EUC. Este sujeito é representado pelas atrizes presentes na cena, que são as quatro amigas. O TUD é o sujeito imaginado, que	EUE são as Lojas Renner e a agência Paim, responsável pela criação deste anúncio. O EUC é representado pelos atores da cena e pela locutora do anúncio que fala diretamente com a instância de recepção, no final do anúncio: “As mulheres adoram uma novidade, mesmo que já seja um clássico”. O TUD são mulheres de 18 a 39 anos, na faixa de consumo	O EUE é formado pela Riachuelo e pela agência BigMan. O EUC parece estar representado explicitamente por Sophia Abrahão. A fala da locutora soa informal e descontraída, apesar de ser um texto escrito de forma objetiva. O TUD – ou público-alvo – da marca são mulheres da classe C, sem idade



	<p>aqui parece ser principalmente a mulheres da classe C, embora o anúncio vá mais longe através dos saberes compartilhados. As maneiras de falar parecem ser as mais informais possíveis. A proposição parece querer legitimar a marca como portadora de um entendimento sobre <i>lingerie</i>.</p>	<p>média e média-alta. O TUi são as mulheres que realmente foram atingidas pelo anúncio de alguma forma, que dependem das circunstâncias do discurso, mas que agem independentemente do EU. Apesar de se passar em um ambiente informal, o que se conecta com a “novidade, as posturas e atitudes são elegantes – ligando-se mais ao “clássico”.</p>	<p>específica. Apesar disso, nem todas as mulheres brasileiras parecem estar representadas neste padrão da manequim de moda, pois apresentam uma diversidade de tamanhos e cores em seus corpos. Assim, nem todas as mulheres vão se enxergar naquela cena, mas podem sentir uma sensação de <i>querer/dever ser</i>.</p>
<b>Discursivo</b>	<p>Nesta condição, circulam os saberes compartilhados entre o EU e o TU sobre a temática do anúncio, onde EU se mostra um portador legítimo da mensagem. A Marisa parece ser uma marca que tem legitimidade sobre o assunto, o que também influencia na credibilidade. Aqui, há o deslocamento de lugar do produto onde o “objeto de troca” (<i>lingerie</i>) é substituído pelo “objeto ideal”. Neste sentido, o objeto ideal a ser buscado parece ser o “uau” – um elogio – que trará segurança para este TU. O meio para atingir isso, implicitamente, é a <i>lingerie</i> vendida nas lojas Marisa.</p>	<p>Por estar há muito tempo no mercado, oferecendo produtos de todos os estilos, a marca se posiciona como uma instância legítima. A condição de captação está adequada a um público mais tradicional, através do romance. Esta questão se alinha ao que Butler (2016) denomina como “heterossexualidade presumida”. Encenações como esta apresentam uma performatividade de gênero clara, porém não transparente ao se ocultar através de um discurso publicitário casual. O “objeto de troca”, ou seja, os vestuários vendidos pelas Lojas Renner são ocultados por um “objeto ideal” - que aqui parece ser esta mulher bonita, jovem e sóbria que aguarda e recebe uma resposta romântica de um homem.</p>	<p>O produto é apresentado pela figura das modelos, que parecem ser o “objeto ideal”. O que se vende, através deste objeto ideal, é a mulher magra, alta, branca, jovem, bonita e confiante. Uma mulher tipicamente modelo, que é elegante e segura com sua aparência. A imagem de Sophia Abrahão não ganha tanto destaque, nem a das habitantes do local – que usam trajes típicos do povo quéchua. O destaque, realmente, é das manequins. As mulheres locais ficam em segundo plano, sem usar o vestuário anunciado. E também não se misturam com as modelos, a não ser a criança no colo de uma delas no final do anúncio.</p>

Tabela 1: Três níveis da análise semiolinguística. Fonte: Desenvolvida pela autora.

Nos anúncios analisados, é possível observar diversos pontos em comum entre seus discursos. São estas constantes – unidas a outros anúncios publicitários e demais produtos midiáticos, além dos discursos sociais – que reforçam modelos ideais de beleza e comportamentos direcionados à mulher. Uma grande semelhança entre todos os anúncios, e que se repete com exatidão na mídia em geral, é o uso de atrizes brancas, jovens, magras e quase sem imperfeições. Exceção feita a uma amiga parda/negra no primeiro anúncio, e às mulheres quéchua, a diversidade étnica e racial dos anúncios analisados é quase nula. Na rapidez do anúncio publicitário, o uso de estereótipos é comum, haja vista a necessidade da economia na percepção da realidade (TRINDADE, 2012). Essa reiteração cria certos padrões e reforça esse objeto ideal a ser seguido.

A subjetividade do corpo não possui muito espaço em um anúncio publicitário de 30 segundos. A mensagem deve ser compreendida e absorvida rapidamente. Nesta velocidade de raciocínio, as fronteiras do eu (SANTAELLA, 2004) e já limitadas, parecem se tornar ainda mais apertadas. É reiterado o estereótipo da mulher delicada, romântica, comportada e preocupada com o corpo. Apesar dos esforços do anúncio da Marisa, ao mostrar que toda mulher pode usar lingerie e ser “uau” através da fala “se tem corpo, usa”, a imagem da atriz não sai muito do padrão de beleza atual.

Aqui se pode perceber como se articula o mito da beleza, que segundo Wolf (1992) regula comportamento e não aparência. É um mito muito ligado a (in)segurança da mulher em relação ao próprio corpo e a Marisa se apropria desta questão para apresentar seu produto. Entretanto, a marca o faz com uma atriz que não está tão fora de um “padrão” de beleza e magreza. Apesar de não ter um corpo de modelo, a atriz – que parece insegura ao vestir a lingerie rosa (Figura 1) – ainda está dentro de um padrão de beleza recorrente nos anúncios publicitários. Por este motivo, apesar de querer libertar as mulheres de uma insegurança, pode causar o efeito contrário: ao escolher uma atriz branca e jovem que possui um corpo sem flacidez ou irregularidades, o anúncio corre o risco de não atender aos efeitos possíveis pretendidos pelo EU. A partir de uma perspectiva implícita e inconsciente, o público-alvo (TUd), imaginado pelo EU, pode não se sentir representado no discurso e não se identificar com aquela situação.

As performatividade do gênero nos anúncios analisados são potentes e bem sucedidas pois colaboram na naturalização de um sistema binário oposicional, tornando-o invisível. Estas performatividade são incorporadas de modo a se apresentarem como uma verdade absoluta, que não precisa ser questionada. A heterossexualidade e o binarismo oposicionais são, normalmente,

dados como verdade, como se possuíssem possui uma coerência interna. Mas é na observação destes anúncios que se percebem marcas sexuadas de gênero constantes, as quais atuam como formas de reiteração e naturalização desta norma.

O anúncio da Renner fortalece a heterossexualidade e a hierarquia de gênero através de papéis bem definidos: a mulher espera e anseia por seu amado, mas não parece ir atrás deste desejo. Finalmente, o homem aparece, trazendo consigo um sorriso, um buquê de flores e uma clássica elegância. Este romance é um problema ao traçar uma matriz excludente aos sujeitos abjetos que não se alinham a este sistema de gênero binário oposicional (BUTLER, 2016). Não é apenas um anúncio isolado que produz este efeito, mas uma larga repetição deste tipo de discurso que universaliza a experiência das mulheres reforçando determinados papéis sociais.

O ideal de beleza, difundido pela publicidade através de suas representações sociais, pode ser pensando através do duplo esquema cognitivo de Charaudeau, onde a mulher deve ter uma carência (a falta de beleza) e ir sempre em busca disso. A mulher não pode não querer ser bonita – e conseqüentemente magra e jovem. Pelo contrário, ela deve estar sempre atrás deste objetivo. O meio de atingir isto é através do produto anunciado, sejam as roupas, sejam os produtos de beleza e de rejuvenescimento, as academias, os salões de beleza, entre outros espaços e ofertas. O papel da publicidade aqui, além de expor esse “objeto ideal”, é o de mostrar meios de como atingir este objetivo, apresentando produtos que podem moldar e controlar totalmente o corpo feminino.

O anúncio da Riachuelo utiliza deste “ideal de beleza” ao usar mulheres com um padrão bem específico, que são as modelos fotográficas ou de passarela. Como o próprio nome diz, são modelos, ou seja, algo a ser copiado. O discurso publicitário, que anuncia roupas, explora esta construção visual por remeter a uma linguagem própria da moda. Essa modelo normalmente é magra e bonita, porém pálida, uma vez que as roupas expostas precisam aparecer, sobressair, fazendo com que os olhares voltem-se para o produto.

O corpo de modelo é uma aspiração muito comum nos tempos atuais, pois está construído sobre algo belo, clássico e desejável. Há uma “perfeição” naquele modelo de mulher. Perfeição que transborda através do corpo, do cabelo, do rosto. O que fica escondido é o sacrifício, a vida dura de uma modelo para se encaixar nesses padrões – além das doenças – nem tão raras – como a anorexia, a bulimia e a depressão. Algumas pessoas criticam a magreza excessiva, mas isso não minimiza o problema, uma vez que os olhares ainda se voltam para o corpo da mulher.

### **Considerações finais**

Por que o mito da beleza ainda perdura? Porque a desigualdade de gênero ainda é reforçada na publicidade? Por que a mulher ainda é direcionada a um ideal de beleza e comportamento? O que podemos perceber, com este estudo, é que a economia e a mídia ganham com a insegurança da mulher. E o faz, principalmente, ocultando as lógicas econômicas. É através das estratégias discursivas da publicidade que estas lógicas econômicas são ocultadas, que os anunciantes são mascarados pelas personagens da encenação e que o produto é deslocado de seu lugar de destaque. O que se vende não é a lingerie da Marisa, ou a coleção outono/inverno da Renner, ou a nova coleção 2016 da Riachuelo. O que se vende é um modelo a ser seguido, um ideal de mulher a ser desejado.

A encenação, no discurso publicitário, torna pública a performatividade do gênero de modo disfarçado e pouco aparente. Uma encenação composta por diversas escolhas – como atores, atrizes, as falas, o ambiente – que são pensadas na criação publicitária e que passam, geralmente, por diversos outros profissionais. É exigida uma coerência entre as mulheres, principalmente no discurso midiático, onde a prática e o desejo são apresentados como naturais, apesar de precisarem ser reforçados compulsivamente.

A instância publicitária não atua sozinha e seu discurso não está em um vácuo. Ele se relaciona através de um jogo de espelhos com a sociedade, não apenas em uma dupla direção – mídia e sociedade – mas através de múltiplos atravessamentos. A manipulação não ocorre por intermédio de uma relação de causa e efeito, mas através de estratégias de incitação, sedução e captação. A diversidade da aparência e do comportamento da mulher brasileira é substituída por um corpo branco, alto e magro, um ideal apresentado como homogêneo e coerente. Estas questões parecem ter ficado em aberto e apontam para possíveis novos estudos a serem desenvolvidos na área.

A publicidade da TV se apropria do já naturalizado mito da beleza como se fosse um saber compartilhado e legitimado por todas as mulheres, o que reforça ainda mais este discurso. Por mais que queiram romper barreiras, as empresas não podem temer perder sua tradicional clientela, um público específico da televisão, através de um novo discurso. Estes anúncios não são sempre aceitos pelo público. Atualmente, é possível observar diversas polêmicas que emergem questionamentos sobre os estereótipos femininos apresentados pela publicidade.



Para quebrar este processo sócio-histórico é necessário se inscrever neste processo. É preciso, no mínimo, reconhecê-lo como real para poder questioná-lo e mudá-lo. Esta problemática deve ser apresentada como uma discussão social inteligível, transformando algo ofuscado pelo senso comum em um problema a ser resolvido. Wolf (1992) aponta que a mudança deve vir por parte da mulher, que deve começar a recusar o mito da beleza no seu cotidiano. A aceitação de si é uma arma política potente. Mas será o suficiente? A mídia deve esperar as mudanças ocorrerem para começar a refletir um discurso mais igualitário e justo?

O que se buscou, aqui, foi trazer questionamentos sobre a mulher na publicidade e dentro do discurso acadêmico, com o intuito de discutir esta problemática entre pesquisadores e educadores da comunicação social. A educação ainda é uma potente arma política e através dela é possível realizar mudanças na realidade social, em busca da igualdade e da tolerância ao diferente. É preciso repensar o discurso publicitário, mas não apenas ele. O discurso em sala de aula, nos cursos de comunicação, também deve discutir a potência do discurso midiático. E a mudança deve se inscrever dentro destes saberes compartilhados.

## **Referências**

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In LOPES, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

CHARAUDEAU, Patrick. **À propos du genre publicitaire**. In: CHARAUDEAU, Patrick. **Language et discours**. Paris: Hachette Université, 1983.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso**. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: Reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2010.

DIP, Andrea. **Machismo é a regra da casa**. [2015]. Disponível em: <<http://apublica.org/2015/03/machismo-e-a-regra-da-casa/>>. Acesso em: 27 maio 2015.

FABRIS, Thaís. **Chegou o briefing de Dia da Mulher, e agora?** [2016] Disponível em: <<http://www.b9.com.br/63357/advertising/chegou-o-briefing-de-dia-da-mulher-e-agora/>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes Limitada, 1971.

GASTALDO, Édison. **Publicidade e sociedade**: uma perspectiva antropológica. Porto Alegre: Sulina, 2013.

HADDAD, Anna. Comunicação e igualdade de gênero: além da estratégia publicitária. [2015?]. Disponível em: <<http://pontoeletronico.me/2016/genero-na-comunicacao/>>. Acesso em: 14 abr. 2016

MARCONDES, Pyr. **Uma história da propaganda brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Corpo e comunicação**: sintomas da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

TRINDADE, Eneus. **Propaganda, identidade e discurso**: brasilidades midiáticas. Porto Alegre: Sulina, 2012.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.



## REFLEXÕES SOBRE MANIFESTO DE RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA DE GÊNERO EM CORREDORES DE FACULDADE DE DIREITO

*REFLECTIONS ON MANIFESTO OF RESISTANCE TOWARDS GENDER VIOLENCE IN FACULTY OF LAW CORRIDORS*

Rita de Araujo Neves  
Doutoranda PPGE/UFPel e Profa. Adjunta da FADIR/FURG  
profarita@yahoo.com.br

Maria Cecilia Lorea Leite  
Doutora em Educação /UFRGS e Profa. Associada do PPGE/UFPel  
mclleite@gmail.com

### RESUMO

Este estudo aborda manifestação de estudantes de Direito - “#meuprofessormachista” - realizada por meio de cartazes expostos em corredores da Faculdade, contendo frases de conteúdo sexista, proferidas por docentes em sala de aula, as quais repercutiram naquele contexto e na rede social *facebook*. O texto representa um recorte da investigação *Imagens da Justiça, Representações Curriculares e Pedagogia Jurídica*, financiada pelo CNPQ, e de estudos de gênero no ambiente acadêmico do Ensino Jurídico, como forma de compreensão do currículo. Os artefatos culturais analisados, cartazes elaborados por estudantes, sob a perspectiva dos Estudos Culturais, não apresentam a identificação de autoria das frases, nem de gênero. O objetivo é de ensinar uma reflexão em torno dos significados dos conteúdos dos cartazes e sua relação com a educação jurídica e o gênero, no âmbito do currículo do curso. Optamos pela metodologia da etnografia virtual ou digital (DOMÍNGUEZ, 2007), tendo como campo de coleta e observação das imagens o *cyber espaço* consistente na *timeline* do Diretório Acadêmico, em que estão hospedadas. Selecionamos uma amostra intencional (GIL, 2008), constituída de quatro cartazes divulgados nas redes sociais, elencados como relevantes para o estudo proposto. Os resultados preliminares revelaram demanda reprimida de discussão sobre gênero, o que reforça a pertinência da pesquisa e a relevância da sua contribuição para a compreensão do currículo do curso investigado.

**Palavras-chave:** Violência de Gênero. Ensino Jurídico. Imagens. Currículo. Estudos Culturais.

### ABSTRACT

This study deals with the manifestation of law students - "#meuprofessormachista" - carried out through posters displayed in corridors of the Faculty, containing phrases of sexist content, delivered by teachers in the classroom, which had repercussions in that context and on facebook social network. The text represents a cut of the investigation of Images of Justice, Curricular Representations and Legal Pedagogy, funded by the CNPQ, and of studies of gender in the academic environment of legal education, as a way of understanding the curriculum. The cultural artifacts analyzed, posters created by students, from the perspective of Cultural Studies, didn't have authorship of the sentences, nor of gender. The objective is to provide a reflection on the meanings of the contents of the posters and their relationship with legal education and gender, within the curriculum of the course. We opted for the methodology of virtual or digital ethnography (DOMÍNGUEZ, 2007), having as a field of observation the collection of images in the *cyber space* in the *timeline* of the Academic Directory, in which they are hosted. We selected an intentional sample (GIL, 2008), consisting of four posters published in social networks, listed as relevant to the proposed study. Preliminary results revealed a repressed demand for gender discussion, which reinforces the pertinence of the research and the relevance of its contribution to the understanding of the curriculum of the course investigated.

**Keywords:** Gender Violence. Legal Teaching. Images. Curriculum. Cultural Studies.

## **Introdução**

Este texto constitui um parêntese ou intervalo numa investigação maior que estamos desenvolvendo acerca das imagens presentes no Ensino Jurídico como forma de compreensão do currículo. Ele é fruto de pesquisa desenvolvida a partir dos cartazes produzidos por estudantes de uma Faculdade de Direito no sul do Brasil, os quais denunciavam práticas sexistas manifestadas por docentes daquele curso, através de suas falas proferidas em salas de aulas. Os cartazes não apresentavam nenhum tipo de identificação dos/as autores/as das frases de conteúdo preconceituoso, tampouco seu gênero. Tais cartazes, confeccionados manualmente pelos/as estudantes e espalhados pelos corredores daquela Faculdade, também foram divulgados na rede social *facebook*, o que, evidentemente, trouxe maior repercussão ao manifesto estudantil.

Neste estudo, de cunho qualitativo, a amostra das imagens dos cartazes que elegemos para análise foi coletada entre aquelas divulgadas na rede social referida anteriormente. A análise dos dados coletados foi realizada a partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais (EC), notadamente sob a influência de autores como Stuart Hall, entre outros expoentes deste campo teórico.

O objetivo desta investigação foi o de ensejar uma reflexão em torno dos significados dos conteúdos dos cartazes e sua relação com o Ensino Jurídico, mais especificamente com o currículo do curso, problematizando as práticas docentes daquele *locus* de estudo no intuito de encontrar pistas ou indícios acerca das características do currículo presente naquele contexto investigado.

Ademais, até esta fase da investigação, podemos inferir que a pesquisa revelou necessidade de mais abrangente discussão acerca das questões de gênero naquele curso, com o trato dessa temática com maior rigor e seriedade, pois tal diálogo parece não ter acontecido da forma desejada pelos/as estudantes e nem mesmo por considerável parcela dos/as professores/as, tendo em vista o teor das manifestações constantes dos cartazes.

## **Percurso Metodológico**

Os procedimentos metodológicos adotados até este momento levam em consideração a realização de uma aproximação inicial do objeto de estudo maior mais amplo, ou seja, investigar o currículo através das imagens nos Cursos de Direito focalizados. A estratégia utilizada foi a de analisar uma amostra intencional (GIL, 2008) formada, conforme mencionado, pelas imagens dos

cartazes dos/as discentes divulgadas nas redes sociais, especialmente no *facebook*, porque elencadas como relevantes para o debate acerca das discussões propostas. O método adotado tem sido o de observar as ocorrências relevantes para o estudo do currículo naquele contexto eleito para o desenvolvimento da pesquisa mais abrangente e, assim, fazer o levantamento desses dados para posterior análise.

Logo, para a realização desta pesquisa, foram realizadas análises documentais buscando problematizar a imagem selecionada e o conteúdo dos cartazes nela constantes. A pesquisa documental, segundo Antônio Gil, “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

O presente ensaio textual tem caráter qualitativo, uma vez que desenvolvido no ambiente natural, é descritivo e realiza uma análise indutiva dos dados – características essas que, segundo Minayo (1999), conferem esse caráter a uma pesquisa, além de se utilizar do método hermenêutico, através da pesquisa bibliográfica do referencial teórico eleito para sustentar a investigação, notadamente os Estudos Culturais (EC).

Segundo a citada estudiosa, a pesquisa qualitativa não tem necessariamente que criar generalização, mas deve contribuir para aquela linha teórica que a embasa, produzindo alguns conceitos que sejam úteis para situações semelhantes àquelas analisadas e não para toda e qualquer ocorrência daquela espécie (MINAYO, 1999). Logo, importante elucidar que este estudo não pretende comprovar nenhuma ideia, mas tem o propósito de oferecer elementos para a discussão do currículo de Faculdades de Direito no Brasil, particularmente o daquela focalizada, a partir da análise das imagens presentes nos contextos investigados.

### **Os Estudos Culturais (EC) como referencial teórico deste estudo**

Iniciamos nossa investigação assumindo a compreensão de currículo apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2014), para quem as grandes categorias ou subdivisões das Teorias de Currículo estão organizadas de acordo com os conceitos que elas enfatizam.

Dessa forma, entendemos que nosso estudo vincula-se às Teorias Pós-Críticas de Currículo, tendo em vista os conceitos que pretendemos trabalhar, numa investigação mais ampla, que são os de cultura, gênero, representação, subjetividade, significação e discurso, saber-poder.

Logo, atentas a esses conceitos fundamentais para nosso estudo num nível mais abrangente foi que resolvemos, neste momento, e numa análise mais concentrada e pontual, procurar entender, para a compreensão do currículo daqueles Cursos de Direito investigados, as implicações e significações da ação estudantil manifestada nos cartazes que criaram e espalharam pelos corredores da Faculdade foco do nosso estudo.

Considerando, ainda, o fato de que os Estudos Culturais (EC) se preocupam com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder foi que os adotamos como referencial teórico de análise dessa manifestação dos/as estudantes.

Como Estudos Culturais (EC), em apurada síntese e sem finalidade de definição, a qual sequer é admitida naquele campo teórico, vamos compreender a vertente teórica que emerge em meio às movimentações dos grupos sociais, havidas especialmente entre os séculos XVIII e XX, como uma tentativa de apropriação desses grupos daquele instrumental consistente em ferramentas conceituais e saberes oriundos das suas leituras de mundo, como uma forma de repulsa ou resistência à ideia de cultura erudita e dominante, vigente ao longo desses séculos. Logo, esses EC vão surgir como representantes de uma cultura caracterizada pelas oportunidades democráticas e assentada na educação de livre acesso, na qual os cidadãos comuns do povo podem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, 2004).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014) até o desenvolvimento/surgimento deste campo teórico dos EC, em 1964 na Inglaterra, a cultura era compreendida como estreitamente aquilo que constasse das nominadas “grandes obras” da literatura e das artes, em aspectos genéricos. E, portanto, nessa concepção elitista e burguesa o que se entendia como cultura era privilégio de um restrito grupo de indivíduos, pois essa noção de cultura era incompatível com a democracia.

Com a emergência dos EC, notadamente na obra de Raymond Williams, intitulada “*Culture and society*”, publicada em 1958, surge um novo conceito de cultura que passa a ser referencial para o campo dos EC. Nessa nova concepção, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano, desaparecendo as diferenças qualitativas entre as “grandes obras” e as formas variadas através das quais qualquer agrupamento humano resolvia suas necessidades de sobrevivência (SILVA, 2014).

Para esse mesmo estudioso, os EC:

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

Eixo: Gênero e Sexualidade como objeto de Pesquisa

[...] concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2014, p. 133).

Adiante, apresentamos a amostra dos cartazes objeto de análise neste artigo, conforme já esclarecido, que foi aquela divulgada pelos próprios/as estudantes da Faculdade de Direito (FADIR) da FURG na rede social *facebook*, cuja imagem segue:

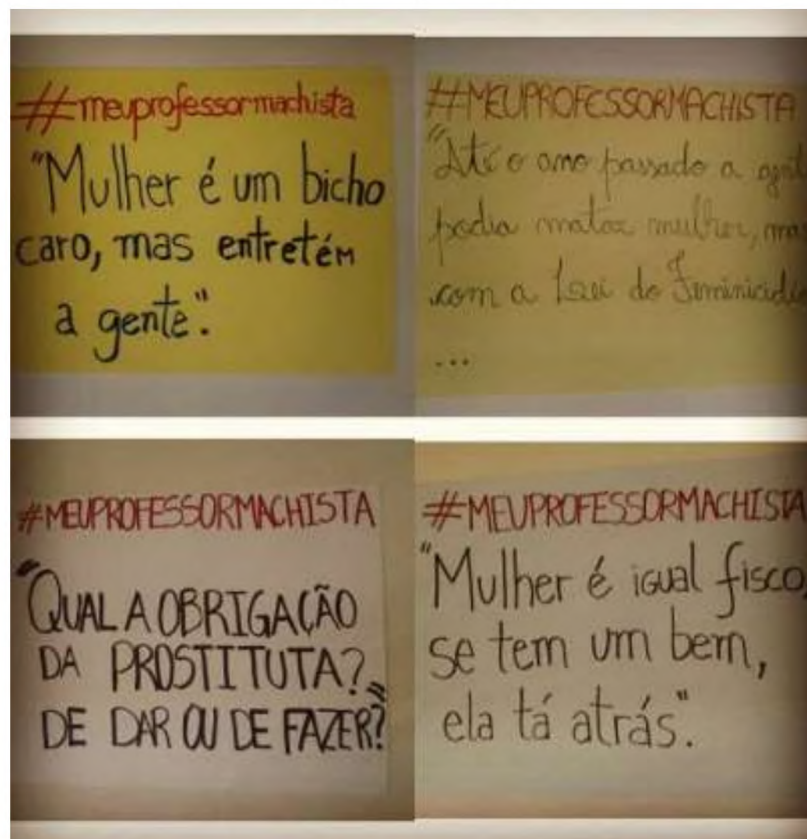


Figura 1 – Fotografia dos cartazes produzidos por estudantes alusivos à campanha #meu professor machista  
Fonte: Diretório Acadêmico Ruy Barbosa (DARB) <sup>50</sup>

Na sequência, os/as discentes publicaram, na página do *facebook* destinada ao Diretório Acadêmico Ruy Barbosa (DARB), uma nota acerca do episódio, com o seguinte teor:<sup>51</sup>

<sup>50</sup>

Disponível em: <<https://www.facebook.com/DARBFurg/photos/a.345170212213868.79867.341451969252359/1067844509946431/?type=3&theater>> Acesso em: maio de 2016.

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/DARBFurg/posts/1067844509946431:0>> Acesso em: maio de 2016.



[NOTA DE EXPLICAÇÃO SOBRE OS CARTAZES FIXADOS ÀS PAREDES DO PAVILHÃO 6]

Na última segunda-feira, 14 de março, foram fixados às paredes do pavilhão 6 da FURG cartazes que expõem frases machistas ditas por alguns professores do curso de direito durante suas aulas. Estes cartazes são o início da campanha #meuprofessormachista, uma iniciativa da frente feminista da atual gestão do Diretório Acadêmico Ruy Barbosa - Gestão Mobiliza. Essa frente comporta alunas do 2º ao 5º ano do curso, e que, após anos de indignação, resolveram fazer a denúncia do machismo reproduzido no dia-a-dia da faculdade, machismo este que, apesar de latente, não é debatido, e ainda pior, naturalizado, no intuito de fomentar um debate de gênero mais sério e qualificado entre professorxs e alunxs da faculdade de direito. No entanto, apesar de essa manifestação ter sido idealizada por esse pequeno grupo, logo pôde se ver o respaldo e legitimidade que tal campanha encontrou entre as estudantes do curso, visto que essas frases, de tão corriqueiras no nosso ambiente universitário, por si só já delatavam seus autores. As fotos da intervenção no pavilhão foram exaustivamente compartilhadas em redes sociais como facebook e snapchat, tanto por alunas quanto por ex-alunas e professoras, que ao se identificarem com a luta, deram força para que a campanha tivesse grande repercussão. Porém, triste foi ver o quão ofendidos se sentiram os professores, tanto os que não tiveram quanto os que tiveram suas frases reproduzidas nesses cartazes, e que tentaram se justificar nas salas de aula alegando “má interpretação de nossa parte”. Não se propuseram a fazer a autocrítica, apenas mostraram-se hostis e não dispostos ao debate, fazendo muitas vezes chacota da campanha. Alguns outros, que vestiram uma roupagem mais “democrática”, ao indagarem à gestão do DARB sobre o intuito da campanha, dirigiam-se aos homens, não dando voz às mulheres e deixando mais uma vez em evidência o desprezo que esses têm pela causa. Também nos foi sugerido não sermos tão “radicais” e resolvermos por meios institucionais, como se machismo nessa faculdade fosse uma novidade desconhecida pela direção e professorxs do curso... Mas fica aqui nossa provocação: a que meios institucionais recorrer [...] <sup>52</sup> Esses professores não entenderam que qualquer reprodução de machismo é sim lesiva às mulheres, que as piadinhas de hoje legitimam a violência de amanhã. Quantas terceirizadas da FURG ainda terão que ser estupradas dentro do campus pra que a discussão de gênero seja realmente levada a sério? Quantas estudantes trans terão que ser agredidas? Quantas alunas terão que ser sedadas e entupidas de abortivo pelo namorado, pra que falemos de machismo como algo que mata? Hoje, nos vemos sendo taxadas de histéricas pelo simples fato de reivindicarmos o mínimo respeito às mulheres dentro da sala de aula, de não nos submetermos e não aceitarmos caladas a opressão de gênero dentro da faculdade como algo normal, porque tudo bem falar de feminismo em sala de aula, desde que não os incomode, não é isso? É fácil falar de Direitos Fundamentais e em Dignidade da Pessoa Humana, difícil é sair de sua zona de conforto, se ver enquanto opressor e se mostrar disposto à desconstrução. Vocês professores, se sentiram lesados por terem suas frases expostas desta forma? Então, imaginem como nós, estudantes, nos sentimos lesadas, machucadas, oprimidas por ter que ouvir absurdos como esses TODOS OS DIAS, desde o estágio/trabalho até a sala de aula! Essa nota tem como intuito explicar sobre os objetivos da campanha e comunicar que estes cartazes são apenas o começo dessa luta. NÃO IREMOS NOS CALAR!

Da nota de esclarecimento apresentada, verifica-se que a autoria dos cartazes, bem como da própria campanha #meuprofessormachista é assumida como uma iniciativa da frente feminista da atual gestão do Diretório Acadêmico Ruy Barbosa - Gestão Mobiliza.

<sup>52</sup> O trecho foi propositadamente suprimido da nota divulgada pelos estudantes tendo em vista a possibilidade de identificação de um dos professores autores das frases contidas nos cartazes.



Sob a perspectiva dos EC, vamos compreender ambas as manifestações discentes, seja a constante da Figura-1, seja a nota de esclarecimento que subscreveram, como artefatos culturais, ou seja, como resultados de um processo de construção social.

Para os EC, a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se naturalizado na interação social, pois sua origem social é esquecida. Portanto, é tarefa dos EC, através da análise cultural, desconstruir e expor esse processo de naturalização (SILVA, 2014).

Assim compreendida a concepção teórica dos EC, nesse breve resumo que destacamos, nos pareceu evidenciado o fato de que as práticas machistas perpetradas por alguns/mas docentes naquele ambiente acadêmico analisado estavam/estão, até certa medida, também naturalizadas. Por outro lado, a ação dos/as estudantes, através da campanha, funcionou com um instrumento de desconstrução dessa prática adotada por parcela dos/as professores/as.

Isso se infere do fato de que, após o manifesto estudantil, houve, inclusive, irrisignação de alguns/mas professores/as que se sentiram ofendidos/as e até mesmo perseguidos/as pelos/as estudantes, conforme esses/as asseveraram na nota de esclarecimento publicada, embora nos cartazes afixados nos corredores da FADIR absolutamente nada indicasse a autoria das frases de teor machista, além do seu próprio conteúdo.

Esse desenvolvimento dos episódios, consistentes nas falas sexistas de alguns/mas docentes, na campanha promovida pelos/as discentes, na irrisignação de alguns/mas professores/as e na nota de esclarecimento apresentada pelos/as estudantes nos leva a acreditar no processo de naturalização das práticas machistas naquele contexto acadêmico. Práticas essas que só foram desconstruídas ou confrontadas, como já referimos, a partir da provocação estudantil com a campanha *#meuprofessormachista*.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que as análises feitas a partir dos EC nunca são neutras ou imparciais e nem pretendem ser.

Por mais complexa que seja a definição do campo de estudo nominado EC essa é uma nota que o caracteriza e distingue de disciplinas acadêmicas tradicionais: seu envolvimento é explicitamente político.

Portanto, na crítica feita das relações de poder numa determinada situação cultural ou social analisada, os EC vão tomar claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações, justamente porque pretendem que suas análises sejam uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2014).

Evidentemente, no caso aqui problematizado, tomamos partido dos/as estudantes nesta análise!

E nem haveria como ser de outra maneira, considerando o teor inaceitável dos dizeres de alguns/mas docentes, em sala de aula, em Cursos de Graduação em Direito.

Dessa forma, nos parece justificada a opção pelo referencial teórico dos EC, a fim de analisar os artefatos culturais eleitos para o presente estudo.

Sob o aspecto da compreensão do currículo dos Cursos de Direito investigados, quanto às implicações para a análise do currículo pelos EC, segundo o professor Tomaz Tadeu da Silva:

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. **A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação,** nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2014, p. 134) [grifos nossos].

Para o mesmo autor (SILVA, 2014, p.135), “uma análise do caráter construído do currículo, baseada nos Estudos Culturais enfatizaria o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção”.

Na mesma senda, uma análise do currículo sob os parâmetros dos EC não deixaria de destacar as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais, assim como também procuraria descrever as diversas formas de conhecimento materializadas no currículo como um resultado de um processo de construção social. Portanto, o conhecimento não consiste numa revelação ou mero reflexo da natureza, mas no resultado de um processo de criação e interpretação social, no qual todas as formas de conhecimento são entendidas como resultado dos aparatos culturais, sejam eles discursos, práticas, instituições, instrumentos ou paradigmas que fizeram com que essas formas de conhecimento fossem assim construídas. (SILVA, 2014).

Nesse paradigma, também não existe uma separação rigorosa entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar ou científico e aquele conhecimento pertencente às pessoas envolvidas no currículo, por exemplo, seriam equiparados os conhecimentos escolares àqueles transmitidos através de anúncios publicitários.

Esse mesmo estudioso do currículo defende que:

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo em que as questões da diferença e da identidade se tornam tão centrais, é de se esperar que a ideia central dos Estudos Culturais possa encontrar um espaço importante no campo das perspectivas sobre currículo. (SILVA, 2014, p. 136).

Dessa forma, feitas essas sucintas considerações sobre o referencial teórico que elegemos para analisar os artefatos culturais discutidos neste texto, passamos, adiante, à problematização e análise da manifestação estudantil.

### **Analisando os artefatos culturais objetos desta pesquisa**

Partindo do pressuposto de Barthes (1990), segundo o qual entre a imagem e o pesquisador existe um *punctum* ou o equivalente a um raio ou flecha, que parte da própria imagem e atinge o observador, atravessando-o, assim podemos entender, analogicamente, a imagem que pretendemos usar como principal recorte para este estudo, qual seja: a fotografia divulgada na rede social *facebook* acerca dos cartazes da campanha *#meuprofessormachista* promovida por estudantes da FADIR-FURG (Figura 1)<sup>53</sup>;

Torna-se importante frisar que a análise da Figura 1 efetivou-se, segundo o referencial teórico adotado, a partir dos EC, considerando as categorias de análise previamente definidas pelas autoras, entre elas: os estudos de representação.

A abordagem da pesquisa, conforme revelamos em oportunidade anterior, terá em vista esta compreensão de que a formulação objetiva de um projeto, especialmente em ciências sociais, não é um ato neutro, equidistante e positivista, pois provém de um sujeito histórico e social, imerso e participante no fenômeno que será estudado. Dessa forma, “a importância da hermenêutica está precisamente no reconhecimento de que a interpretação é inevitável [...] a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada” (DEMO, 2001, p.22).

Assim, de pronto, quando falamos em metodologia de interpretação dentro do campo do Ensino Jurídico é importante que pensemos antes ou, ainda, no conceito de representação, a partir

---

<sup>53</sup> Conforme referido anteriormente a figura consiste em fotografia dos cartazes produzidos por estudantes alusivos à campanha *#meuprofessormachista*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DARBFurg/photos/a.345170212213868.79867.341451969252359/1067844509946431/?type=3&theater>> Acesso em: maio de 2016.

do referencial de Stuart Hall (1997a), expoente teórico dos EC, como a produção de sentido a partir da linguagem, conforme entendia esse autor.

Segundo ele, o mundo não está refletido de maneira adequada ou inadequada no espelho da linguagem e nem a linguagem funciona como um espelho, pois o sentido é produzido dentro da linguagem, na linguagem e através de vários sistemas representacionais que, por convenção, chamamos de linguagem.

O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho da representação, sendo construído, mediante a significação, ou seja: pelas práticas que produzem sentido e isso vai acontecer dependendo da relação entre dois sistemas de representação diferentes. Inicialmente, os conceitos se formam na mente e funcionam como um sistema de representação mental que classifica e organiza o mundo em categorias de sentido.

Assim, se aceitamos um conceito para algo, podemos dizer que conhecemos seu sentido. Porém, para comunicar esse sentido precisamos de um segundo sistema de representação: a linguagem. A linguagem, portanto, consiste em signos organizados em várias relações, mas os signos só podem fazer sentido se atribuirmos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos a uma linguagem e vice-versa. Esses códigos são cruciais para o sentido e para a representação e não existem na natureza, mas são resultado das convenções sociais e constituem parte crucial da nossa cultura: são nossos “mapas de sentido” compartilhados, os quais aprendemos e internalizamos, inconscientemente, na medida em que nos convertemos em membros na nossa cultura.

Hall (1997a) também apresenta o contraste entre três teorias da representação, com diferentes enfoques. O enfoque refletivo ou mimético propõe uma relação direta e transparente de imitação ou reflexo entre as palavras (signos) e as coisas, enquanto o enfoque intencional reduz a representação às intenções do seu autor ou sujeito.

Por fim, a teoria ou enfoque construcionista propõe uma relação complexa e mediada entre as coisas do mundo, nossos conceitos de pensamento e linguagem. É nesse último enfoque que o autor desenvolve seus estudos e que em nosso texto acreditamos que a imagem (Figura 1) que provou toda a reação antes mencionada deve ser analisada: do ponto de vista da representação.

A correlação entre os níveis material, conceitual e significativo está governada pelos códigos culturais e linguísticos e este conjunto de interconexões é que produz o sentido. A partir dos reconhecidos estudos de Saussure (*apud* HALL, 1997a), reconhecido como o papa da

linguística, Hall (1997a) defende que o ponto chave foi o vínculo previsto pelos códigos entre as formas de expressão usadas pela linguagem, seja ela escrita, imagética, falada, ou qualquer outra forma, a que Saussure denominou significantes e os conceitos mentais associados a esses, os significados. A conexão entre esses dois sistemas de representação produz os signos e os signos organizados em linguagens produzem os sentidos, que podem ser usados para referenciar objetos, pessoas e eventos no mundo real.

Dessa breve abordagem do conceito de representação em Hall (1997a) é possível que capturemos a força discursiva existente nas frases que foram proferidas por docentes, em sala de aula.

Destacamos que, há, ainda, a relação de poder que não pode ser isolada ou desconsiderada no contexto de produção daqueles discursos, ou seja: o fato de que quem manifestou tais ideias, através das frases constantes dos cartazes, não foram quaisquer indivíduos e nem o fizeram em qualquer espaço. Os/as autores/as dos discursos machistas foram sujeitos/as dotados/as de posição de autoridade na fala, de poder, porque professores/as e no espaço das salas de aulas.

Esse fato reveste-se de especial relevância na análise desses discursos.

Logo, quando esses/as professores/as, manifestaram, através da fala, a ideia de que, por exemplo, *“Mulher é um bicho caro, mas entretém a gente”* (na primeira frase, em sentido horário, na Figura 1) evocam uma mensagem de objetificação da mulher e/ou de comparação dessa a um ser vivo inferior ao homem, um animal, ao qual se atribui um preço, um valor, o qual, na análise do/a emissor/a da sentença, tem valor elevado, é caro, mas parece ser justo, tendo em vista a satisfação que esse indivíduo, a mulher, é capaz de proporcionar ao homem. Essa frase suscita o objetivo de inferiorização da mulher em relação ao homem, quanto ao gênero.

A frase seguinte, (no sentido horário da Figura 1), *“Até o ano passado a gente podia matar mulher, mas com a Lei do Femicídio...”* sugere que o/a autor/a foi além. No modo como se expressa, o/a professor/a age de maneira negligente, possibilitando que seus alunos compreendam a mensagem de várias maneiras, inclusive, como uma forma de apologia à prática do crime de feminicídio. Este se caracteriza como crime de homicídio qualificado pela morte da mulher, em condição de vulnerabilidade pela relação de gênero feminino. Ainda, o/a docente parece não perceber que seu discurso permite, em alguns casos, ser compreendido como um lamento, pelo fato de que, atualmente, tipificada esta conduta, estaria o homem, somente agora, desautorizado a matar a vítima mulher.

Na frase subsequente: “Qual a obrigação da prostituta? De dar ou de fazer?”, a qual, muito provavelmente deva ter sido manifestada no contexto de aula da disciplina de Direito Civil, pois referente à temática do Direito das Obrigações, relativa às obrigações de dar e de fazer. Há uma analogia chula entre esses conceitos e a prática sexual desenvolvida pelas prostitutas em sua atividade profissional. Nessa frase, seu/sua autor/a parece ter tentado trazer um aspecto jocoso quando faz o questionamento sobre o tipo de obrigação assumida pela profissional do sexo.

Na última frase constante da Figura 1: “Mulher é igual fisco, se tem um bem ela tá atrás”, da mesma forma havida em todas as frases anteriores, há uma desvalorização da imagem da mulher quando essa é deliberadamente comparada à figura do Fisco, para atribuir a ela, deliberadamente, uma sanha interesseira e de busca desenfreada de valores e bens materiais.

Em todas as sentenças poder-se-ia depreender o tom jocoso que destacamos na análise da terceira frase. Tom jocoso esse que foi, inclusive, sustentado por alguns professores como defesa às suas manifestações e que foi destacado pelos/as estudantes, quando apresentaram a nota de esclarecimento pública à campanha deflagrada.

Porém, não podemos deixar de considerar que, não raro, o caráter de chiste e brincadeira é usado justamente com a intenção de mascarar as práticas de preconceito. Curioso, nesse sentido, é o fato de que nenhuma brincadeira similar foi feita com o gênero masculino o que apenas reforça a conclusão de que houve, sim, prática preconceituosa de gênero nas manifestações docentes, conforme sentido e manifestado por estudantes que subscreveram a campanha *#meuprofessormachista*.

Ao considerarmos o novo conceito de cultura com o qual trabalhamos, na perspectiva teórica dos EC e mesmo dentro das Teorias Pós-Críticas de currículo, vamos mais uma vez nos valermos das lições de Stuart Hall para compreender os artefatos culturais analisados neste artigo:

[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poderem si assumir, progressivamente, a forma de uma política cultural (HALL, 1997b, p. 20).

Na nossa análise, a partir das contribuições dos teóricos dos EC, a manifestação discente trouxe um ponto muito relevante para a discussão do currículo daqueles Cursos de Direito investigados: a falta e/ou pouca discussão de gênero naquele contexto acadêmico.



Assim, inferimos que no currículo daquela Faculdade de Direito focalizada a discussão acerca do gênero e da violência de gênero não existe ou, ainda que existente, pareceu insuficiente para desestimular, desencorajar e impedir as falas docentes machistas, que, efetivamente, foram proferidas em salas de aulas.

Dessa forma, os/as próprios/as estudantes desconstruíram ou começaram a desconstruir, através da campanha *#meuprofessormachista*, esse estado de naturalização das práticas machistas docentes, fato que nós entendemos teve extrema relevância para a compreensão do tipo de currículo desenvolvido naqueles Cursos.

### **Considerações finais**

Assumindo que esta pesquisa constitui investigação parcial ou pontual de um objeto de estudo maior, até o momento, não existem conclusões que possam ser apontadas definitivamente. Todavia, como anteriormente indicado, houve indícios significativos acerca da necessidade de discussão dos aspectos relativos ao gênero e violência de gênero naquele contexto, especialmente a fim de que se evitem ou pelo menos se discutam, democraticamente, práticas desrespeitosas cometidas naquele espaço acadêmico investigado, onde docentes manifestaram em salas de aulas, livremente e sem qualquer tipo de constrangimento, as frases que foram reproduzidas por estudantes nos artefatos culturais que analisamos.

Parece-nos que a campanha estudantil promovida revestiu-se de força e significados, na medida em que foi apoiada e até mesmo compartilhada por outros/as estudantes de Direito em suas páginas pessoais, na mesma rede social *facebook*, e igualmente por professores/as que também aderiram à campanha discente desencadeada, o que reforça a convicção de necessidade premente da discussão de gênero e violência de gênero séria e comprometida naquele contexto educacional.

Importante destacar que uma das autoras deste texto é professora na instituição focalizada e foi uma das docentes a apoiar a ação estudantil, justamente porque ao tomar conhecimento das imagens dos cartazes divulgadas nas redes sociais reconheceu uma das frases, a qual ouviu quando ainda estudante, repetidas vezes, e proferida por um atual colega, então seu professor, embora que já passados mais de dezessete anos da sua graduação em Direito na FURG. Essa percepção, somada aos demais argumentos que apresentamos, só reforça a necessidade de tratarmos, academicamente, essas questões, pois é inaceitável que práticas desrespeitosas, discriminatórias e

machistas relacionadas ao gênero, continuem a se perpetuar, ao longo dos anos, dentro de uma Faculdade de Direito.

Especialmente, entendemos que no atual contexto político e histórico vivenciado, quando muitos dos direitos dos cidadãos historicamente conquistados parecem estar à mercê de práticas de duvidosa legalidade e eivadas de ações de cunho não democrático, desrespeitosas às diferenças individuais, inclusive as de gênero, a exemplo de matéria jornalística veiculada como capa de uma das revistas de maior circulação nacional e que apontava como predicados a serem perseguidos como ideário feminino: o recato, a beleza e o trabalho doméstico<sup>54</sup>, cremos que a atitude estudantil na Faculdade de Direito da FURG consistiu em legítimo e importante ato de resistência.

Para além, foi possível perceber, de todos os argumentos apresentados, que os/as estudantes encontraram nos corredores da FADIR um espaço de resistência e manifestação democrática, onde puderam desconstruir as práticas docentes que entendiam desrespeitosas ao livre exercício do gênero no ambiente acadêmico e essa atitude, sob o aspecto dos estudos do currículo, se reveste de extrema relevância, pois denota que, mesmo não ocorrendo a discussão formal da temática de gênero em sala de aula, conforme desejado pelos/as discentes, essa ocorreu no âmbito daquele currículo, porque foi trazida pelos/as estudantes que não mais admitiram ouvir silentes, dentro das salas de aulas, frases preconceituosas tais quais as que reproduziram nos cartazes.

Por derradeiro, pensamos que problematizar essas formações discursivas a partir dos conhecimentos trazidos pelos EC foi, no caso analisado, um investimento na construção de um Ensino Jurídico mais democrático e respeitoso às diversidades existentes, naturais e desejadas no ambiente de uma Universidade.

## Referências

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 47-83, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2004.

HALL, Stuart. The work of representation. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Representation: cultural**

---

<sup>54</sup> Referência à matéria de capa da revista VEJA de abril de 2016. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/bela-recatada-e-do-lar>> Acesso em: maio de 2016.

**representations and signifying practices.** London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage/Open University, p. 2-73, 1997a.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p.15-46, jul./dez, 1997b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, (Coleção Temas Sociais), 1999.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

REVISTA VEJA. Disponível em:<<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>> Acesso em: 21 abr. 2016.

TIMELINE DIRETÓRIO ACADÊMICO RUY BARBOSA NO FACEBOOK: Disponível em:<[https://www.facebook.com/DARBFurg/?hc\\_ref=ARThtpEoIX6QsAqb-4Kj4c8CB\\_dRh6slIXtj7W4jBLQ-25Ulv8QNM2PgqXwN95\\_noiM&fref=nf](https://www.facebook.com/DARBFurg/?hc_ref=ARThtpEoIX6QsAqb-4Kj4c8CB_dRh6slIXtj7W4jBLQ-25Ulv8QNM2PgqXwN95_noiM&fref=nf)> Acesso em: maio de 2016.

**AS RELAÇÕES DE PODER E AS QUESTÕES DE GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

***POWER RELATIONS AND GENDER ISSUES IN PROFESSIONAL AND  
TECHNOLOGICAL EDUCATION***

Rocheli Medianeira Bariani Chiappa  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
Universidade Federal de Santa Maria  
rochelichiappa@gmail.com

Roselene Moreira Gomes Pommer  
Dra. Em História/Universidade Federal de Santa Maria  
roselenepommer@ctism.ufsm.br

**RESUMO**

O presente trabalho refere-se ao projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica da UFSM. Através dele pretende-se refletir sobre as relações de poder e as questões de gênero na formação identitária das jovens estudantes e/ou trabalhadoras que buscam a formação técnica profissional junto ao Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, unidade vinculada a Universidade homônima. Nesta perspectiva, busca-se também compreender como os movimentos tácitos das relações cotidianas vivenciadas por meio dos currículos escolares e das práticas metodológicas afetam na constituição das representações identitárias das estudantes, tendo em vista a dicotomização que cultural e socialmente se produziu acerca das relações de gênero.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; relações de poder; questões de gênero.

**ABSTRACT**

The present work refers to the research project developed with the Post-Graduate Program in Professional and Technological Education - Academic Master's Course in Professional and Technological Education of UFSM. Through it we intend to reflect on power relations and gender issues in the identity formation of young students and / or workers who seek professional technical training next to the Technical Course in Integrated Mechanics to High School, at the Industrial Technical College of Santa Maria, A unit linked to the homonymous University. In this perspective, it is sought to understand how the tacit movements of everyday relationships experienced through school curricula and methodological practices affect the constitution of students' identity representations, in view of the cultural and social dichotomization of gender relations.

**Keywords:** Professional and Technical Education; power relations; gender issues.

## **Introdução**

Dialeticamente envolta em um tempo de crises produtoras de incertezas, a educação se apresenta como espaço privilegiado para reflexões, interrogações e avaliações sociais. A busca pela compreensão e pelo conhecimento sobre a formação do ser humano em suas múltiplas potencialidades, para que este possa assumir-se como sujeito histórico ativo e comprometido com a superação das dificuldades produzidas pelo seu tempo, tem se mostrado um grande desafio para a educação. Além disso, o antagonismo da conflituosa realidade atual – que coloca de um lado a necessidade de adaptar-se ao mundo da tecnologia, ao mundo do trabalho com forte apelo econômico e do outro, o sentido da vida, da humanização, da construção da sociedade verdadeiramente democrática – tem suscitado significativas discussões nos espaços educacionais.

Segundo Gadotti (2004, p.43): “A educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca”. Isso se explica por que a educação e seus espaços, tanto os formais, como os informais, não estão descolados do corpo social, e sim, dele fazem parte, refletindo suas problemáticas. Um exemplo é aquele que incide sobre as propostas de cursos de formação docente, isto porque o professor, no seu fazer pedagógico, se apresenta como fomentador singular dessas discussões.

Assim, a escola como uma das principais instituições responsável pela formação do indivíduo, se apresenta como um meio eficaz para a reprodução e perpetuação de discursos, ideias e valores. É um espaço de disputa dos diferentes sujeitos que a compõe, cada qual representando uma vertente das relações de força que se instauram, emergidas das lutas pelo poder social.

Para Libâneo,

[...] o ensino é um processo social, integrante de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, pedagógicas, frente às quais se formulam objetivos, conteúdos e métodos conforme opções assumidas pelo educador, cuja realização está na dependência de condições. Seja aquelas que o educador já encontra seja as que ele precisa transformar ou criar. (1990, p. 56-57).

Neste sentido, pode-se compreender o ensino escolar como um elemento de formação social, que molda os indivíduos de acordo com os preceitos de quem detém o poder. Entretanto, ao discutir os temas vinculados à tecnologia, formação profissional e as relações de gênero e poder

no trabalho, esses são abordados sob o paradigma assexuado, apresentado como universal, mas, que na realidade traduz um ponto de vista fundamentalmente masculino.

Nesta perspectiva, a pretensão de discutir e analisar a categoria de gênero nos remete a um olhar mais profundo para o universo feminino, tendo em vista o processo de inferiorização no qual as mulheres foram historicamente subjugadas. Essas tiveram a sua capacidade, para o desempenho de determinadas funções e para ocupar determinados espaços, testada e, em muitas vezes, colocada em dúvida. No entanto, as pesquisas estatísticas denunciam que as mulheres passaram a assumir novos papéis, opondo-se ao que foi e ainda é imposto a elas e ocupando espaços antes descritos como próprios dos homens.

Segundo dados do IBGE<sup>55</sup>, o número de mulheres trabalhadoras aumentou significativamente entre 1999 e 2009, de 40,3%, para 46,8%, respectivamente. Porém, estes percentuais ainda são inferiores ao de homens trabalhadores que, em 2009, correspondia a 67,8% da população ativa, mesmo as mulheres sendo maioria na população, correspondendo a 51,3%. Portanto, a inserção da mulher no mercado de trabalho ainda a remete aos desafios e conflitos relativos a preconceitos, ao acúmulo de atividades, bem como, a própria auto superação frente a muitas atividades ainda tidas como exclusivamente masculinas.

Desse modo, faz-se necessário compreender como a subjugação da mulher ocorre sutilmente, como herança de uma sociedade androcêntrica, colonial, escravagista e patriarcal, que educa para que naturalizemos esse fenômeno. Este processo, construído histórica e culturalmente pelas sociedades, não se deu exclusivamente devido ao pensamento androcêntrico, mas sim pelo caráter aglutinador de adeptos em torno de uma ideia centrada na inferiorização do universo feminino em nome de fatores políticos, econômicos e sociais.

Assim sendo, abordar as relações de gênero e poder existentes no interior das escolas técnicas, em específico as existentes nos cursos de mecânica, buscando relacioná-las com a formação identitária de trabalhadoras e trabalhadores nesses espaços, implica uma compreensão dos processos históricos, culturais e sociais que constituem as ideias de feminilidade e masculinidade e de como essas concepções influenciam os contextos de formação educacional e

---

<sup>55</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2012. Rio de Janeiro, 2012.



profissional, constituindo-se em um fundamental e instigante desafio a análise das representações construídas sobre mulheres e homens, no âmbito da escolarização formal e do mundo do trabalho.

### **Problemática e Justificativa do Estudo**

Sabe-se que a divisão sexual do trabalho é uma constante histórica, pois acompanha o processo de humanização de mulheres e homens desde o período primário. As explicações para esse fato muitas vezes se apoiaram em um determinismo biológico, a partir do papel das mulheres na reprodução, através do qual se buscou naturalizar essa divisão. A questão que se apresenta aqui, portanto, é que esta divisão emerge carregada de significados e de práticas, que mudam conforme os diferentes tipos de sociedades e de acordo com o momento histórico no qual essas se encontram. Contudo, o que esses tempos e espaços têm em comum é o fato de que o trabalho feminino não foi e ainda não é tido apenas como diferente, mas como um trabalho que não recebe a mesma valorização e, conseqüente, a mesma remuneração atribuída ao trabalho masculino.

Para Marx (1968), o início da utilização do trabalho feminino pelo capitalismo foi facilitado pela introdução das novas tecnologias, como a utilização das máquinas que, segundo ele, permitia o emprego de trabalhadoras sem a mesma força muscular atribuída, geralmente, aos trabalhadores. Tendo em vista este contexto, as mulheres eram consideradas parcialmente capazes do ponto de vista jurídico. Portanto, o olhar sobre as mulheres no “mercado de trabalho”, muito tem a ver com o olhar sobre a concepção de indefesas e de incapazes, dos quais o mundo capitalista se aproveita para diminuir os salários dos homens, roubando-lhes o trabalho e aumentando os lucros. Segundo Marx (1968), “antes, o trabalhador vendia o trabalho do qual dispunha formalmente como pessoa livre. Agora vende mulher e filhos. Torna-se traficante de escravos”<sup>56</sup>. A mulher, nesse contexto, aparece não só como propriedade do dono dos meios de produção capitalista, como também do seu homem/marido, com o mesmo status das crianças.

O fato das mulheres afastarem-se de seu lugar tido culturalmente como “natural” – o doméstico – é tomado como uma degradação moral e, paradoxalmente, necessária à exploração capitalista. A presença predominante das mulheres e crianças nas indústrias recém-mecanizadas é

---

<sup>56</sup> Citação retirada de Marx em “O Capital”, Livro 1, Volume 1, p: 451, Editora Civilização Brasileira, 1968.

compreendida também como um determinante da quebra da resistência que o trabalhador masculino opunha ao autoritarismo do capital, na manufatura.

A noção da divisão sexista do trabalho tem sido uma importante categoria para a compreensão dos processos de constituição das práticas sociais a partir de uma base material. Essa base é, ideologicamente, perpassada pelo machismo enquanto sistema capaz de oferecer modelos de identidade diferenciados, tanto para os homens como para as mulheres, sendo este aceito e mediado pela liderança masculina. Assim sendo, é através deste modelo que mulheres e homens “tornam-se” mulheres e homens, sendo através dele que se ocultam partes essenciais das relações entre ambos os sexos, invalidando outros modos de interpretações e práticas que não correspondem aos padrões por ele estabelecidos.

Desta forma, pensar as relações de poder articuladas as questões de gênero, junto à educação profissional e tecnológica, é fornecer subsídios analíticos para a compreensão da produção identitária de estudantes dos Cursos Técnicos voltados para a área industrial. Isso ocorre porque, se o processo de humanização perpassa pelo trabalho e este se constitui como elemento formativo de homens e mulheres, na mulher esse processo volta-se para uma “humanização degenerada”<sup>57</sup>, tendo em vista que se admite o universo feminino e suas necessidades inferiores as dos homens.

Apesar das identidades de gênero não serem o principal foco deste estudo, ao abordarmos as relações de poder e as questões de gênero, estaremos apontando caminhos para pensá-las e problematizá-las.

Sabe-se que, a compreensão das questões de gênero perpassa inúmeras conceituações e estudos, desde a (re)construção dos papéis masculinos e femininos, do seus aprendizados, os quais formam a identidade dos sujeitos, da sexualidade, do enfoque da violência contra a mulher, das discussões sobre as masculinidades, até às correlações entre poder e gênero, colocando em evidência a subordinação feminina, à masculina.

Isso ocorre porque, ao longo do processo de construção da vida social, os seres humanos estabelecem vários tipos de associações entre si e a natureza. E ao estabelecerem as relações de

---

<sup>57</sup> Humanização degenerada: a autora utiliza-se deste joguete de palavras para identificar a posição feminina na sociedade como um ser subjogado a outro, inferiorizado socialmente.

produção, criam e recriam as estruturas sociais fundamentadas das quais decorrem as relações de poder. Desta forma, as manifestações de conflitos entre os sujeitos expostos a determinada realidade social, encontram-se amplamente vinculadas aos processos históricos, portanto, econômicos, culturais, políticos e sociais. Assim, as identidades de gênero não são fixas, mas mutáveis, além de serem plurais e diversas, pois são dadas socialmente, são produto histórico das relações entre os grupos, em determinada época e espaço.

A partir dessas ideias iniciais, infere-se que a concepção de gênero é relacional, ou seja, pertencente às relações sociais entre os sujeitos e aos seus modos de significar as relações de poder. Neste sentido, a apreensão das relações de poder em suas variadas formas e manifestações nos proporciona perceber que as questões de gênero não são dicotômicas, entre dominantes e dominados, mas mutáveis, isso porque ninguém se encontra fixo em uma determinada posição e nem mesmo detém exclusivamente o poder para si.

Assim, a análise da compreensão sobre as relações de poder vinculadas as questões de gênero, bem como sua importância no processo de formação identitária das jovens estudantes/trabalhadoras, justaposto ao processo de incorporação das mulheres junto ao mercado de trabalho, faz-se de fundamental importância na prática e nos estudos vinculados a Educação Profissional e Tecnológica.

## **Resultados**

Sabemos que a categoria de gênero é um dos elementos que estruturam as identidades sociais e individuais. Desta forma, a preocupação com as desigualdades de gênero, relacionadas ativamente as relações de poder existentes no âmbito da EPT, explicitam as desigualdades de sexo e gênero, especialmente com a desvalorização das representações do feminino. Sendo assim, a presente pesquisa implica considerar múltiplos aspectos como: a desvantagem social, econômica, étnico-racial e política, bem como as situações de opressão específicas vivenciadas pelas estudantes, as quais ainda se abatem sobre as mulheres.

Esta percepção da categoria de gênero, nos remete à compreensão dos papéis sociais, dos quais cada sociedade, com suas características específicas, apresentam uma gama de expectativas comportamentais para ambos os sexos, que são transmitidas as crianças e jovens em um processo de socialização, através da família e da cultura em geral.

Segundo Carvalho (2012), quando observamos meninas e meninos que não se comportam como o esperado; quando meninas brigam fisicamente; quando a afetividade ocorre de forma homoerótica, muitos educadores e gestores não sabem como lidar com estas novas formas de disputa e afetividade. Para a grande maioria dos educadores tais ações vinculam-se apenas a comportamentos violentos, a violência doméstica, e a desestruturação familiar.

Deste modo, conjugar esforços na área de pesquisa sobre a categoria de gênero vinculada as relações de poder no âmbito da EPT, possibilita também o compromisso de ações junto aos grupos excluídos, além da possibilidade de avançar em propostas metodológicas que privilegiam a práxis sobre as práticas exercidas em uma nova dimensão de intervenção. Isso porque, embora a mulher esteja participando ativamente no mercado de trabalho as relações sociais ainda são marcadas pelas relações de gênero e poder. Trabalhadoras e trabalhadores ainda são inseridos em um mercado de trabalho marcado por desigualdades atribuídas ao sexo. A diferença salarial entre homens e mulheres que exercem a mesma função ainda é extremamente grande no país.

Nesta perspectiva espera-se contribuir para uma melhor compreensão da realidade existente, vivenciada pelas jovens estudantes vinculadas a EPT, analisando-se os estigmas que segundo Goffman (1972), é um atributo profundamente depreciativo. Estudar, portanto, os processos de estigmatização vinculados à categoria de gênero, é reconhecer que estes processos estão subordinados as relações de saber e de poder, bem como as suas determinações sociais, históricas e econômicas.

## **Referências**

- ANDRÉ, Marli. Estudos de caso revelam efeitos sócio pedagógicos de um programa de formação de professores. Revista Lusófona de Educação, n.6, p.93-115.2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34900608.pdf>>. Acesso em: 13 de out. de 20016.
- BERGER & LUXKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro. Bertrad Brasil, 1999.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. Eccos. Revista Científica. São Paulo, v. 7, n. 2, p.361-368, 2006.
- CABRAL, E. M. Primeiras histórias: o surgimento das imprensas feminina e feminista no Brasil. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 2008, p. 01-05.

CARVALHO, M. E. P. de. *Violência na escola: o que isso tem a ver com a violência de gênero? Escola: faces da violência, faces da paz/* Fernando Cezar Bezerra de Andrade, organizador – João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2012.

CHAUÍ, M. *Repressão sexual essa nossa (des)conhecida.* São Paulo: 2009.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações. Ciência, desenvolvimento, democracia.* São Carlos: Edufscar, 2004.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas.* 2ª ed., Cadernos da PUC, Rio de Janeiro, 1975.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970.* São Paulo: edições Loyola, (Coleção leitura filosóficas), 1996.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Rio de Janeiro, Zahar, 1972.

HOBBSBAWM, E.J. *Mundos do trabalho: novos estudos sobre história operária.* Tradução de Waldea Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 18.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2012.* Rio de Janeiro, 2012.

KIRKWOOD, J. *Ser política em Chile: las feministas y los partidos políticos.* Santiago: Flacso. Março, 1986.

LAGARDE, M. *Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* Mexico: UNAM, 1993.

LIMA, J. V. *Jornal das senhoras: as mulheres e a urbanização na corte.* Cad. CERU. São Paulo, vol. 21, nº 2, dez. 2010.

LOURO, G. L. (ORG.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autentica, 2001.

MACKINNON, C. *Hacia una teoria feminista del estado.* Madrid. Cátedra, 1995.

MARX, K. *O capital.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

OKIN, S. M. *Justice, gender, and the Family.* New York: Basic Books, 1989.

SCOTT, Joan. *Gender on the Politics of History.* New York: Columbia University Press, 1988 (p.28-50).

**DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL**  
*DIVERSITY OF GENERATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION*

Shirlei Alexandra Fetter  
Mestranda-Bolsista Capes/Faculdades Integradas de Taquara  
fetershirlei@gmail.com

Daniel Luciano Gevehr  
Dr. Em história/Faculdades Integradas de Taquara  
danielgevehr@hotmail.com

**RESUMO**

Este estudo apresenta uma pesquisa que tem por objetivo identificar como as relações de diversidade e gênero estão evidenciadas no espaço educativo. Diante disso, considera-se que, na escola, o saber não se estabelece mediante as relações de sentido único e que o aprendizado envolve não somente a reprodução, mas principalmente a construção e reconstrução contínua entre professores e alunos. Dá-se como sequência a especificidade do assunto em questões específicas, as quais se voltam ao questionamento sobre a educação e as questões de gênero no ambiente escolar. A análise de dados contou com os métodos baseados em uma pesquisa qualitativa/exploratória, teoria descritiva. Identifica-se o predomínio das relações constituídas de forma desigual, além de pensar-se novos conceitos a fim de trabalhá-los, no ambiente escolar, para desmistificar a reprodução sexista da sociedade que apresenta vantagens de um gênero ao outro são pertencças da prática docente. Consequentemente, se conclui o assunto com o olhar atento, ou seja, podemos intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados a diversidade de gênero no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Gênero. Educação. Diversidade. Ensino.

**ABSTRACT**

This study presents a research that aims to identify how the relations of diversity and gender are evidenced in the educational space. Therefore, it is considered that, in school, knowledge is not established through one-way relationships and that learning involves not only reproduction, but mainly the construction and continuous reconstruction between teachers and students. The specificity of the subject is given as a sequence in specific questions, which turn to questions about education and gender issues in the school environment. The data analysis relied on methods based on a qualitative / exploratory research, descriptive theory. We identify the predominance of unequally constituted relationships, in addition to thinking of new concepts in order to work them in the school environment, to demystify the sexist reproduction of society that presents advantages from one gender to the other are belongings of the teaching practice. Consequently, we can conclude the subject with a close eye, that is, we can intervene in a way that opposes the discrimination and questions the stereotypes associated with gender diversity in the school environment.

**Keywords:** Genre. Education. Diversity. Teaching.



## **Discussão inicial**

A sociedade contemporânea se constitui, historicamente, marcada por exclusão social, sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impele também a pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e ocasionam pensamentos, acerca das coisas e do mundo, buscou-se discutir os estereótipos sociais dentro do espaço escolar. Considera-se o espaço educativo da instituição escolar como agente de discussão e mudança sobre as concepções advindas de uma sociedade com características excludentes (BENTO, 2008).

A discussão sobre gênero nas políticas educacionais parte de discurso falso que se passa por verdadeira sobre a identidade de gênero, enquanto invenções ideológicas. Diante da conjectura atual, é comum ver a desqualificação de determinadas visões de mundo como sendo ideologias e determinações sobre a realidade existente. Por episódios como esse, causados pelo preconceito fomenta-se a ignorância, o obscurantismo e a violência, por estas razões que se destaca a importância da educação brasileira em se preocupar com as questões de gênero e sexualidade no espaço de sala de aula.

Necessita-se de instrumentos que tornem - cada vez mais - a compreendermos, enfrentarmos e intervimos as diferentes formas de discriminação e exclusão social, as quais professoras e professores, ao compreenderem a dimensão que sua prática e ação pedagógica se aprofundam e remetem para além da transmissão de conteúdos curriculares. Inferindo que as questões históricas estabelecem a escola como produtora e reprodutora das diferenças. Além disso, o estudo busca situar-se sobre a caracterização dos conceitos de diversidade e gênero nas políticas públicas educacionais, agregados ao foco dessa temática.

Ao tratar sobre o tema e considerar a sexualidade como algo inerente à natureza da vida, que se expressa no ser humano (BRASIL, 2013). Busca-se englobar as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro pelas expressões culturais que se manifestam na sociedade como atividades democráticas e pluralistas. São debates - por vezes realizados à mesquinha pequena - recheados de doutrinação moral desmerecendo as reflexões necessárias ao conhecimento da temática.

Tendo em vista o objetivo de identificar às relações de diversidade e gênero e como a mesma está evidenciada no espaço educativo, a análise conta com uma pesquisa teórica reflexiva.

Como sequência, o estudo apresenta uma leitura interpretativa, baseada na metodologia qualitativa/descritiva sobre as questões especificam-se estudo.

Para inspirar, o assunto baseia-se na afirmação sobre “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2001, p.28). Sobre essa afirmação a análise traz à tona as concepções de enfrentamento das práticas de estereótipos, realizadas por alunos na instituição escolar. A partir desta leitura é possível repensar o papel da escola e buscar, através da práxis, mudar estes artifícios que favorecem unicamente a um número inferior da população.

Entende-se que as relações de gênero - incluídas no currículo da escola - são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social proporciona a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagens para a discussão de questões referentes a diversidade de gênero. Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade, isso, nos remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade.

### **Marcas culturais: diversidade de gênero e as políticas públicas educacionais**

A diversidade se caracteriza como uma das preciosidades do ser humano, a existência das diferenças entre as pessoas encontrou em cidades e países, apresentando modificações das culturas existentes. Conforme o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, 1948) - em nenhum momento - deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Como desenvolvido por Souza (2007), o surgimento da diversidade cultural e as alterações expressadas a partir dos anos 1990, emergindo propostas de intervenção pedagógica escolar que procurassem apresentar estratégias e significações para as práticas e concepções.

No Brasil, a proteção e a promoção dos direitos de todo ser humano são articuladas e colocadas em prática através da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o órgão se responsabiliza em por em prática os preceitos morais estabelecidos em estatutos e pela proteção dos direitos enquanto cidadãos. Trata-se de uma prática - com atitudes de reconhecimento e apreço à diversidade social e cultural - e, conseqüentemente estabelece o respeito entre os seres

humanos. Nesse sentido, o estado brasileiro incorpora em seus documentos oficiais as temáticas que apresentam à diversidade.

De acordo com Candau (2000) os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos, ao menos no nível do discurso:

Na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos/as alunos/as, com as quais se confrontam diariamente. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais, privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio da equidade, participação” como princípio democrático e corresponsabilidade pela vida social, implicando parceria entre os poderes públicos e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva (p. 84).

Corroborando, o termo diversidade é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre a quantidade dos mesmos. Para McLaren (2000) a questão de diversidade trata-se sobre a ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre os outros – neste sentido o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes a multiplicidade e a diversidade cultural apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração que se desenvolve em respeito a generalidade.

Dada esta tendência, a diversidade cultural, ocasiona a intercultural - a qual tem por significado a diversidade cultural - assim como o respeito e a compreensão aos diferentes (CANCLINI, 2013). Essa expressão abrange os modos de diferenciar as **diferentes culturas** existentes, constituindo-se o que se chama de identidade cultural dos seres humanos, ou de uma sociedade. Destarte, a **identidade cultural** pode ser considerada como uma característica que personaliza e distingue os membros de um respectivo grupo dos demais.

Candau (2008) defende a interculturalidade como:

Perspectiva que implica a aceitação da inter-relação entre diferentes grupos culturais; da permanente renovação das culturas; do processo de hibridização das culturas; e da vinculação entre questões de diferença e desigualdade. Partindo do pressuposto que a diferença se encontra na base dos processos educativos, a autora sugere possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola (p. 36).

Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero onde Corrêa (2003) identifica - que na atualidade perante a diversidade sexual - docentes e discentes

ainda não dispõe de atividades que superem as práticas preconceituosas. Segundo a autora, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar” (CORRÊA, 2003, p. 133).

Tomemos como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelaborada historicamente. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implica na invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes a sociedade. Entretanto, a diversidade de gênero - aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e discriminação social sobre as concepções de gênero - e os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos (FLEURI, 2003).

As atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula oportunizam a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade, suas descrição histórica é um salto importante em busca de disposição a crítica, é transformar - diante da realidade preconceituosa - o trabalho educativo. Quando, o tratamento ao assunto der início as considerações e as relações de gênero assim percebem-se as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondem às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

Essa exploração, sobre o que é pertencer a um ou outro sexo - se dá em relação ao tratamento diferenciado para meninos e meninas – encontra-se inclusive nas expressões e padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses modelos são de origens sociais e culturais identificadas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e reproduzidas através da educação, o que na atualidade recebe a denominação de “relações de gênero”. Diante deste panorama, é relevante a evidencia de que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas” (LOURO, 2008, p. 21).

As questões que se referentes à sexualidade não se limita ao individual. Pelo oposto, busca compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações é que se define - por exemplo - as relação de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem masculinos e femininos. Saffioti (2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos que apresentam oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Considerável a postura de educadores, em que se faz necessário reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico podem

se transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, o que “na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão” (BENTO, 2008, p. 129).

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, as quais não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes influenciadas à convivência familiar e pelos meios de comunicação os mecanismos de produção, consideradas por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes diferem os espaços de socialização. Tais afirmações são corroboradas quando são apresentadas as discussões sobre as representatividades de sexualidade veiculadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (STAMPF, 2003).

### **Políticas educacionais de afirmações ao gênero na escola**

Inicia-se as evidências a cerca das ações afirmativas que envolvendo assuntos – a fim de – desfazer a construção social de discriminação e o preconceito. Tais, atitudes de intolerância, contribuem ao fracasso escolar e a evasão dos sujeitos. Já não basta reconhecer os avanços instituídos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, destacando os direitos civis e sociais, faz-se necessário propor políticas que estejam de acordo os princípios educacionais.

Destaca-se, em conformidade com a Constituição Federal a promoção e o adequadamente de todos, sempre conceitos e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). E, conforme o artigo 3º: “inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Consequentemente, garante a igualdade de todos perante a legislação, sem distinção de qualquer natureza. Assim, considerando que o gênero masculino e feminino é igual em direitos e obrigações.

Na sequência dos apontamentos, destaca-se a Constituição do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal nº 8.069/90, para tratar especificamente da proteção integral do respeito e a dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais (BRASIL, 1990).

Dando sequência as Bases da Educação Nacional - LDB e o atual Plano Nacional de Educação – PNE, os quais fazem pouca menção à diversidade e às identidades de gênero e sexualidade. Considerando que, principalmente nos PNE há uma completa omissão do tema sexualidade, contrapondo-se aos debates e demandas apresentados pela sociedade (BRASIL, 1996; 2014).

Em detalhe mais aprofundado, encontra-se a abordagem à sexualidade no Plano Nacional de Educação, o qual apresenta expectativas e apontamentos - pela política educacional brasileira - quando exhibe a publicação dos temas transversais disponíveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's. Desta forma, incluiu a discussão sobre "Orientação Sexual".

Tal documento – tem por objetivo contemplar e orientar a atividade pedagógica - abrangendo as diversas disciplinas, que compõe os currículos escolares, considerando a educação sexual dos alunos.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p. 287).

As sugestões expostas nos PCN's evidenciam - em sua exposição - a inquietude em sobrepujar os conceitos individuais e censurados sobre a diversidade de gênero, estritamente ligados as questões do corpo físico e suas funções biológicas. Isto é, "orientação sexual é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade" (ALTMANN, 2004, p. 21).

De modo a acrescentar ao que já foi mencionado anteriormente, e à frente da análise avaliativa dos documentos especialistas sobre as propostas expostas nas ações afirmativas. Estudos realizados sobre o assunto consideram a ideia apresentada por Novena (2004, p. 120) destacando que os PCN's tiveram uma imprescindível função ao romperem com a "política do silêncio mantida até a década de 70 e início da década de 80, principalmente por parte dos poderes instituídos, em relação à implantação da educação sexual na escola".



A instituição de ensino - de modo especial - a educação em sua condição de completude, apresenta-se como ferramenta para que tenhamos em nossa sociedade que, ao mesmo tempo em que contribui para manter e reproduzir as desigualdades entre os gêneros, também constitui um importante mecanismo de mudança de aproximação a uma condição mais igualitária entre homens e mulheres. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com intenção norte-americana, ou seja, eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo a igualdade de gêneros.

### **Considerações finais**

Posterior à análise realizada e apresentada, entende-se que o ambiente educativo/escola é considerado fundamental como fator de desenvolvimento da vida e de emancipação social, para isso sua função é a redução das desigualdades. Mas para que a mesma cumpra o seu papel social de promoção do desenvolvimento humano, deve propiciar a reeducação dos estereótipos que se apresentam inerentemente nesse espaço.

Sobre os marcos legais instituídos, observa-se minúscula abordagem, neste caso, seria negativo afirmar que houve omissão das questões de gênero na educação, mas as mesmas tem sido expressas de forma sucinta aos níveis de ensino. Tais abordagens referem-se a conteúdos transversais pela política Nacional brasileira, principalmente após 1997, ou seja, propõe a discussão sobre “orientação sexual”. Os documentos, também, demonstram referências e orientação sobre como educadores possam atuar, em todas as disciplinas sobre a orientação sexual.

Pode-se afirmar que o preconceito à diversidade de gênero está relacionado aos discursos que atravessa todas as instituições sociais: família, escola e Estado, justificando a discussão pelas políticas públicas de educação, saúde, justiça e assistência social. A escola se apresenta, enquanto instituição social, como espaço privilegiado para trazer as questões ao debate.

Constata-se, ao discutir os estereótipos, que a categoria gênero se destaca, porém, professores estão reproduzindo padrões dominantes de masculinidade e feminilidade. Isto é, o predomínio das relações que foram constituídas de forma desigual e buscar novos conceitos a fim de trabalhá-los, no ambiente escolar, para desmistificar a reprodução sexista da sociedade que apresenta vantagens de um gênero ao outro são pertencas da prática docente.

E quanto se reflete sobre os educadores, há necessidade de estar abertos às discussões e abordagens relacionadas à sexualidade, sob diferentes aspectos e não só o biológico. Necessita-se olhar para o outro com igualdade e entendimento sobre seus direitos sexuais. Por isso, a necessidade de formação continuada nesta temática, para que os docentes possam dialogar, desta forma na maioria dos cursos de formação, não estão contempladas discussões que destacam os sujeitos de direitos que serão apresentados no cotidiano da sala de aula e nem como deveremos abordá-los. Ao dar visibilidade às diversidades de gênero, como pertencentes a grupos e não marginalizadas por estereótipos, busca-se, desta forma, dar ao espaço escolar a concepção de significado, possibilitando a reconstrução social com vistas à pluralidade.

Tomada a situação de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo, as questões de estereótipos, demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças. Considerando que, na escola, o saber não se estabelece mediante as relações de sentido único e que o aprendizado envolve não somente a reprodução, mas principalmente a construção e reconstrução contínua entre professores e alunos.

A rigor, o trabalho sobre as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar apresentam-se de forma nítida nas relações que se estabelece entre os alunos. Também se encontram presentes na organização do material de estudo, nos comportamentos diferenciados entre meninos e meninas.

Momentos e situações em que se faz necessária essa intervenção pedagógica são os que implicam os “apelidos”, enfatizados pelos comportamentos desprovidos sobre sexualidade. O professor tem ofício, identificar a existência dentro do espaço escolar, em que o grupo aponta para a exclusão da imensa diversidade de gênero dos jeitos.

## **Referências**

ALTMANN, Helena. (2004). **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 226 f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1827/1/tese.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

AQUINO, Julio Groppa. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BALESTRIN, Patrícia Abel. **Onde está a sexualidade:** representação de sexualidade num curso de formação de professores. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/11083>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFLD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo; Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas.** São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. In: CANDAU, V. e SACAVINO, S. (Org.). **Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branca do homossexual no ambiente escolar. 2003.** 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3665>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FERNANDES, Daniela Mota. **Investigando a sexualidade de professoras**: suas histórias, saberes e práticas. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13717>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)>. Acesso em 13 jun. 2017.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod\\_folder/content/0/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/386715/mod_folder/content/0/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf?forcedownload=1)>. Acesso em 13 jun. 2017.

NOVENA, Nadia Patrícia. **A sexualidade na organização escolar**: narrativas do silêncio. 2004. 260 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/1765/1/tese.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2017.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosangela. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura Souza. Para uma concepção multicultural de direitos humanos. **Contexto Internacional**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_ContextoInternacional01.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SOUZA, Márcia Maria de. **Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia**. 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Programa Multi-institucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5639>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

STAMPF, Débora Karine. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5074>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

UNICEF. **Declaração dos direitos humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948**. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Mídias:*

*Ensino e Pesquisa*



**O USO DA TECNOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR E SUAS  
INTERAÇÕES COM O ENSINO A DISTÂNCIA**

*THE USE OF TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION AND ITS  
INTERACTIONS WITH DISTANCE EDUCATION*

Antonio Carlos Benetti  
Especialista em Docência no Ensino Superior, Unicesumar / PR. Mestrando em Turismo e Hotelaria do  
Curso de Pós-Graduação da UNIVALI - SC.  
antonibenetti@edu.univali.br

**RESUMO**

O presente artigo apresenta de forma objetiva e clara a Educação na modalidade a Distância, em especial no ensino superior, que segue uma tendência crescente e as tecnologias que estão sendo utilizadas na aprendizagem a distância. O professor, no papel de mediador do conhecimento, utiliza esta ferramenta, para transferir o conhecimento independente do espaço físico no qual o aluno se encontra. O objetivo deste trabalho é verificar se as tecnologias utilizadas na educação superior a distância, estão sendo eficientes e tomando os alunos mais criativos, críticos, conscientes, questionadores e proativos. Pesquisar quais são as tecnologias mais recentes utilizadas no ensino superior EaD. Verificar como os professores estão interagindo com estas ferramentas de trabalho. Reconhecer se o EaD está conseguindo produzir e disseminar conhecimentos neste novo modelo de ensino aprendizagem. Adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica e foram feitas leituras sistemáticas para definição de novas ideias sobre o tema proposto, além do uso da internet para conceituar e contextualizar o assunto. Como conclusão dessa reflexão se pode projetar que dentre as novas estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelos professores para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem estão as novas tecnologias e o desafio é a capacitação dos professores para atuarem com esse recurso de forma produtiva.

**Palavras-chave:** Tecnologias, Processo Educacional, Ensino Superior, Competências, Formação docente.

**ABSTRACT**

This article presents in an objective and clear way the modality of distance education, especially in the higher education, that follows an increasing tendency and the technologies that are being used in the distance learning. The teacher, in the role of mediator of knowledge, uses this tool, to transfer the knowledge independent of the physical space in which the student is. The objective of this work is to verify if the technologies used in distance higher education are being efficient and making students more creative, critical, aware, questioning and proactive. Research which are the latest technologies used in distance higher education. Check how teachers are interacting with these work tools. Recognize if the distance education is managing to produce and disseminate knowledge in this new model of teaching and learning. The methodology of bibliographic research was adopted and systematic readings were made to define new ideas about the proposed theme, besides the use of the internet to conceptualize and contextualize the subject. As conclusion of this reflection it can be projected that among the new pedagogical strategies to be used by teachers to assist in the teaching and learning process are the new technologies and the challenge is the training of teachers to act with this resource in a productive way.

**Keywords/Palabras clave:** Technologies, Educational Process, Higher Education, Skills, Teacher education.

## **Introdução**

O crescente avanço do acesso à Internet, aos dispositivos móveis e a um número significativo de aplicativos disponíveis, possibilita grandes oportunidades e desafios para pais e educadores. Tornou-se habitual viver em uma sociedade conectada, onde depender de aplicativos baseados nas tecnologias de informação e comunicação, já faz parte do nosso cotidiano. Muitos professores já utilizam os recursos educacionais digitais para o preparo de aulas ou atividades aos alunos. Alguns, inclusive, usam os recursos digitais para a produção de conteúdos relacionados às suas disciplinas e até publicam ou compartilham na Internet os conteúdos que produzem. Isso mostra que o professor já percebeu a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino.

O Ensino a distância vem ganhando mais espaço, principalmente no ensino superior, com crescimento expressivo e sustentado, o que demonstra que está numa fase de consolidação no Brasil. A cada dia uma nova instituição ou conceituada Universidade, disponibiliza os mais variados cursos nessa modalidade da educação. Instituições de ensino, empresas e outras organizações têm buscado a EaD como opção de formação e capacitação dos seus colaboradores pela praticidade e acessibilidade. Inovar as práticas pedagógicas educando nesta cultura digital, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes pela facilidade de acessar as plataformas em qualquer lugar e no tempo que lhes é mais favorável, tem sido um grande diferencial utilizado pelos docentes nesta modalidade. (Lima, 2010).

Os alunos estão mais curiosos e inquietos por descobrirem coisas novas, devido ao acesso às tecnologias e chegam à sala de aula com uma grande bagagem de informações. Assim sendo, os conhecimentos prévios devem ser valorizados como elo necessário para construir uma interação entre o professor e o aluno. Contudo, se apropriar dessa grande variedade de recursos tecnológicos, não basta.

Segundo Moran (2007), é preciso perceber que a tecnologia educacional se constitui numa forma de mediar o conhecimento, já consolidada, promovendo situações de aprendizagens que estimulem e desafiem os alunos, utilizando esta tecnologia visando atitudes mais criativas e autônomas no processo de ensino e aprendizagem. Nós entramos definitivamente na era da informação: tudo está disponível na rede mundial de computadores. Entretanto faz-se necessário saber identificar as fontes e a credibilidade das informações.

O docente no papel de mediador e o uso de novas tecnologias deverão constituir uma proposta de ensino que desperte nos alunos uma nova forma de pensar e agir no processo de aquisição do conhecimento. Estes aspectos são habilidades fundamentais para a formação do indivíduo, que deverão ser desenvolvidas para compreender as relações de mundo que se constituem de forma muito rápida e interativa na sociedade tecnológica em que vivemos. **Inovação, criatividade, uso das novas tecnologias na sala de aula** tornaram-se assuntos cotidianos entre professores, coordenadores pedagógicos, responsáveis de formação docente. (Tornaghi, 2010).

A inserção constante das tecnologias de ponta na modalidade de EaD é determinante e a influência dos ambientes virtuais de aprendizagem acabam motivando e propiciando um melhor aproveitamento por parte dos educandos. É perceptível as vantagens em se fazer um curso a distância, pois o aluno estuda conforme a sua necessidade, conforme o seu tempo e horário, podendo manter as suas responsabilidades pessoais e profissionais, sem ter que deixar de estudar. Nessa modalidade de ensino, o estudante aprende muitas coisas de forma autônoma, com a curiosidade, com a pesquisa e com o envolvimento de forma ativa no seu processo de aprendizagem e isso faz do EaD uma nova possibilidade. Não obstante a isso, o EaD propicia democraticamente o desenvolvimento educacional no Brasil com a inclusão de um número expressivo de educandos que não teriam acesso aos mesmos cursos no modelo presencial.

### **Utilização das novas tecnologias no ensino superior pelos docentes e suas interações**

Até o final do século XX, a transmissão do conhecimento acontecia do educador para o aluno, o educador definia o cronograma que deveria ser seguido e o tema que seria abordado em sala de aula. Com o advento da tecnologia e o acesso à internet o professor deixou de ser o único detentor e transmissor de conhecimento. “Os alunos têm acesso a informações que antes eram de difícil acesso e com isso ele pode intervir e mudar o direcionamento da aula participando ativamente e debatendo sobre a temática abordada” (GARCIA, 2013).

Hoje, é comum deparar-se com alunos com celulares com acesso à internet conectando redes sociais, blogs, correio eletrônico, entre outros. Assim sendo, o educador deve fazer uso dessas tecnologias para melhor interagir com os alunos. Para Bolfer

(2008), “os docentes devem estar em constante profissionalização a fim de saber usufruir das tecnologias para valorizar, direcionar e enriquecer o ensino-aprendizado de alunos e professores”. Concomitante a isso as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem vantagens que não são encontradas em ambientes individuais de aprendizagem, pois a constituição dos sujeitos assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento, ocorrem mediados pela relação com outras pessoas. (VIGOTSKI, 1998). E essa mediação é feita pelo docente como tutor ou mediador deste processo.

Além das competências pertinentes ao professor, ele deve ter uma formação mais completa em outros aspectos como as tecnologias, para que possa desenvolver um trabalho inovador que vá além dos limites da sala de aula. De acordo com Lima (2008), “a tecnologia tem influenciado as pessoas a adquirirem várias formas de comunicação seja no ambiente profissional, pessoal ou educacional”. A internet foi a inovação capaz de proporcionar essas formas de aprendizado, onde a comunicação ocorre entre as pessoas de lugares diferentes em tempo real, assim como “a educação ocorre de dentro da casa sem a necessidade do espaço tradicional que é a sala de aula, esse novo ensino é denominado Ensino a Distância (EaD), conforme descreve” (LIMA, 2008).

A utilização de novas tecnologias tem provocado uma revolução nas sociedades, o que por sua vez, tem transformado o quadro em diversas áreas e influenciando mudanças, principalmente na educação, proporcionando assim novas formas de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva tecnológica surge uma nova modalidade de ensino através do uso das tecnologias da informação e comunicação: o EaD. Paiva (2002), afirma que “a EaD é uma realidade no setor educacional e vem conquistando espaço significativamente, pois traz uma facilidade de acesso, principalmente para aqueles que não tem muito tempo para estar fisicamente em uma sala de aula”. Segundo Peters (2010, p. 30), numa perspectiva tradicional:

“Educação a distância sob um ponto de vista didático, se trata da ligação mais ou menos integrada de formas de aprendizado. Entre elas constam: aprender por meio de leitura de material impresso, aprender através de estudo próprio dirigido, aprender por meio de trabalho científico autônomo, aprender por meio de comunicação pessoal, aprender com ajuda de meios auditivos e audiovisuais, aprender por participação em tradicionais ofertas de ensino acadêmico.” (PETERS, 2010, p.30)

Nessas circunstâncias, pode-se criar um contexto propício ao espaço para as descobertas e de motivação ao diálogo, onde os sujeitos desempenham um papel de leitura

do mundo e resolução de problemas. A partir de tais exigências da aprendizagem, os recursos tecnológicos disponíveis podem auxiliar as práticas pedagógicas.

Tanto no ensino presencial quanto a distância, a docência compreende o ensinar e o aprender, portanto o professor deve se colocar na posição de quem não é o único capaz de saber, pois além de não saber tudo, deve considerar estudantes como pessoas plenas, com passado e com história, com conhecimento de mundo. Ao valorizar o conhecimento prévio do estudante, bem como a capacidade de estudar e pensar por si mesmo, o aprender se torna mais interessante, pois o estudante se sente competente e motivado para participar das aulas. Na era do conhecimento, a escola é um lugar onde o conhecimento é construído a partir da interação entre os estudantes que por sua vez, passam a ser pesquisadores, colaboradores e idealizadores dos conteúdos. (Santos *et al.*, 2010).

Isto posto, cabe ressaltar a importância de acordo com Bruno (2010) sobre a importância em entender os múltiplos papéis assumidos pelo professor em tempos de Cibercultura, ainda de acordo com o autor:

Esse cenário implica em que o professor assumam múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assume como formador, conceptor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores. (BRUNO; 2010, p. 71)

Em relação ao ensino Superior, os professores que buscam atuar futuramente nessa modalidade de ensino, devem começar, desde a graduação, a se familiarizar com os mais diversos meios tecnológicos, pois em muitos casos, se tratando de tecnologia, o acadêmico sabe muito mais que o educador. Levando em consideração que tecnologia não é sinônimo de conhecimento, mas uma das aliadas do mesmo.

O docente deve estar atento a essa evolução tecnológica buscando informações que possibilitem o desenvolvimento de suas habilidades de modo a propiciar a seus alunos a busca pelo conhecimento, através das redes, de maneira a desenvolver individualmente seu intelecto. Outrossim devem proporcionar a interação no ambiente virtual de aprendizagem. Para que essa demanda de mercado seja atendida é necessário que este profissional acompanhe este avanço e esteja familiarizado com as tecnologias. Vários autores corroboram para endossar essa afirmação:

Para enfrentar as demandas da sociedade baseada no conhecimento, prorrompem certos fatores como: docentes que forjam o ser humano,

desenvolvimento das competências integrais por parte dos estudantes e o uso e domínio das tecnologias da informação e de comunicação, como parte da formação do ser humano. (ÁVILA-FAJARDO & RIASCOS-ERAZO, 2011, p. 15)

O surgimento das tecnologias da informação trouxe consigo novas perspectivas para a EaD, levando escolas e universidades, sobretudo professores a se dedicarem ao desenvolvimento de cursos com suporte em ambientes digitais. Pautado no desenvolvimento de um processo educacional interativo, houve um uso crescente das tecnologias da informação e conhecimento, sendo fundamental a necessidade dos docentes se qualificarem, buscando subsídio para sua aprendizagem em ambientes virtuais (TORNAGHI, PRADO e ALMEIDA, 2010). Assim sendo, fica evidente a necessidade de uma qualificação para o conhecimento profundo das tecnologias digitais, para posterior utilização em sala de aula ou ambientes virtuais de aprendizagem. Numa sociedade onde o diferencial é a tecnologia, quem não se atualiza acaba ficando para trás. Conforme afirma Almeida:

É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, que desperte a disposição para aprender. Portanto os professores devem buscar capacitações sem preconceitos de idade para poderem desenvolverem um excelente trabalho tanto na modalidade normal como em EAD para com isso, terem capacidade de interagirem de forma correta com seus alunos, de modo que haja uma aprendizagem significativa. (Almeida, 2003, p. 79).

Deve-se usar esta evolução tecnológica como origem de novos conhecimentos e não como fontes que venham a interferir nas mudanças didático pedagógicas dos educadores, bastando os mesmos se adequarem a elas, como fator de apoio. Tendo em vista que o ensino a distância é o “amplo campo de ensino não tradicional onde sistemas de comunicação são utilizados para conectar os recursos, alunos e instrutores” (RONCHI, ENSSLIN E REINA. 2011, p. 3).

No que se refere às novas tecnologias usadas na educação de um modo geral, é preciso rapidamente conhecer e buscar um saber contínuo. Se por um lado, a EaD implica em inúmeras facilidades tecnológicas e disponibiliza um amplo campo de materiais, por outro ela traz para os estudantes a amarga sensação de solidão. Conforme Monteiro *et al.* (2013), “uma das necessidades que competem ao professor é tornar mais humana estas relações. Sendo assim, sua tarefa é trazer humanidade junto da virtualidade, amortizando os efeitos da frieza das máquinas e da sensação de solidão humana manifesta nos alunos”.



Para Almeida e Fernandes (2014): “o EaD está evoluindo, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em alusão para uma mudança do ensino superior como um todo. Para tanto, irá utilizar, cada vez mais metodologias semipresenciais, tornando desnecessária a presença física, remodelando os espaços e tempos de ensino e aprendizagem”.

Os docentes podem assim, utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades dos alunos, para comunicação com os mesmos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos de grupos de dentro e de fora da turma, para a publicação de blogs e páginas na web, vídeos, participação de redes sociais, dentre as inúmeras possibilidades já existentes e que podem vir a surgir.

Impulsionado pelas novas tecnologias de comunicação em massa, o crescimento das modalidades de educação à distância parece natural, como afirma Corrêa (2009), “considerando que a evolução do conhecimento sofre um impacto direto do desenvolvimento das novas tecnologias da informação. Assim, a união entre a busca e disseminação do conhecimento e as novas tecnologias parece encontrar na EaD seu exemplo mais significativo”. A aquisição de subsídios para essa forma de ensino-aprendizagem me parece que deve se dar nos mesmos lugares onde todo professor de qualquer modalidade pode encontrar: na vida, no cotidiano, na sociedade em que está inserido, no mundo a sua volta.

De acordo com o Decreto nº: 5.622/2005 a EaD pode ser definida como: Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (art. 1º do Decreto nº: 5.622/2005).

Na era digital, o conhecimento está na rede e pode aprender em qualquer lugar, sem a necessidade presencial de um professor ou moderador. O conhecimento passa a ser construído socialmente, através da formação de redes de conhecimento. Nesse contexto a aprendizagem perpassa pela interação entre professor/tutor, aluno e tecnologia.

A democratização do conhecimento em redes possibilita o acesso às mesmas e faz com que o conhecimento e as informações sejam encontradas, construídas, compartilhadas também em rede. Isso faz com que os alunos cheguem à sala de aula já com conhecimento prévio de questões (muitas vezes polêmicas) que antes não estavam disponíveis. Para

Savater (2015), o papel da educação é auxiliar o aluno a distinguir o que é verdadeiro das falsas informações, e para corroborar isso ele afirma:

“A escola deve ajudar a criança a navegar pela informação que ela recebeu de modo avassalador e total. Ela tem de aprender a distinguir o verdadeiro do falso, o útil do supérfluo, o positivo e socialmente interessante do atroz e criminoso. Hoje a informação é, simplesmente, um mar no qual temos de aprender a nadar. Esta é a metáfora habitual da navegação através da internet. Nunca se pode substituir o professor por um instrumento mecânico”.  
(SAVATER, 2015, p. 2)

Para Savater (2015) “a sociedade tem, uma pendência que é reconhecer a dignidade social que um professor detém e enfatiza que a educação deve ser feita de pessoa a pessoa, embora a tecnologia, a internet e a televisão facilitem o acesso às informações”.

### **O EAD no Brasil**

Por meio de projetos interdisciplinares, a educação passa por uma transição imediata do quadro negro para as telas, tendo como objetivo aprender informática e aprender com a informática, fazendo com que os estudantes aprendam os conteúdos específicos das várias disciplinas. Assim sendo, utilizam uma variedade de softwares, preservando os métodos antigos de ensino, mas com o auxílio da informática para o desenvolvimento das atividades através do intercâmbio de informações, aumentando com isto o estímulo à consciência crítica do educando.

De acordo com Moran (2013), existem no Brasil aproximadamente 200 instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação a distância.

“O crescimento exponencial dos últimos anos é um indicador sólido de que a EaD é mais aceita do que antes. Mas ainda é vista como um caminho para ações de impacto ou supletivo. É vista como uma forma de atingir quem está no interior, quem tem poucos recursos econômicos, quem não pode frequentar uma instituição presencial ou para atingir rapidamente metas de grande impacto. O Brasil passou da fase importadora de modelos, para a consolidação de modelos adaptados à nossa realidade.” (MORAN, 2013, p. 1).

Além de uma maior conectividade tecnológica (Internet banda larga) e inclusão digital, o EAD vem crescendo no Brasil por mais uma série de motivos. Entre eles, podemos citar: as vantagens para o aluno: comodidade, flexibilidade de horários,

economia de tempo e mensalidades mais baratas são alguns dos atrativos da modalidade EAD responsáveis pelo número cada vez maior de estudantes que optam por esta modalidade. O reconhecimento do MEC e Programas do Governo.

De acordo com Mancebo *et al.* (2015), entre as principais tendências da recente expansão da educação superior no Brasil está a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD).

A educação superior a distância cresce no país em ritmo mais acelerado que a educação presencial. Os dados do último Censo da Educação Superior – de 2015 – mostram que enquanto o ensino presencial teve um crescimento de 2,3% nas matrículas em 2015 em relação a 2014, o ensino a distância (EaD) teve expansão de 3,9%. O ensino, no entanto, ainda não é o ideal.

De acordo com o Censo de educação superior EAD – INEP (2016), o Sudeste lidera a oferta de cursos de graduação a distância, com 48% de participação. Embora corresponda a apenas 28% do número de cursos a distância (perdendo apenas para a pós-graduação), a graduação responde por 64,7% dos alunos de EAD no país.

Segundo o último censo, das 226 instituições que oferecem cursos ou disciplinas em EAD, 64% pertencem à rede privada, enquanto 36% são instituições públicas de ensino. Apesar de 67% delas já estarem no mercado de educação presencial há mais de 20 anos, a oferta de cursos a distância é mais recente, com 64% atuando a menos de 10 anos no segmento. Uma tendência que vem sendo observada nos últimos anos é uma maior adesão de universidades consideradas “tradicionais”, e famosas por seus cursos presenciais, à modalidade de EAD.

De acordo com dados Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2014), o total de matriculados já ultrapassava a marca de 3,8 milhões, perfazendo um total de 15,8% EAD contra 84,2% do ensino Presencial. Deste montante 86,6 % dos alunos de EAD estudam em instituições privadas e o perfil predominante são mulheres, entre 31 e 40 anos que estudam e trabalham, sendo 39,1 % no grau de licenciatura.

Contudo, as Instituições ainda enfrentam desafios com relação ao planejamento, à implantação e à gestão de seus projetos de cursos ofertados a distância. Não obstante a isso, a modalidade de EaD no Brasil segundo Moran (2013), “demonstra um crescimento expressivo e sustentado, principalmente no ensino superior, caracterizando uma fase de consolidação da EaD no Brasil.”

### **A tecnologia vista pelos educadores**

Atualmente, a educação deixou de estar restrita à sala de aula, pois o professor pode utilizar recursos digitais como complemento à aula, como envio de atividades via e-mail, divulgação e sugestões de vídeos para a próxima aula, etc. A aula, assim, pode ser mais dinâmica, pois o aluno tem mais recursos para complementar seus estudos, enriquecendo seus conhecimentos (TORNAGHI; PRADO; ALMEIDA, 2010).

Para Sanavria (2008):

“O computador traz a informação, mas o professor trás o conhecimento. O professor deve orientar e supervisionar os alunos nas atividades didáticas através de recursos digitais, incentivando atividades extracurriculares e de extensão que visem aperfeiçoar o currículo e a vivência dos estudantes, atuando como mediador nesta interação.” (SANAVRIA, 2008, p. 12).

De acordo com Andrade (2013), “a generalização da crença de que somente as máquinas de invenção recente são tecnologias, leva o educador a pensar que se torna um indivíduo incapaz diante das mesmas.” Ao mesmo tempo fazê-lo pensar que os computadores e outros instrumentos tecnológicos lhe causam medo, assim subconscientemente gerando uma aversão a novas tecnologias.

Para Behrens (2012), a tecnologia precisa ser contemplada na prática pedagógica do professor, de modo a instrumentalizá-lo a agir e interagir no mundo com critério, com ética e com visão transformadora, fazendo do uso de computadores e da rede de informações, suportes relevantes em uma ação docente inovadora.

Assim todos terão de adaptar-se as mesmas, pois estas já fazem parte do cotidiano de todos e não há mais como ficar alheio a elas. As novas tecnologias estão presentes em todos os cenários, mas principalmente na educação superior. Faz-se mister capacitar-se para que se possa de uma forma eficiente dominar este desafio que ameaça a vida profissional de muitos educadores; e conseqüentemente deixando-os a mercê de situações constrangedoras diante dos estudantes, que são gerações mais novas. Portanto, “já nasceram em um período histórico em que as tecnologias estão mais disponíveis e por serem de outra geração possuem mais facilidade quanto ao entendimento e utilização das mídias digitais” (BOLFER, 2008).

Não estaremos sendo inovadores somente por levarmos nossos alunos para uma sala de informática onde nos aguardam computadores de última geração ou outros aparelhos móveis como tablets. Já não basta exercermos nosso papel de informantes, de

memorizadores de fórmulas. Outrossim, o papel do educador é ser capaz de auxiliar os alunos a se tornarem cidadãos do futuro. Para tanto é imprescindível suscitar a curiosidade intelectual e a habilidade de encontrar, selecionar, estruturar e avaliar a informação, com criatividade e um olhar crítico.

“O educador deve estar qualificado para empoderar os alunos, utilizando as mais variadas inovações tecnológicas e ser capaz de conectar seus alunos através das plataformas do EAD, fazendo com que o aluno desenvolva um olhar crítico e compreenda seu papel de participante da rede, responsável também pela utilização e veracidade das informações que compartilha.” (OSTOYKE, 2016).

### **A formação do educador para o uso das novas tecnologias**

Na formação dos educadores existem momentos que os mesmos passam a ser educados, pois necessitam buscar novos conhecimentos para desvendar seus medos em relação aos mesmos, e manterem-se atualizados. Neste contexto, “o processo de educação continuada é sempre visto como uma forma de aperfeiçoamento destas categorias profissionais. ” (MATTOS & MATTOS, 2003).

Como aperfeiçoamento docente para atuar na educação à distância, alguns autores sugerem que o professor deve participar de cursos para formação de professores, com metodologia focada em recursos didáticos digitais. Estes cursos são oferecidos como cursos de pós-graduação (especialização) ou cursos de extensão, com carga horária menor. Ainda, “para atuar na educação à distância, o professor precisa desenvolver algumas competências, sejam científicas, pedagógicas, tecnológicas, novas formas de aprender a adotar o trabalho em equipe. “ (ROSÁRIO; MOREIRA, 2015).

O papel do educador é ser capaz de auxiliar os alunos a se tornarem os profissionais e os cidadãos do futuro. Para tanto, é imprescindível suscitar a curiosidade intelectual e a habilidade de encontrar, selecionar, estruturar e avaliar a informação, com criatividade e um olhar crítico. O professor deve estar apto para empoderar os alunos, utilizando as mais variadas inovações tecnológicas e ser capaz de conectar seus alunos através das plataformas do EAD, fazendo com que o aluno desenvolva um olhar crítico e compreenda seu papel de participante da rede, responsável também pela utilização e veracidade das informações que compartilha. (Tenório, 2010).

O professor deixa o seu papel de disseminador da informação e passa a ser um tutor ou moderador de uma comunidade investigativa, onde o uso da internet passa a desempenhar o papel de um facilitador, disponibilizando a informação. O acesso a bibliotecas do mundo todo, vídeos, palestras, tutoriais, aulas de professores e especialistas das melhores universidades, criam inúmeras possibilidades de interação. Não obstante a isso a possibilidade de trocar experiências, questionar, responder dúvidas, opinar, participar de fóruns e discussões passa a ser um leque imenso de novas oportunidades onde os alunos podem interagir globalmente.

Mais do que se imagina, com o uso e implantação das novas tecnologias na educação tem-se uma grande demanda da necessidade de conhecimento por parte dos professores em prol de seus alunos. O professor deve se atualizar constantemente para dominar a tecnologia e aplicá-la na sala de aula, tendo em vista que os alunos estão em contato direto com essa tecnologia; tecnologia esta que se constitui numa ferramenta indispensável para a aprendizagem.

Mas o grande impulso se dá sobretudo no ensino a distância. Os grandes problemas tecnológicos que limitariam o desenvolvimento do EAD são solucionados, e os custos da infraestrutura necessária tanto para a produção quanto para o consumo encontram-se em queda contínua, refletindo a mesma tendência verificada externamente.

A demanda por cursos e programas é elevada, impulsionada, inclusive pela revitalização da educação e pelo papel de destaque que esta passa a ocupar nas políticas do governo. A oferta de profissionais necessários à composição das equipes de desenvolvimento de EAD também não encontra limitações, em particular na área pedagógica, reflexo dos inúmeros programas destinados à melhoria da qualificação dos docentes. (Porto, 2003).

### **O uso das tecnologias na educação do ensino superior**

Atualmente vive-se em meio a um rápido avanço tecnológico em todos os segmentos. “As tecnologias de informação e comunicação estão inseridas cada vez mais nas tarefas do dia-a-dia. Quer na vida profissional quer pessoal, o ser humano serve-se frequentemente desse suporte tecnológico muitas vezes até sem perceber.” (LANDIM, 1997).

As tecnologias devem preferencialmente ser usadas para proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir e trabalhar juntos em problemas e projetos



significativos. Com o passar dos anos, as inovações tecnológicas e a Internet têm modificado a forma de as pessoas se comunicarem, assim propiciaram novos meios ou ferramentas, nos quais as redes sociais se constituem. “A utilização das redes sociais, principalmente pelos jovens, tem crescido de forma exponencial e é o recurso que eles utilizam sistematicamente para compartilhar informações.” (SALES, 2012).

As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação nas redes e o perfil dos estudantes é muito ativo, principalmente em listas de discussões, salas de bate papo, programas de comunicação instantânea, sites de relacionamentos (como *facebook*), blogs, videoblogs e também pelos *Podcasts*. Todavia, sabemos que esses mesmos recursos são frequentemente utilizados no mundo do trabalho e, portanto, não podem ficar à margem do processo de ensino e de aprendizagem.

Sites de relacionamento, como por exemplo o *facebook* ou *twitter*, propiciam um fluir contínuo de informações onde o intercâmbio é fascinante, porque colocam em contato instantâneo perspectivas, assuntos, pessoas e mundos completamente diferentes. Eles podem ser utilizados também com o intuito de fornecer subsídios sobre a utilização da Internet de forma segura, ética e responsável, em prol de uma cidadania digital e um comportamento online adequado. “Apesar dos riscos que toda a rede social oferece, o Facebook e o *twitter* podem contribuir para melhorar o aprendizado com a interação e colaboração, dentro e fora da sala de aula.” (VALENTINI, 2010).

Os programas de áudio ou de vídeo digital (*Podcast*) são também muito importantes pois envolvem produção, transmissão e distribuição na internet de arquivos ou vídeos que podem ser vistos e ouvidos em aparelhos móveis como mp3, celulares (*iphones e iphods*) computadores ou tablets. Envolver os alunos na produção destes programas e projetos que os divulgam pode ser a melhor forma de utilização dos podcasts.

Outros ambientes como e-mail, intranet e ambientes virtual de aprendizagem, são muito utilizados para transferência de arquivos, fóruns, debates e as próprias orientações dos docentes. É através destas plataformas que as instituições de ensino fazem o uso da tecnologia, atualmente, para comunicarem-se com seu público interno desde colaboradores, educadores e alunos.

A utilização de vídeo conferências e disponibilização de vídeos em Podcast ou mesmo no *youtube* facilitam muito a disseminação de informações e aumentando muito a acessibilidade a todo tipo de divulgação de aulas, palestras, seminários, etc.

De acordo com Almeida (2003), o sucesso do Ensino a Distância (EAD), só está sendo possível devido à evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Através delas, é possível ter acesso aos conteúdos de maneira rápida, em um ambiente de aprendizagem interativo e inovador. As principais tecnologias empregadas nos cursos EAD são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), as vídeo aulas, áudio e vídeo conferência e chats e fóruns.

Estes são alguns dos meios mais modernos que as instituições usam para agilizar tecnologicamente a área educacional e para isso internet é de suma importância para que este processo evolua progressivamente.

### **Considerações finais**

Incorporar novas tecnologias ao convívio diário já faz parte de todos os segmentos. Em especial na educação superior por tratar-se de algo extremamente importante, pois envolve o desenvolvimento contínuo tanto dos docentes quanto dos alunos. Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma boa equipe técnica e pedagógica, mais tempo de treinamento e acompanhamento, e para os alunos há uma grande vantagem na aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, que está a cada dia mais acelerado.

Independente da estrutura que os alunos dispõem, mais importante é próprio aluno, pois de nada adianta ter tecnologias novas se não houver aqueles que delas irão usufruir para ter uma melhora progressiva em todos os seus processos de ensino e aprendizagem. Nada se sobrepõe a inteligência do homem e sua interferência, por mais sofisticadas e completas que as tecnologias possam ser ainda não ultrapassaram o intelecto humano.

A correta utilização das novas tecnologias é de fundamental importância para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos que dela se beneficiam. O segredo é ousar, experimentar e avaliar, começando pelas tecnologias mais simples e assumindo atividades mais complexas. Começar pelo que nos é familiar e conhecemos melhor e avançar para tecnologias mais complexas "virtualizando" cada vez mais o ensino e a aprendizagem.

Na era digital, o conhecimento está na rede e se pode aprender em qualquer lugar, sem a necessidade presencial de um professor ou moderador. O conhecimento passa a ser

construído socialmente, através da formação de redes de conhecimento. Nesse contexto a aprendizagem perpassa pela interação entre professor ou tutor, aluno e tecnologia.

Não obstante, mais importante que querer dominar as mais diversas tecnologias, é necessário se preocupar em como incluí-las na sala de aula. É preciso questionar o porque de incluí-las, buscando desenvolver novas habilidades como criatividade, pensamento crítico, curiosidade intelectual, ser capaz de decidir, negociar, evoluir para descobrir, estruturar e avaliar as informações.

No ensino focado na aprendizagem o desafio é encontrar novos caminhos de integrar o humano com o tecnológico, tornando virtual o presencial, sem se abster do ético, pois vivemos num período de inúmeros e constantes desafios.

## **Referências**

### Livros

ANDRADE, Cláudia Castro. **A relação mente e cérebro: um diálogo entre e a neurociência e a filosofia da mente**. Ed. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

BEHRENS, M. A. **Projetos de aprendizagem colaborativanum paradigma emergent e**. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. UNIMEP. Piracicaba, SP, 2008.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. **Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar?** In: *Tem professor na rede*. BRUNO, Adriana R. ... [et al.]. Juiz de Fora, MG, UFJF, 2010.

LIMA, Artemilson Alves de. **Mídias e materiais didáticos na EAD**. EQUIPE SEDIS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN. 2010.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. MATTOS, José Roberto Linhares de. **Em busca de um novo educador para uma nova educação**. UFRRJ, 2003.

PAIVA, Jacinta. **As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores**. Coleção: *Tecnologias da Informação e da Comunicação* 1.<sup>a</sup> Ed. Biblioteca Nacional. Universidade de Coimbra. 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Unisinos, São Leopoldo, RS. 2010.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino; LIMEIRA, Nathalia Barbosa. **Didática e prática de ensino em EaD**. Publ. rev. e atual. Maringá - PR, 2014.

SALLES, Carla Marise Canela. **A Aprendizagem Significativa E As Novas Tecnologias Na Educação A Distância**. Universidade FUMEC – FACE – BH, 2012.

SANTOS, Marco; PESCE, Lucila. ZUIN, Antônio. **Educação Online: cenário, formação e questões didático metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

SANAVRIA, Carlos Zarate. **A avaliação da aprendizagem na Educação a Distância: Concepções e Práticas de Professores de Ensino Superior**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande MS. 2008.

TENÓRIO, Robinson Moreira; LOPES, Uaçai de Magalhães. **Avaliação e gestão: teorias e práticas** Salvador: EDUFBA, 2010. 414 p.

TORNAGHI, Alberto José da Costa. PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. – 2. ed. – Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

VALENTINI, Carla Beatris, SOARES, Eliana Maria do Sacramento. **Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. – Dados eletrônicos. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

#### Revistas ou Periódicos

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias e Educação a Distância: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul. /dez. 2003.

ALMEIDA, S. D. C. D. D.; FERNANDES JR., A. M. **TICS aplicadas à Educação**. Apostila. Núcleo de Educação a Distância: Centro Universitário de Maringá, UNICESUMAR, 2014.

CORRÊA, Stevan de Camargo, SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **“Preconceito e educação à distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade à distância.”** ETD - Educação Temática Digital. v. 11 n. 01. 2009.

FREITAS, Maria Teresa Menezes; FRANCO, Alexia Pádua. **Os desafios de formar-se professor formador e autor na educação a distância. Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 149-172, 2014.

GARCIA, Fernanda Wolf. **A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Educação a Distância**. v. 3, n. 1, p. 25-48, jan. /dez. 2013.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s/n, 1997.

LEAL, Edvalda Araújo, ALBERTIN, A. L., PEREIRA, Janser Moura, & NOMELINI, Quintiliano Siqueira Schroden **Utilização da análise fatorial para identificação dos fatores determinantes da aceitação do uso de tecnologias de informação na educação a distância**. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 60 Jan.-mar. 2015.

MUÑOZ VARGAS, i. c. MONROY IÑYGUES, f. j. RODRIGUES PICHARDO, c. m. **Desarrollo de competencias integrales con tecnologías de la información y de la comunicación en educación superior a distancia**. *Revista Panorama*. 9/16/2015, p9-19. 11p.

ROSÁRIO, Lina Sara Chovano; MOREIRA, António. **Competências do professor para o ensino online: análise de um curso de capacitação de docentes em EaD**. *Indagatio Didactica*, v. 7, n. 1, 2015.

#### Sites

ALMEIDA, M.E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022003000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

A educação do cidadão no século XXI. Conferência, Fronteiras do Pensamento. 2015. SAVATER, Fernando, Disponível em: <<http://www.frenteiras.com/resumos/a-educacao-do-cidadao-no-seculo-xxi-poa>>. Acesso em: 12.10.2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, Sinopse estatística da educação superior 2015, Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/básica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 12.06.2016.

LIMA, Fabíola da Conceição. Gestão escolar hoje: a cultura tecnológica no espaço escolar. (2008, p. 1 - 9). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/aceso> em 08/08/2016.

MORAN, José Manoel. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. (2007) Site do autor - Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013>. Acesso em 06/08/2016.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Mídias: ensino e pesquisa*

Porto, C., Régnier K. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória. MEC. 2003.

Projeto #PED – o professor empreendedor na era digital. Leila Adriano Ostoyke.  
Disponível em: <<http://adriano-ostoyke.com/mas-a-final-de-contas-que-m-e-o-professor-30/?v=3a52f3c22ed6>>. Acesso em: 11.10.2016.



## DA LITERATURA AOS MONSTROS DIGITAIS FROM LITERATURE TO DIGITAL MONSTERS

Cassius André Prietto Souza  
Doutorando em Educação/ UFPEL  
Cassius\_andre@hotmail.com

### RESUMO

O relato discute a presença de mitologias e seres fantásticos em minha produção poética. Edgar Allan Poe, H.P. Lovecraft e Simões Lopes Neto são alguns dos autores que revisito constantemente para produzir histórias em quadrinhos, ilustrações, modelagens em 3D, jogos e objetos. Esse imaginário também anima minhas oficinas de arte para crianças em torno do monstruoso sensível, conceito autoral que vem sendo ampliado em pesquisas na pós-graduação. A abordagem segue a artografia, considerando a integração do sujeito como artista, professor e pesquisador, além de possibilitar hibridismos de escritas, construção de dispositivos e modelos originais para dar conta da investigação/reflexão pretendida. Como referência, me apoio nos estudos do imaginário e da poética do devaneio desenvolvidos por Gilbert Duran e Gaston Bachelard e a educação do sensível de Duarte JR e demais arte-educadores.

**Palavras chaves:** imaginário; literatura; monstruoso sensível; arte-educação.

### ABSTRACT

The account discusses the presence of mythologies and fantastic beings in my poetic production. Edgar Allan Poe, H.P. Lovecraft and Simões Lopes Neto are some of the authors who constantly revisit to produce comics, illustrations, 3D modeling, games and objects. This imaginary also animates my art workshops for children around the monstrous sensitive, authorial concept that has been expanded in postgraduate research. The approach follows the artography, considering the integration of the subject as artist, teacher and researcher, besides allowing hybrids of writing, construction of devices and original models to account for the investigation / reflection intended. From as reference, I rely on the studies of the imagery and the poetics of reverie developed by Gilbert Duran and Gaston Bachelard and the education of the sensitive Duarte JR and other art educators.

**Keywords/Palabras clave:** imaginary; literature; monstrous sensitive; art-education.

## Introdução

Os monstros são os seres mais divertidos que se possa inventar, ativam o imaginário, o criativo, a invenção, a distorção, a especulação e toda a sorte de operações que rompem com a banalidade. Não há uma regra para os criar, é antes de tudo um fazer intuitivo, onde eu posso dispensar os cânones e proporções, alterar tonalidades, revelar contrastes.

Para dar conta do meu universo imaginativo e refletir sobre motivações poéticas, estabeleço com Bachelard uma interlocução intensa. Percebo uma afinidade com suas ideias que chega a me surpreender, principalmente nas obras *A Poética do Espaço* (1993) e *A Poética do Devaneio* (2009).



Figura 1 e 2: Ilustração da morte e modelo 3D Fonte: Dissertação, 2015.

Em alguns momentos, a experimentação apenas insinua o que está por vir, e como adentrar em um espaço nebuloso, já em outros as impressões são tão vívidas que podem ser representadas com plenitude de detalhes. O autor concebe o devaneio como algo fenomenológico que provoca o aumento da consciência sobre o ilusório e a imaginação, como um estado de maravilhamento, próprio para a poética.

Durante o devaneio todos os sentidos estão despertos e impulsionam a criação artística. Encontro em meus cadernos de desenho traduções visuais desse fenômeno, apontamentos e rabiscos que tentam dar conta de um estado da alma. Nos esboços construídos rapidamente procuro abandonar a certeza e abrir espaço para o enigmático, para o território sem limites da imaginação. Reconheço o devaneio, tal qual descrito por

Bachelard, no meu processo criativo; ao começar um desenho de forma espontânea, sou impulsionado por uma força imaginativa, revela-se um poder que está no meu íntimo, há uma naturalidade no gesto, decorrente de um exercício repetitivo que quer tornar presente, dar visibilidade ao sonho e as ideias.

O devaneio é um fenômeno espiritual demasiado natural – demasiado útil também para o equilíbrio psíquico – para que o tratemos como uma derivação do sonho, para que o incluamos, sem discussão, na ordem dos fenômenos oníricos. (BACHELARD, 2009, p.11)

## Metodologia

Construir esses monstros é algo muito prazeroso, o processo se assemelha a um jogo de quebra-cabeça, composto de pequenas partes que vão formar o mosaico final, as páginas funcionam como elemento agregador. Algumas criaturas são detalhadas, inclusive possuem nomes, consequência dos estudos já realizados sobre mitologia, cultura popular, lendas e ciências. Algumas criaturas são detalhadas, inclusive possuem nomes, consequência dos estudos já realizados sobre mitologia, cultura popular, lendas e ciências. Estão presentes em outros suportes e contextos de minha produção artística, já outras criaturas são anônimas como as personagens observadas pelo flâneur, condenadas ao abandono, como no conto O Homem da multidão de Edgar Allan Poe (2012).

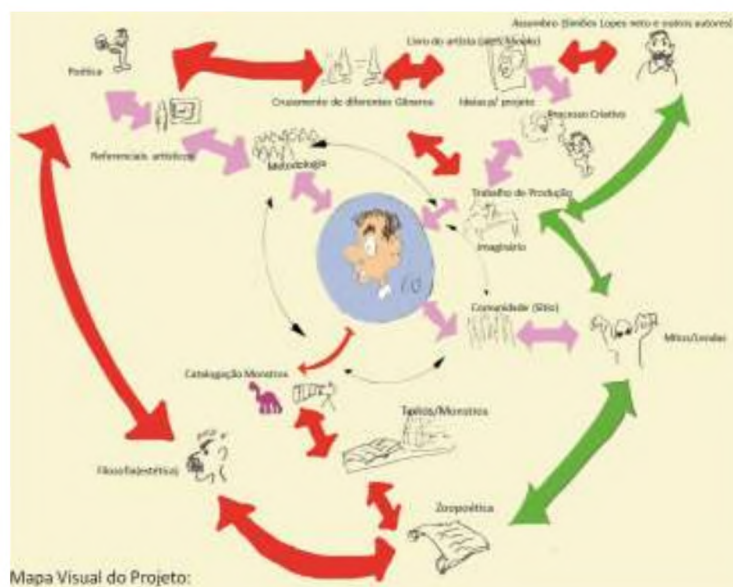


Figura 3: Mapa Visual do projeto. Fonte: Dissertação, 2015.

Como recurso metodológico construí um mapa (fig.3), um esquema visual que engloba todas as etapas e circunstâncias percorridas. Desenhado em forma de circuito a

partir de um centro gerador (Eu), o mapa aponta as influências diretas e indiretas que concorrem no processo, tal recurso permitiu avançar sobre o processo criativo e a produção das obras criadas, assim como a minha dissertação *Monstruário: O livro dos monstros sensíveis* (2015).

O conhecimento da metodologia baseada em artes, Artografia, permitiu inovar na apresentação/construção da pesquisa, pela possibilidade de articular texto e imagem segundo um sistema amalgamado, muito próximo do universo das ilustrações e histórias em quadrinhos, com o qual tenho intimidade. Tal abordagem permitiu elaborar, a partir da experiência e informações, uma versão/interpretação das investigações e inquietações que me animaram durante o processo.

Uma marca distintiva da a/r/t/grafia é que os seus artistas, pesquisadores e professores são capazes de criar não só textos, mas também artefatos artísticos que retratam (equivalem a) interpretações obtidas a partir das suas questões originais de pesquisas, ao mesmo tempo que continuam a prestar atenção à evolução dessas mesmas questões que guiam a sua pesquisa. (CHARRÉU, 2013, p.109).

Cabe ressaltar que o artista/pesquisador/educador encontra-se mergulhado e no centro da investigação, portanto suas percepções influenciam e são determinantes para a evolução da pesquisa. Essa concepção foi vivamente experimentada durante as visitas aos sítios selecionados, percebi que personagens, histórias e imaginários se misturavam gerando novas narrativas.

### **Os autores do meu imaginário infantil**





Figura 4: Ilustrações de meu avô contando histórias antes de eu dormir e durante um passeio pelo castelo da família Simões Lopes. Fonte: Dissertação, 2015.

Entre as melhores recordações de minha infância despontam as histórias que meu avô me contava antes de dormir (fig.4), muitas delas derivadas dos contos populares e histórias de assombrações. Foi ele quem me apresentou as obras de Edgar Allan Poe, Simões Lopes Neto e HP. Lovecraft, marcos da origem de minha paixão pela literatura fantástica.

A narração de meu avô foi fundamental para tornar a experiência inesquecível. Semelhante a compreensão de Walter Benjamin (1993) sobre o narrador: como um ser que dá conselhos, que comunica tornando o momento uma experiência plena, que cria uma sugestão, e vai narrando uma história envolvente. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas as experiências dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1993, p. 201).

Sou um fã assumido desses autores, li vários contos e também acompanhei versões das histórias para outras mídias, o imaginário que eles criaram é referência para a minha produção artística.

O mitológico e o fantasioso permanecem como objetos do cotidiano, se perderam a carga religiosa é certo que ganharam apelo midiático, se fazem presentes em todos os suportes e linguagens, são objeto do *design*, da arte e da cultura contemporânea.

Referência local para minha produção, Simões Lopes Neto (Pelotas, RS, 1865-1916) traz em *Contos Gauchescos* (1912) e *Lendas do Sul* (1913) o regionalismo e o folclore celebrado no sul do país.

Comparecem as distinções do vocabulário, as descrições da paisagem e os personagens extravagantes (muitos deles oriundos de lugares distantes, variações de lendas cultuadas pelos imigrantes). Os textos em prosa de Simões Lopes Neto tem uma rítmica espontânea, o ponto alto é o linguajar das personagens, que revela a simplicidade do homem do campo, comparecem os “causos” e as lendas. Schlee (2010), estudioso de sua obra, destaca que a intimidade do autor com essa temática advem da infância vivida na campanha.

*Contos Gauchescos* é a obra que mais me interessa, por ser uma compilação de histórias. Resgata a memória do velho gaúcho, apresenta curiosidades e magias, com casos vividos ou testemunhados. Da vasta coleção de monstruosidades, me encantam

Teiniaguá, Boitatá e Negrinho do Pastoreio, que figuram em diferentes materiais e técnicas ao longo de minha produção.

Lovecraft (Providence, EUA, 1890-1937) é um autor que estabelece uma relação de parceria com seu leitor, contando com o imaginário e os temores pessoais. Seus textos resgatam mitos ancestrais venerados por povos primitivos convivendo com traumas e fobias da sociedade moderna.

O princípio orientador de sua literatura é reconhecido como “cosmicismo”, uma espécie de terror cósmico, que toma como base o enigmático, a vida e o universo são incompreensíveis para a mente humana. O autor compreende a devoção popular ao misticismo e aos ritos folclóricos como manifestação de uma emoção primitiva, observa ainda, uma certa obsessão pelo passado histórico que vigora independente da evolução social e científica.

Como recordamos a dor e a ameaça da morte mais vivamente que o prazer, e como nossos sentimentos para com os aspectos benfazejos do desconhecido foram, desde o início, captados e formalizados por rituais religiosos convencionais, coube ao lado mais escuro e maléfico do mistério cósmico reinar em nosso folclore sobrenatural e popular. (LOVECRAFT, 2008, p.15).

Edgar Allan Poe (Boston, EUA, 1809-1849) é outra referência para a minha poética, um ícone da literatura de horror ocidental. Suas obras se alinham ao estilo gótico (um tipo de romantismo com elementos sombrios) a temática compreende a morte em suas variadas formas: decomposições, indivíduos enterrados vivos, reanimações de pessoas mortas e personagens que não conseguem superar o luto. Para Baudelaire, Poe prioriza a imaginação sobre as demais faculdades humanas, indo além da fantasia e da sensibilidade.

Imaginação não é a fantasia; não é a sensibilidade, mesmo que seja difícil conceber um homem imaginativo que não seja sensível. A imaginação é uma faculdade quase divina que percebe tudo com antecedência, à parte dos métodos filosóficos, as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências e as analogias. (BAUDELAIRE apud POE, 2012, p.15)

Além da temática e do gosto pelo horror, os dois autores apresentam semelhanças na composição de seus personagens, que oscilam entre a lucidez e a loucura, a ingenuidade e a perversidade, de alguma forma estão doentes. As histórias são sempre narradas em primeira pessoa, acentuando o terror psicológico; também compartilham um sentimento de descrédito em relação à humanidade.



Lovecraft destaca que antes de Poe os escritores estavam num escuro de ideias e conceitos, ainda não existia compreensão a respeito da psicologia do horror e sua atração pelo mesmo; persistiam os finais felizes e explicações lógicas para todos os eventos. “Poe ao contrário, percebeu a impessoalidade essencial do verdadeiro artífice. Sem impor regras ou limites, sem questionar se algo estava de forma repulsiva ou atrativa” (LOVECRAFT, 2008, p.62).

Comecei ilustrando algumas das criaturas descritas por esses autores, muitas delas frequentam meus álbuns de desenho e serviram de base para compor meus próprios personagens, destaco as versões que criei para: Cthulhu, Necronômicon, Yuggoth, Morella, Máscara da morte vermelha, Ligeia e Berenice.

Gilbert Durand (1994), estudioso do imaginário, compara o inconsciente com a penumbra ou a noite, oposto ao consciente onde as percepções são mediadas pela luz (a razão que é o funcionamento do pensamento concreto). No inconsciente é que se revela o sonho, a neurose ou a criação poética. O autor defende que a manifestação da imaginação se dá intermediada pela inconsciência e pela consciência, tipo um pensamento indireto que remete ao obscuro. A partir de Durand a imaginação perde sua desvalorização clássica, deixa de ser algo “louco” para dar acesso aos lugares mais secretos do psiquismo. A imagem se instaura como matéria do processo humano de simbolização, e o imaginário se configura como a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo.

### **“Era Uma Vez”**

Em Agosto de 2014 fui convidado para realizar uma exposição voltada para o público infantil promovida pelo projeto Arte na Escola para o Espaço Cultural e Artístico da Laneira, administrado pelo Centro de Artes da UFPEL. O interesse era mostrar meus desenhos, em grande formato e as sequencias que abordam narrativas míticas e a fabulação infanto-juvenil. Em torno da metamorfose de um homem em lobisome m, desenvolvi uma narrativa aberta que dialoga com o conto do Chapeuzinho Vermelho.

Em função da dimensão do espaço (antiga fábrica de lãs) e da disposição das vigas, a opção foi pelos desenhos sequenciais, dando a ver uma narrativa, com a viga funcionando como a calha (espaço entre os quadrinhos, que introduz o intervalo de

tempo). Foi feita uma série de estudos anatômicos sobre a criatura, assim como sua metamorfose. A outra parte da exposição foi elaborada em parceria com a equipe do projeto Arte na Escola, e alunos de Artes Visuais (UFPEL). A intenção foi criar um cenário para o Lobisomem, com arvoredo que compõe a avenida principal do bairro foi a referência para construir uma floresta. E, como uma coisa leva a outra, essas silhuetas negras e lígubres deram o clima para um conto de terror, uma versão para um clássico da literatura infantil – Chapeuzinho Vermelho (Charles Perrault). Essa é uma linha contemporânea, que investe em recriações das narrativas, seja a partir da ótica de determinados personagens, ou em abordagens que reforçam o drama, ou a comicidade, refazendo trajetórias, invertendo papéis, desconstruindo estereótipos, ou atualizando cotidianos e acrescentando aspectos pluridimensionais às narrativas.

A antiga Laneira se transformou em um grande livro, com suas paredes/páginas que narram um conto infantil, com personagens que dão a ver outras facetas, transformações, subversões e sutilezas. Chapeuzinho fantasma ou é só uma capa (mágica que confere poderes especiais para quem a veste), a imagem é nebulosa, aberta a imaginação das crianças.



Figura 5 e 6: Desenhos da exposição. Fonte: Dissertação, 2015.

A autora Sueli Ferreira (2003) destaca que por meio da imaginação somos gradualmente ligados a uma realidade de significados. Uma criança quando imagina, constrói suas próprias significações, assim essa realidade imaginária tem enorme

influência sobre a realidade percebida por ela, resolvendo impasses e confortando-a diante de problemas (reais ou imaginados). Essa foi nossa intenção construir uma narrativa aberta, para que cada um construísse sua própria história, ou ainda, que as histórias fossem construídas pelos grupos visitantes, em oficinas colaborativas e inventivas. “Era Uma Vez” conjugou uma grande experiência, que foi além de apenas mais uma exposição, possibilitou a interação integral com a comunidade. A diversão esteve presente nas tardes de agosto, os monitores receberam até o encerramento da exposição mais de uma centena de crianças, com idades variadas, que se sentiram convidadas a participar de forma lúdica e inventiva com o projeto.

O projeto demonstrou que trabalhar com a imaginação em uma concepção baseada no lúdico e no afeto promove a formação sensível e integral que tanto almejamos em nossas ações. “Há que se ter amor ao humor, e não demonstrar pavor por uma pretensa perda de seriedade a que o riso e o jogo possam conduzir a educação” (DUARTE JUNIOR, 2010, p.18).

### **Oficina de Monstros**



Figura 7 e 8: Oficina na Feira do Livro-2014 e MALG- 2015. Fonte: Dissertação, 2015.

As oficinas oferecidas durante o projeto “Era uma Vez” foram o ponto de partida para propor oficinas em escolas de Pelotas e eventos como A Feira do Livro (2014).

Sempre tendo como tema o lúdico do universo dos monstros. Durante essas oficinas eu primeiro me apresento como um artista que cria monstros: por meio de esculturas Digitais (games), efeitos especiais de filmes e histórias em quadrinhos. Somente isso já estimula às crianças a ideia que é possível alguém ser, como eles mesmo me intitulam “O pai de monstros”. Demonstro com meus sketebooks (caderno de desenho) como eu desenho, assim como o que é levado em consideração (nome, fisiologia, caráter e mito) para cada criatura criada. Isso se torna suficiente para ganhar suas atenções de forma a refletirem sobre a importância de determinada produção, várias perguntas são ressaltadas: quais estudos são necessários, como é a produção, o que é levado em consideração. Após essa pequena apresentação eu os convido a desenhar os monstros, personagens que eles de forma estimulante começam a produzir. O grupo se diverte conforme está desenhando seus monstros, surgem vários contos sobre aqueles seres imaginários, eles se tornam um grupo onde os monstros podem se socializar uns com os outros, desde planetas que eles podem habitar, grupos familiares e alimentares. Um bom exemplo ocorre quando uma criança diz que seu monstro, assim como ele, não gosta de brócolis. Automaticamente outra criança também afirma que seu monstro não gosta do mesmo legume.

“A importância do mito, das situações e dos seres criados pela imaginação humana, na proporção em que, ao se dirigirem diretamente ao nosso corpo, à nossa sensibilidade, podem nos propiciar melhores condições para sentir interpretar e compreender este mundo no qual existimos”. (ROSSEAU apud DUARTE JUNIOR, 2001, p.136).

## **Conclusão**

Reconheço um lugar privilegiado que confiro aos monstros, como forma de expressão e entendimento, fazendo a mediação entre a razão e a imaginação. Tendo como base inicial as lembranças de minha infância onde esses maravilhosos seres eram narrados pelo meu avô. Procuro nos tempos atuais com meus trabalhos um amalgama entre o visível e o oculto, o belo e o feio. Compondo nessas criações os recursos que aprendi dos contos de Edgar Allan Poe, H.P. Lovecraft e Simões Lopes Neto.

A descoberta do Monstruoso Sensível para o público infantil é o legado mais precioso de toda essa minha jornada de herói/monstro. Através das Oficinas de Monstros ministradas nas escolas, feiras e na exposição “Era uma vez”, eu encontrei com o imaginário do outro, da criança que é fértil, ávido por partilhar invenções. A conexão que a criança

faz com o imaginário é algo imediato. Por meio de empolgações e afetos com que me recebem, aderiram as minhas propostas e seus desdobramentos por meio de brincadeiras e desenhos, comparece como algo surpreendente e emocionante.

Quantas coisas nós poderíamos aprender e reconhecer! Se apenas sentarmos e ouvirmos sobre esse mundo imaginário da criança. Com seus esplêndidos monstros que diferem do mundo adulto, por ter papéis diversos e também ambíguos que se sobressaem aos nossos. Talvez esteja na hora de lembrarmos que já fomos crianças e um dia já estivemos acalorados em viver no imaginário.

## **Referências**

- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAUDELAIRE. *Prefácio*. In: **POE, Edgar Allan. Contos de Imaginação e Mistério**. São Paulo: Tordesilhas, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHARRÉU, L. **Métodos Alternativos de Pesquisa na Universidade Contemporânea**. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. *Processos & Práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Editora UFSM. 2013.
- DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos - a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A Montanha e o Videogame**. Escritos sobre Educação. Campinas. Papyrus, 2010.
- DURAND, Gilbert. **O Imaginário**. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL, 1994.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4 ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho infantil da criança**. 3 ed. Campinas, São Paulo: papiros, 2003.

LOVECRAFT, Howard Phillips. **O Horror Sobrenatural em Literatura**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008.

SOUZA, Cassius André. **Monstruário: O livro dos monstros sensíveis**. UFPEL, 2015.

SCHLEE, Aldyr Garcia. **Lembranças de João Simões Lopes Neto**. Pelotas: Viena, 2010.

TOURINHO, I. **Processos & Práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora UFSM. 2013, P.109.



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS  
MULTIMÍDIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA COM ÊNFASE NO  
CONSUMO**

*ENVIRONMENTAL EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF  
MULTIMEDIA IN THE EDUCATION OF GEOGRAPHY WITH  
CONSUMPTION EMPHASIS*

Cibele Stefano Saldanha  
Mestranda em Geografia/Universidade Federal de Santa Maria  
e-mail: Cibele2012stefanno@gmail.com

Mauro Kumpfer Werlang  
Professor Dr./Universidade Federal de Santa Maria  
e-mail: wermakwer@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho pretende discutir a importância das práticas pedagógicas voltadas a educação ambiental fazendo uso das multimídias, dessa forma colaborando com o ensino da Geografia no ensino básico. A problemática que envolve a pesquisa, tem seu viés voltado ao consumo da cidade fazendo parte de um tema de extrema relevância no ensino escolar. O objetivo do trabalho é a aplicação de atividades pedagógicas que favoreçam a construção conceitual dos discentes tornando-os críticos e conscientes sobre as formas de consumo no cotidiano da nossa sociedade. O público-alvo da pesquisa são os alunos da E.M.E.F. Vicente Farenzena, na cidade de Santa Maria, RS, as atividades foram divididas em oficinas pedagógicas: oficina pedagógica I- foi uma aula expositiva sobre o tema cidadão e consumo. Já a oficina pedagógica II cujo tema foi a problematização do projeto na escola a onde abordou o estudo da ciência geográfica na relação com o consumo da/cidade, a partir da prática pedagógica pela apresentação do vídeo: A História das Coisas. De maneira geral os resultados das atividades foram satisfatórios, os objetivos propostos no projeto foram alcançados com êxito. O documentário mostrou que uma maneira prática de se alterar os mecanismos atuais é através da conscientização ambiental por meio das pessoas, das indústrias, o que já poderia contribuir muito para alteração do quadro atual.

**Palavras-chave:** Cidadão. Conscientização. Ensino da Geografia. Mídias Digitais. Tecnologias de Informação e Comunicação.

**ABSTRACT**

The present work intends to discuss the importance of pedagogical practices focused on environmental education making use of multimedia, thus collaborating with the teaching of Geography in basic education. The problematic that involves the research, has its bias towards the consumption of the city being part of a subject of extreme relevance in the school education. The objective of the work is the application of pedagogical activities that favor the conceptual construction of the students made the critical and conscious about the forms of consumption in the daily life of our society. The target audience for the survey are the students of E.M.E.F. Vicente Farenzena, in the city of Santa Maria, RS, the activities were divided into pedagogical workshops: pedagogical workshop I- was an expository lecture on the topic of citizenship and consumption. The pedagogical workshop II, whose theme was the problematization of the project in the school, where it approached the study of geographic science in relation to the consumption of the city, from the pedagogical practice through the presentation of the video: The History of Things. In general the results of the activities were satisfactory, the objectives proposed in the project were successfully achieved. The documentary showed that a practical way to change the current mechanisms is through environmental awareness through the people, of the industries, which already could contribute much to change the current picture.

**Keywords/Palabras clave:** Citizen. Awareness. Teaching Geography. Digital Media. Information and Communication Technologies.

## **Introdução**

O trabalho pretendeu discutir a importância das práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, fazendo uso das multimídias através das oficinas pedagógicas e, dessa forma colaborar com o ensino da Geografia no Ensino Básico na escola Vicente Farencena localizada no bairro Camobi em Santa Maria/RS. A problemática que o envolve os educandos tem seu viés voltado ao consumo na cidade fazendo parte de um tema de relevância no ensino escolar.

O objetivo do trabalho foi avaliar a contribuição das multimídias no ensino da Geografia e aplicar atividades pedagógicas que favoreçam a construção de educandos críticos e conscientes sobre as formas de consumo no cotidiano da sociedade. A temática deste trabalho está centrada no seguinte problema: Como o recurso didático pode permear e estimular o processo de compreensão e construção de conhecimento nos discentes? E quais os procedimentos metodológicos necessários para motivar o aluno na construção de conhecimento? Qual a importância da aplicação de oficinas?

O desenvolvimento desta pesquisa centra-se em reflexões de FREIRE (1979), PADIM (2003), REGO et al (2007). Por muitos anos pensou-se que a escola tinha como finalidade ensinar as matérias fundamentais, ou seja, ler, escrever e contar, atualmente o objetivo vai além: formar a personalidade do educando, isto é, formar a opinião do mesmo, através de um debate dialético refletindo sobre a verdadeira função do educador.

Com esses outros novos objetivos, os resultados apontam que houve maior participação e socialização do conteúdo, pois é fato que em um ambiente escolar o processo de aprendizagem torne-se prazeroso, “quando estimulado”. Oficinas são procedimentos metodológicos com intuito de propor atividades de forma dinâmica para melhor repassar conteúdos e construir concepções com objetivo de facilitar e esclarecer as dúvidas dos educandos (REGO et al, 2007).

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (SOUZA et al, 2011).

O estudo teórico aliado ao de investigação do campo de pesquisa fundamentou-se nas experiências e publicações de estudiosos como: Mayer (2005) que trata da aprendizagem multimídia em sua pesquisa quando a define como aprendizagem das palavras (por exemplo, texto falado ou impresso) e imagens (por exemplo, ilustrações, fotografias, mapas, gráficos, imagem ou vídeo; Lévy (1993) ao conceber a interface na informática afirmando que “não é possível deduzir nenhum efeito social ou cultural da informatização, baseando-se em uma definição pretensamente estável dos autômatos digitais” (LÉVY, 1993, p. 177).

Já em torno da necessidade do redimensionamento da prática do professor numa sociedade onde o conhecimento não é mais o fruto de sua autoria somente Silva (2000, p. 217) aponta reflexões em torno da sala de aula interativa e faz uma análise sobre “as confusas formas de se utilizar o computador numa concepção de reprodução do ensino enciclopédico que dá lugar à centralidade do professor”; Freire (1996, p. 88) afirma que “um dos saberes necessários à prática educativa é o que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

### **Procedimentos Metodológicos**

A oficina é uma proposta que permite o aprofundamento do conhecimento e socialização de conteúdos não só na disciplina de Geografia, mas para outras que adotam esta metodologia, ou seja, estas atividades diferenciadas permitem uma maior interação entre professores e educandos. Esta é uma sugestão didática para os professores e educandos interagirem e trocarem experiências, na participação de ambos na construção do conhecimento. As atividades foram divididas em oficinas (roteiros de estudo e reflexão) pedagógicas:

- **Oficina Pedagógica I-** Foi uma aula expositiva sobre o tema cidadão e consumo.
  
- **Oficina Pedagógica II-** Cujo tema foi a problematização do projeto na escola que abordou o estudo da Ciência Geográfica na relação com o consumo na cidade, a partir da prática pedagógica pela apresentação do vídeo: A História das Coisas.

- **Oficina pedagógica III-** Os educandos foram convidados a trazer de suas casas alguns materiais (considerados como) lixo eletrônico os quais não estavam mais sendo utilizados, para realizar uma exposição na Escola.

O desenvolvimento da pesquisa está baseado em análise de cunho observatório e de pesquisa qualitativa e participativa, por meio de intervenções com o uso de oficinas pedagógicas aplicadas utilizando os seguintes procedimentos:

- A) Análise do conhecimento prévio dos alunos sobre determinado conteúdo;
- B) Explicação dos Conteúdos de forma dinâmica com o uso de algumas ferramentas metodológicas;
- C) Avaliação do conhecimento produzido pelos alunos no decorrer das oficinas, que aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farenzena.

### **Resultados**

O período de convivência no ambiente da Escola possibilitou um maior acompanhamento do ensino aprendizagem, e observações, propiciando a oportunidade de apreensão das ações realizadas dentro da Escola, e a oportunidade de compartilhar conhecimento, assim possibilitando uma ideia precursora acerca da realidade no campo da educação na rede pública de ensino.

A primeira oficina pedagógica contou com uma aula expositiva e dialogada e uma apresentação em slides abordando a origem do consumo, tipo de consumidor, o comércio na cidade, a evolução do consumo ao longo de décadas, definições sobre o consumo, cadeia produtiva do consumo, comportamentos racionais, impulsivo e compulsivo, consumo de massa, consumismo, consumo consciente, consumo infantil entre outros.



Figura 1: Aula expositiva e dialogada, apresentação em slides.

Fonte: Dos autores.

A segunda oficina foi aplicada na escola logo em seguida, passamos a eles o documentário *A História das Coisas* que foi produzido por Louis Fox que mostra em uma linguagem simples, os problemas sociais e ambientais que o capitalismo globalizante, provoca no mundo. Ele aborda a exploração dos Estados Unidos, sobre os países subdesenvolvidos, onde a mão de obra é abundante e barata. O vídeo tem duração de 21 minutos e nesse período a apresentadora Anne Leonard retrata as consequências que o consumo desenfreado faz com o nosso meio ambiente, com a poluição do ar, da água, as exterminação de animais, os tóxicos usados nas indústrias e a eliminação das riquezas naturais em prol do consumo no mundo. Poder este que é dado para as empresas, corporações, meios de comunicação, comércio, indústrias e até mesmo pelo próprio governo, onde o principal objetivo é que as coisas tenham pouca durabilidade deixando clara a hierarquia da manipulação do consumo para alavancar as vendas e gerar retorno às grandes empresas e indústrias do mercado econômico. O documentário mostrou uma maneira prática de se alterar os mecanismos atuais é através da conscientização ambiental por meio das pessoas, das indústrias, o que já poderia contribuir muito para alteração do quadro atual. Porém é muito complicado alterar mecanismos que já estão viciados no



consumismo.



Figura 2. Educandos na segunda oficina no momento do audiovisual A História das Coisas.

Fonte: Dos Autores.

Os alunos foram convidados a trazer alguns lixos eletrônicos que possuíam em casa, que não estavam sendo utilizados para a exposição da Escola, os mesmo gostaram da atividade pois envolveu pais e alunos juntamente com a comunidade escolar, dentre os objetos sem uso estavam: Computadores de mesa, telefones, câmera digital, modem, celulares entre outros.





Figura 3. Exposição dos materiais trazidos pelos educando até a Escola (lixo eletrônico).

Fonte: Dos autores.

Observou-se que os recursos metodológicos e materiais utilizados para a realização das atividades, foram bastante proveitosos no processo de ensino aprendizagem, estimulando-os a compreender melhor a problemática que o envolve o consumo deixando o educando a criar possibilidades para chegar à conclusão de determinados temas discutidos e assim expressarem suas percepções e entender o espaço e sua integração.

### **Considerações Finais**

Por meio de aplicação de oficinas como metodologia adotada no desenvolvimento das intervenções o educando se depara com diferentes percepções. Tal intervenção tem a importância de reunir os alunos e dar a oportunidade dos mesmos se relacionarem com os demais na troca de conhecimento se tornando mais participativos. Pode-se observar que a utilização de recursos didáticos selecionados adequadamente como as multimídias, surge com efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se que a edificação de uma metodologia de ensino deve ocorrer de forma que evolua conforme a necessidade do educador e dos educandos, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra para os dois simultaneamente. Pois, na atual conjectura educacional o professor deve estar atento ao fato da incerteza do conhecimento, uma vez que este “não é propriedade exclusiva do educador” e que chega de forma extremamente rápida e fácil aos educandos por intermédio dos vários meios de comunicação (em diversas mídias).

Portanto, a proposta apresentada e desenvolvida pretendeu e pretende despertar a construir seu conhecimento (do educando) e a vinculá-lo às experiências vividas. É um desafio que culmina no objetivo maior da educação que é formar cidadãos ativos e comprometidos. A pesquisa, até a terceira oficina, atingiu seus objetivos. Estão previstas outras atividades: Multimídia é a combinação, controlada por computador (computador pessoal, periférico e dispositivo móvel), de pelo menos um tipo de mídia estática (texto, fotografia, gráfico), com pelo menos um tipo de mídia dinâmica (vídeo, áudio, animação).

A escola, para fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa. Como afirmou Freire (1991, p. 109) “praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica”.

## **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais**. Brasília : MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação e Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CASTROGIOVANI, A. C. **Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, P. O compromisso profissional com a sociedade. In: Educação e Mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PADIM, A. R. Universidade Estadual de Londrina: Departamento de Geociências; Trabalho de conclusão de Curso. Londrina, 2006.

REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C; KAERCHER, N. A. **Geografia: Práticas Pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007. 148 p.

**Santos. M. O Espaço do Cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987,

SLATER, D. **Cultura, consumo e modernidade.** São Paulo: Nobel, 2002.

**Vídeos: História das Coisas** (<https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>)

SOUSA, R. P. MIOTA, F. M. C. S. C., and CARVALHO, ABG., orgs. **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO Books .

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MAYER, R. E. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning.** 3. ed. Santa Bárbara: Universty of Califórnia, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

## A IMPORTÂNCIA DO USO DAS MÍDIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### *THE IMPORTANCE OF THE USE OF MEDIA FOR THE DEVELOPMENT OF LÚDICO IN CHILDREN EDUCATION*

Crislaine de Anunciação Roveda  
Mestranda em Educação em Ciências/FURG  
E-mail: cris.r2612@gmail.com

João Alberto da Silva  
Doutor em Educação/FURG  
E-mail: joaosilva@furg.br

#### RESUMO

O presente trabalho trata da importância do uso das mídias educacionais para o desenvolvimento da ludicidade na Educação Infantil, emergindo pelo desejo de investigar de que forma as mídias digitais e impressas podem efetivamente contemplar um processo de ensino e aprendizagem lúdica para as crianças da Educação Infantil. O trabalho teve como objetivo entender e intervir na proposta de planejamento de uma turma de pré-escola com relação à utilização das mídias impressas e digitais, compreendendo suas vantagens no processo de ensino-aprendizagem. Assim, foi realizada uma pesquisa-ação em uma turma de pré-escola, com alunos de quatro e cinco anos, no turno da tarde, em uma escola do município de Sarandi – RS. O trabalho consistiu na análise de dois planejamentos que eram executados, com a proposta de inserção de procedimentos didáticos envolvendo as mídias educacionais como forma de proporcionar uma aprendizagem mais prazerosa e lúdica às crianças. O estudo apontou que há grandes influências sob o uso das mídias em relação à aprendizagem das crianças e os professores tem um papel fundamental como o de associar as mídias ao planejamento como recurso de aprendizagem. Ao final da pesquisa, foi possível confirmar a hipótese de que através da inserção das mídias as crianças tiveram mais facilidade em compreender melhor os conteúdos propostos e conseguindo fazer associações.

**Palavras-chaves:** Mídias. Educação Infantil. Planejamento. Ensino-Aprendizagem.

#### ABSTRACT

The present work deals with the importance of the use of educational media for the development of playfulness in Early Childhood Education, emerging from the desire to investigate how digital and printed media can effectively contemplate a process of teaching and learning playful to children of Early Childhood Education. The purpose of this study was to understand and intervene in the planning proposal of a preschool classroom in relation to the use of print and digital media, understanding its advantages in the teaching-learning process. Thus, an action research was carried out in a pre-school class, with students of four and five years, in the afternoon shift, in a school of the municipality of Sarandi-RS. The work consisted in the analysis of two plans that were executed, with the proposal of insertion of didactic procedures involving the educational media as a way to provide a more pleasurable and playful learning to the children. The study pointed out that there are major influences on the use of media in relation to children's learning and teachers have a fundamental role of associating the media with planning as a learning resource. At the end of the research, it was possible to confirm the hypothesis that, through the insertion of the media, the children were easier to understand the contents proposed and succeeded in making associations.

**Keywords/Palabras clave:** Media. Child education. Planning. Teaching-Learning.

## **Introdução**

No exercício da docência na Educação Infantil, observamos várias formas de utilização de recursos tecnológicos nesse contexto, porém muitas vezes, o planejamento não consegue atrelá-los a prática educativa. Com base nestas observações, lançou-se a proposta de, além de prever a utilização das mídias no planejamento, explorá-las de forma mais orientada e lúdica.

O estudo propõe uma reflexão sobre a importância do uso das mídias educacionais para o desenvolvimento do lúdico na Educação Infantil, referente à utilização das mídias como recurso pedagógico e a intenção de desenvolver a aprendizagem da criança através do lúdico.

Como ponto de partida, temos as mídias e sua influência nos processos educativos de forma que passamos a denominar recursos para que os próprios professores busquem aperfeiçoar seus conhecimentos metodológicos sobre o aprender na primeira infância. Entretanto, de que forma as mídias digitais e impressas podem efetivamente contemplar um processo de ensino-aprendizagem lúdico na Educação Infantil?

## **A criança no seu contexto hoje**

O contexto social influencia a criança, principalmente quando está cada vez mais entrelaçada por diversas tecnologias: computadores, televisão, rádio, jogos eletrônicos, celulares e entre outros. Automaticamente, a criança vai adquirindo hábitos, atitudes e habilidades que fazem parte de uma identidade moderna, porém cabe a escola fazer parte disso, utilizando-se de recursos tecnológicos dentro da sua sala de aula, como um processo de aprendizagem que respeite o meio em que a criança vive e os seus conhecimentos prévios.

Consideramos que utilizar a tecnologia no processo de ensinar especificamente na fase da Educação Infantil, contribui muito para o desenvolvimento infantil, pois tem o papel de motivar e atrair os alunos, tornando as aulas mais significativas, uma vez aproxima o aluno dos objetivos que o professor quer desempenhar com a sua aula.



Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre as dimensões biopsicossociais do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que reportar-se aos aspectos sensorial, intelectual, e emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando (MORAN, 2009, p. 15).

As tecnologias possuem grandes influências no cotidiano dos educandos, e a inclusão de recursos tecnológicos nas aulas contribui para a construção de conhecimento diretamente ligada ao modo de vida dos alunos, possibilitando assim uma melhor aprendizagem nas propostas de construção de conhecimentos e habilidades para a Educação Infantil. Papert, (1993) propõe uma *megamudança* na sala de aula, mas para isso é necessário à inclusão de novas tecnologias, também é preciso reconhecer a importância delas na formação das crianças.

A criança é um sujeito histórico e, assim sendo, vivência sua infância dentro do contexto histórico em que está inserida, compartilhando e produzindo, alternadamente com os adultos, os valores culturais, sociais, econômicos e religiosos de seu tempo, ou seja, “[...] elas trazem a marca da geração a que pertencem” (AGOSTINHO, 2005 p.73).

Dessa forma, podemos pensar a pré-escola como o espaço das crianças e não somente para as crianças, deve ser um ambiente onde a criança seja o protagonista e propiciando a elas a oportunidade de exercer o seu direito a brincadeira, imaginação, ação, palavra, construção, significação e ressignificação, enfim, todos os modos de produção das culturas infantis.

Outro aspecto importante a ser observado na Educação Infantil é o tempo/espaço para as brincadeiras. A criança aprende nas mais diversas situações e as brincadeiras são um poderoso instrumento de aprendizagem para ela. Através delas a criança significa e (res) significa o mundo que a rodeia: “[...] não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIM, 2002, p.85).

Entendemos que a melhor forma de se chegar a essas mudanças na escola e na educação é envolver o professor em ações que priorizem a vivência da reflexão sobre as práticas pedagógicas de cada um buscando, desta forma, a construção de uma práxis coerente com o atual momento e necessidades do contexto onde atua.

O cotidiano do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. Para Freire (1998, p.43-44), a prática pedagógica dos professores é algo que



exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Dessa forma, há necessidade da existência de professores pesquisadores dispostos a desafios, que busquem formas diversificadas e renovadas de leitura e compreensão de suas realidades a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão crítica, criativa, inovadora e capaz de diálogo. Construindo e produzindo conhecimentos, o professor proporciona instrumentos e espaços adequados que possibilitam a construção do conhecimento também por seus alunos. De acordo com Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção.... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (1998, p.25).

Muito se tem discutido referente à inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar, fato justificável pela sua forte presença no nosso cotidiano, tornando-se necessário o uso destes recursos pela escola, trazendo mudanças significativas para a educação, também a educação precisa acompanhar a evolução do tempo, principalmente no que se refere às mídias e tecnologias tendo em vista que elas estão por toda parte.

Contudo, a utilização das mídias na educação de crianças, principalmente em idade de pré-escola influência de maneira qualificativa no desenvolvimento das crianças, sendo um recurso utilizado como forma de complementar o ensino haja visto que há necessidade de a escola realizar primeiramente essa compreensão, posteriormente o professor e por consequência, irá refletir na aprendizagem do aluno.

### **Então, para que servem os recursos midiáticos?**

Com o passar do tempo, o avanço de novas maneiras de fazer educação foi se modificando e, por consequência, os professores tiveram que se adaptar ao contexto em

que se encontram as novas formas de aprendizagem. Dessa maneira, podemos dizer que as tecnologias também avançaram, e com isso, as formas de aprendizagem se tornaram cada vez mais acessíveis e comuns.

Diante desse impacto vivido por nós, professores, na tentativa de responder o questionamento sobre como esses recursos podem contribuir para a formação de nossos alunos, evitando que os mesmos se tornem meros receptores de informações, como a Educação Bancária (FREIRE, 1974) como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes, sendo assim, possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos. Assim, não sendo possível ao professor estimular a criticidade, ou seja, proporcionando a criança reflexões em seus meios culturais e sociais, como podemos citar Kalinke:

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. [...] Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado (1999, p.15).

Para tanto, podemos citar dois motivos para os professores não utilizarem as mídias em sala de aula: (1) Falta de formação continuada para os professores na área de mídias, sendo que a formação continuada é uma necessidade para a elevação da qualidade de ensino e de valorização do trabalho docente. Podemos dizer que essa formação também acarreta para o desenvolvimento do aluno, como cita Libâneo “a formação geral de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores” (2002, p.83). (2) Muitos professores não se veem preparados para enfrentar esse aluno em sala de aula, por isso agregam diversas explicações para justificar essa resistência. Porém este não é somente um desafio para o professor, mas também para o aluno, para ter um olhar educativo sobre aquilo que ele tem como divertimento.

No caso da Educação Infantil, esse divertimento deve aparecer sempre quando se fala em troca de conhecimento entre professor e aluno e os próprios educandos nessa faixa etária. Em qualquer ambiente educacional em que a criança está inserida, a brincadeira deve ter caráter estimulativo, caracterizando atividades próprias estimulando e exercitando seus sentidos, envolvendo todo o seu corpo com movimentos que se

transformam em aprendizagem, como cita Kishimoto (2002, p.139) “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar”.

A criança pode sentir, ouvir, tocar, degustar e vocalizar-se, por meio da brincadeira, já que ela é capaz de levá-la a conquistar sua autoconfiança e competência, se aperfeiçoando de acordo com sua capacidade de expressão. Vygostsky (2007) nos fala que o brincar proporciona a criança imaginação, fantasia e realidade interagindo novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação das crianças, construindo assim novas formas de ações sociais, tanto em relação com o outro, quanto com o meio.

Em virtude dos fatos mencionados, podemos levar em consideração que, o ato de brincar na Educação Infantil tem extrema importância para o seu desenvolvimento em seus mais diversos aspectos, porém o uso das mídias como ferramenta para a atuação do professor como mediador dessa prática pedagógica ainda vem sendo pouco explorada, visto que os recursos midiáticos disponíveis para a utilização estão sendo cada vez mais aglomerados aos conhecimentos da geração que nos encontramos.

### **Refletindo sobre a intervenção**

Buscando uma maneira de integrar o uso das mídias com as atividades propostas para a turma de pré-escola, do município de Sarandi-RS, envolvendo a ludicidade adequada a idade indicada, no caso, quatro anos, podemos apreciar as seguintes atividades elencadas em uma semana de trabalho.

Inicialmente, devemos considerar a rotina da escola: A escola tem funcionamento no turno vespertino, com uma professora com formação adequada para a área que realiza a condução do trabalho pedagógico. As crianças também possuem atividades extras conduzidas por outros professores quando necessário. Dentre essas atividades, possuímos a rotina da sala de aula, o lanche e a higiene; sendo assim, o tempo para atividades propostas se torna desafiador em decorrência do mesmo ser fragmentado por atividades extracurriculares.

Em relação as atividades propostas, salientamos que além do cunho pedagógico, as mesmas foram trabalhadas em forma lúdica. O registro, conforme orientação da escola, foi realizado por meio de materiais impressos a fim de acompanhamento dos pais e composição dos portfólios dos alunos. Na semana de acompanhamento das atividades

pela professora, evidenciou-se que as mesmas estavam dando continuidade as das aulas anteriores, sendo que estavam sendo trabalhados os números, as letras do alfabeto e o tempo, tanto o cronológico quanto o meteorológico e estações do ano.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem (OLIVEIRA, 1995, p.115).

Primeiramente, as atividades trabalhadas foram as seguintes: No primeiro dia, um jogo do boliche onde cada criança jogou e, após o jogo, registrou a atividade relacionando a quantidade dos pinos derrubados e as cores dos mesmos. No dia anterior, as crianças realizaram a construção de um texto, com a ajuda da professora, sobre o verão, uma das estações do ano que estava sendo trabalhadas, neste mesmo dia, foi novamente feita a leitura, pela professora, do texto confeccionado por eles e após o registro através de desenhos pelas crianças.

No segundo dia de observações, prosseguiu a introdução dos numerais, agora o número “1”. Foi ensinado pela professora no quadro, depois reproduzido pelas crianças individualmente e após fizeram associação do número e quantidade, no registro em papel; a atividade seguinte foi o relacionada as estações do ano, onde realizou-se a pintura de um desenho sobre o inverno.

No terceiro dia, o foco continuou sendo as estações do ano, no caso o outono; também as letras que estavam trabalhando, no caso a letra “G” e o numeral “2”. A atividade sobre a letra “G”, as crianças tinham que completar nos espaços que faltam com a letra correspondente, letra “G” no caso, e pintar os desenhos que iniciassem com essa letra. O número “2” foi trabalhado da mesma forma que o número 1; em relação às outras estações do ano, o outono foi relacionado as condições climáticas e a atividade foi diferenciar as estações do ano através de suas condições climáticas.

No quarto dia, trabalhou-se o tempo meteorológico, onde desde o início do ano há observações diárias em relação ao tempo meteorológico, assim as crianças já têm noção da diferenciação do tempo meteorológico. Então, foi entregue uma folha individualmente onde constava quatro tipos de clima: Ensolarado, nublado, frio e chuvoso. Abaixo havia quatro crianças vestidas adequadas a cada clima. Foi feita uma socialização sobre cada clima e cada criança, ou seja, onde cada criança se “encaixaria” na figura de acordo com a sua vestimenta.

Em relação ao tempo cronológico, no quinto dia, foram trabalhadas somente horas exatas, primeiramente “1” e “2” horas, os quais são os numerais que as mesmas já aprenderam. Na atividade, contava mais três relógios com as seguintes perguntas: “Que horas você costuma dormir?”, “Que horas você vai para a escola?” e “Que horas você costuma acordar?”; a segunda pergunta foi respondida por todos igualmente, em horas exatas, no caso “1 hora” e os demais foram respondidos individualmente com a ajuda das professoras.

Dessa maneira, a proposta foi de contribuir as atividades, agregando assim mais atividades lúdicas concomitantemente uso das mídias para fornecendo maior aprendizado das crianças, adicionando o conhecimento adquirido com a vivência no curso de mídias na educação durante esse período.

Em relação ao trabalho com as estações do ano, a mesma não foi trabalhada de forma fragmentada, e sim em conjunto, agregando vídeos onde podemos compará-las, após trabalhou-se com softwares, sendo sugestões de vídeo o site da *SmartKids* e o de softwares da *DiscoveryKids*, onde, através de jogos, as crianças conseguiram realizar mais fácil a duas associações.

Relacionado aos numerais, primeiramente buscou-se além do registro de uma forma concreta, fez-se necessário realizar uma relação do numeral e quantidade na maneira lúdica. Por isso, utilizou-se cantigas como subsídio para a fixação do trabalho.

Por fim, o tempo cronológico e meteorológico, em função do tempo determinado para a realização das atividades, houve delimitação aos trabalhos somente ao tempo meteorológico, do qual trabalharia na sequência das estações do ano, onde também podemos encontrar softwares que tratam do assunto para a fixação do conteúdo de maneira lúdica.

Baseado em Soares (2009) em seu artigo na Revista *Pátio*, que nos diz que na Educação Infantil devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções, a alfabetização, práticas se uso social da leitura e da escrita, o letramento; dessa forma, procuraria abordar a construção alfabética não de uma maneira linear, ou seja, começando pelas vogais e após seguindo em sua ordem com as consoantes e sim apresentá-las na sua ordem, porém ir trabalhando de maneira aleatória, de acordo com o conteúdo abordado.

No processo de alfabetização o professor tem um papel de suma importância: cabe a ele a função de elaborar e colocar em prática as situações didáticas que contribuam “[...]”

no âmbito da instituição escolar, para a aprendizagem do sistema de escrita mediante a produção e a interpretação de textos” (Nemirovsky, 2002, p.17).

### **Considerações finais**

Pela observação dos aspectos analisados, entende-se que, há um planejamento pedagógico dentro da sala de aula, porém não está sendo explorado muito a sua ludicidade e as associações adequadas à idade que deveriam ser feitas.

Em relação aos objetivos, foram contemplados em grande parcela, mesmo não se obtendo o acesso ao planejamento e nem a proposta pedagógica da escola, a observação foi parte importante do cotidiano escolar da turma de quatro anos para avaliar os contêmples do trabalho e, por conclusão, aos poucos, introduziram-se as mídias, no caso, o material impresso, a informática e recursos audiovisuais gradativamente no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Ainda podemos dizer que não houve a comparação com a proposta pedagógica em questão com a proposta relacionada à área das mídias, mas sim, agregada as atividades da professora em questão, não criando rivalidades e sim uma construção em equipe, não somente por parte das crianças, mas de adultos também.

Em relação a essa proposta de intervenção, podemos dizer que as crianças conseguiram articular suas aprendizagens, de maneira que já tinham conhecimentos sobre a utilização do computador, mas a valoração maior é onde elas perceberam, por si próprias, que estavam brincando e aprendendo, bem como fazendo relações com as atividades propostas pela professora.



## Referências

AGOSTINHO, K. A. **Creche e pré-escola é “lugar” de criança?** In: FILHO, A. J. M. (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

BENJAMIM, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

KALINKE, M. A. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (2002). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora!: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. M.; MASSETO, J. M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NEMIROVSKY, M. **O Ensino da Linguagem escrita**. Artmed, 2002.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

SOARES, M. **Oralidade, Alfabetização e Letramento**.- Ano VII - Nº 20 – Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009 ArtMed. Disponível em: <<http://www.falandospequenos.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

## DEFICIENTES VISUAIS E ACESSIBILIDADE DIGITAL EM SÍTIOS DE BIBLIOTECAS

### *VISUALLY IMPAIRED AND DIGITAL ACCESSIBILITY AT LIBRARY SITES*

Cristina de Oliveira Jorge  
Mestranda em Educação e Tecnologia / IFSul - Pelotas  
crisjorge16@gmail.com

Glaucius Décio Duarte - orientador  
Doutor em Informática na Educação / IFSul - Pelotas  
glaucius@pelotas.ifsul.br

#### RESUMO

Este estudo faz parte da premissa introdutória para desenvolvimento de uma dissertação de mestrado em educação, tendo por objetivo investigar de que forma a proposta apresentada pelo Governo Federal, no âmbito do Modelo de Acessibilidade do Governo Federal (e-MAG), contempla a expectativa dos deficientes visuais, quanto a acessibilidade nos sítios de bibliotecas. O e-MAG surgiu, a partir de um estudo feito em 2004, fundamentado em normas existentes em outros países sobre acessibilidade. Os sujeitos que farão parte da pesquisa, são deficientes visuais que frequentam escolas localizadas na cidade de Pelotas/RS. Esses estabelecimentos de ensino apresentam uma conjuntura promissora para desenvolvimento da pesquisa, pois possuem um relevante número de estudantes com limitação visual parcial e com deficiência visual total. O embasamento teórico que norteia a pesquisa permitirá o entendimento e a percepção e interpretações dos fatos obtidos, salientando que a mesma se encontra em fase inicial. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois pretende-se compreender as relações do deficiente visual na sua rotina diária de atuação utilizando-se da técnica de coleta de dados através do grupo focal. Essa técnica aplica-se quando da necessidade de compreensão de um contexto social, que geram significados importantes atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao objeto pesquisado.

**Palavras-chave:** Acessibilidade digital. Deficientes visuais. Sítios de bibliotecas. e-MAG. Informação.

#### ABSTRACT

This study is part of the introductory premise for the development of a master's degree dissertation in education, in order to investigate how the proposal presented by the Federal Government, within the scope of the Federal Government Accessibility Model (e-MAG), contemplates the Access to library sites. The e-MAG emerged, based on a study made in 2004, based on existing standards in other countries on accessibility. The subjects that will be part of the research, are visually impaired attending schools located in the city of Pelotas / RS. These educational establishments present a promising conjuncture for the development of the research, since they have a relevant number of students with partial visual limitation and with total visual deficiency. The theoretical background that guides the research will allow the understanding and the perception and interpretations of the facts obtained, emphasizing that it is in the initial phase. As for the methodological aspects, this is a qualitative research, because it is intended to understand the relations of the visual deficient in their daily routine of performance using the technique of data collection through the focus group. This technique applies when the need to understand a social context, which generate important meanings attributed by the research subjects to the object searched.

**Keywords:** Digital Accessibility. Visually impaired. Library sites. e-MAG. Information.

## **Introdução**

Os princípios estabelecidos pelo Decreto nº 5.296, (BRASIL, 2004) sobre acessibilidade, despontaram com o propósito de contribuir para que o Brasil atinja premissas estruturais necessárias para desenvolvimento educacional e socioeconômico promovendo a inclusão social, com a diminuição das desigualdades e distribuição de renda. Iniciativas visam atingir esse objetivo. O investimento no uso adequado e coordenado da tecnologia pelo governo compreende que a inclusão digital é o caminho para inclusão social. Entre algumas metas estão a justiça, a equidade, a competitividade, a econômica e a geração de novas tecnologias, respondendo de forma ágil e eficaz às demandas de acesso a informação que surgem constantemente, propiciando a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.

O mesmo decreto define deficiência visual, da seguinte maneira:

...cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; a baixa visão que significa acuidade visual entre 0,3 ou 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2005, p.2).

Pessoas cegas fazem parte da categoria que envolve os deficientes visuais. Na contextualização pedagógica, a pessoa cega, mesmo possuindo visão subnormal, poderá necessitar de instrução em Sistema Braille. A visão subnormal ou baixa visão refere-se à diminuição do campo visual. Pessoas que possuem baixa visão somente distingue vultos, claridade ou objetos a pouca distância. A visão se desenvolve embaçada, diminuída e limitada em seu campo visual. O indivíduo com visão subnormal pode se utilizar de tipos impressos ampliados, e ainda potentes recursos ópticos (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2017).

A cegueira, que é a falta de condição de percepção visual, deve-se a fatores fisiológicos ou neurológicos. Quando a ausência da visão se revela nos primeiros anos de vida é denominada cegueira congênita. Já a perda de visão de forma imprevista ou súbita é nomeada cegueira adquirida ou adventícia, comumente gerada por causas orgânicas ou acidentais.

A cegueira pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular, que podem se manifestar pela retinopatia da

prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico. A cegueira adventícia pode ocorrer na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil, tendo como causas principais as doenças infecciosas, os traumas oculares e as enfermidades sistêmicas. (DOMINGUES, et al., 2010, p.30).

Historicamente pessoas com deficiência foram privadas do alcance ao conhecimento e de se envolverem na vida social em condições igualitárias.

O ícone concebido socialmente em relação a falta de visão é de que pessoas cegas “vivem nas trevas imersas em uma espécie de noites eterna” (SÁ; SIMÃO, 2010, p.26).

Os padrões de normalidade estabelecido pela sociedade vidente, acabaram por instaurar barreiras não só físicas para as pessoas cegas, mas também educacionais e atitudinais, como lembram Sá e Simão (2010). Ideias errôneas e concepções fictícias acabam por dificultar ou até mesmo impedem uma proximidade de relacionamento. Indiretamente há uma segregação social e educacional impostas as pessoas com deficiência.

Interpelações de forma grotesca, hilária ou irônica são comuns na rotina de um deficiente visual. Os videntes acreditam que todas as pessoas com cegueira se conhecem, e são amigas, e que seus cônjuges, namorados, pais e filhos também são cegos. Os deficientes visuais de uma certa forma, são vistos como uma irmandade ou um clã. Comumente quando a pessoa cega está acompanhada de alguém que enxerga, os questionamentos com relação ao seu nome, sua idade, interesses, são apontados ao seu acompanhante (SÁ; SIMÃO, 2010). Como se a deficiência visual que essas pessoas apresentam se estendesse aos demais sentidos, tais como audição e fala.

A importância do papel da família na vida de uma criança com deficiência visual, por exemplo é extremamente significativo, pois exige tanto da família como da criança com deficiência o desenvolvimento e a construção de novas habilidades, buscando sempre promover autonomia e a cidadania dessas pessoas. Algumas crianças com deficiência visual tem o privilégio de ter a família por perto, buscando a independência dessas crianças, seja através da estimulação, ou pelo auxílio na superação de obstáculos. O deficiente visual quando criança, necessita de auxílio de outras pessoas para perceber e formar conceitos, já que não possuem o sentido da visão para poder distinguir semelhanças e pormenores dos objetos, pertences e mercadorias dentre outros. “Isso será

feito de forma alternativa, por adultos que, ao conversar com a criança, apontam para os aspectos relevantes dos objetos” (CUNHA; ENUMO; CABRAL, 2006, p.48).

Os indivíduos que estão ao redor dessas crianças com deficiência visual poderão possibilitar vias alternativas para atuação na realidade, e também a superação da deficiência no plano social. Nesse sentido, os indivíduos a volta do deficiente visual, são elementos importantes no auxílio à construção de conceitos e entendimento de mundo, pois a integração constante entre sujeito e objeto gera novos conhecimentos (SOUZA; BATISTA, 2008).

Entende-se que a capacidade de aprender, a apropriação cultural e os processos motivacionais, permitem a construção da autoestima e conseqüentemente o entendimento de sentimentos e emoções. O deficiente visual estabelecerá uma ligação com o mundo a partir da visão que possui de si mesmo.

### **Cenário da deficiência visual no Brasil**

A deficiência visual começou a ser enxergada pelos pesquisadores na década de 80. De lá para cá, transitando pela literatura, percebe-se muitas mudanças. A precariedade de limitação e falta de dados sobre a deficiência no Brasil, já não são tão evidentes. São inúmeros dados de pesquisas e estatísticas que solidificam e agregam as pesquisas desenvolvidas ou ainda em desenvolvimento.

Alguns quantitativos com relação a deficiência visual no Brasil são necessários para compreender melhor a dimensão do assunto. Como mostrado nas figuras a seguir.

Na Figura 1, verifica-se o número de pessoas com deficiência no Brasil. O Brasil possui em torno de 190,8 milhões de habitantes, desses 24% se declararam com algum tipo de deficiência.

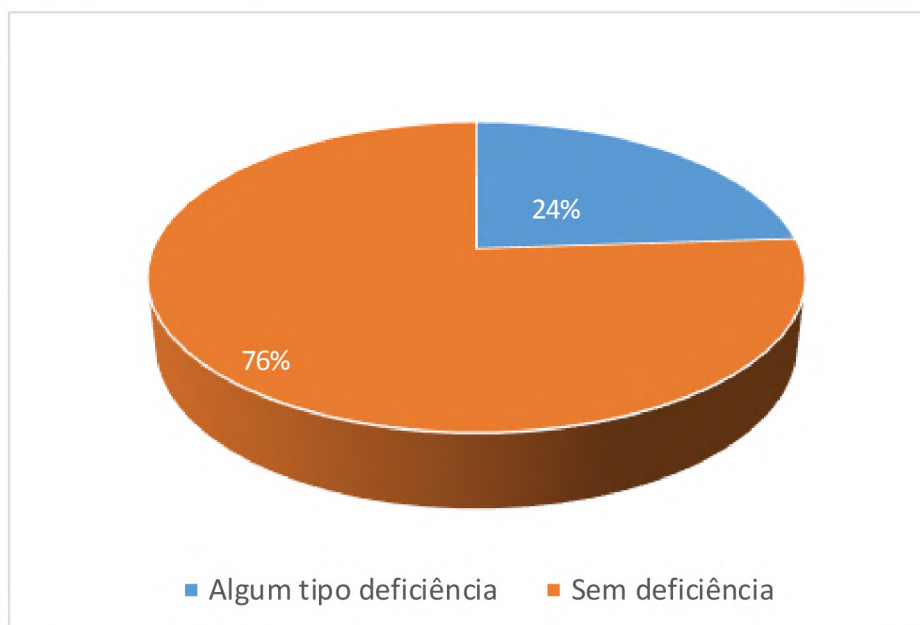


Figura 1: Número de pessoas com deficiência no Brasil. Fonte: IBGE, 2010.

Na Figura 2 verifica-se que dos 6,6 milhões de deficientes visuais, 92% se declararam com baixa visão e 8% se declararam cegos.

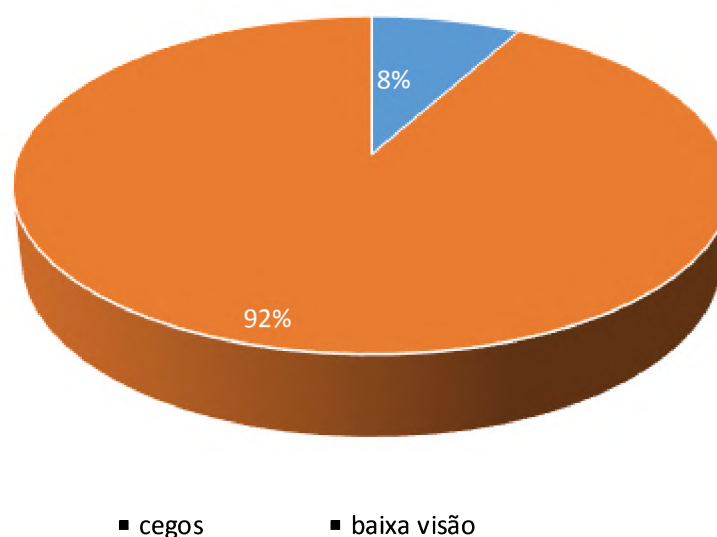


Figura 2: Deficientes visuais cego e com baixa visão. Fonte: IBGE, 2010.

Na Figura 3 é representada a quantidade de pessoas com deficiência visual por região. No eixo vertical da esquerda mostra-se o número de habitantes com essa deficiência. Observa-se que a região sudeste tem 2,5 milhões de deficientes visuais. Por



outro lado, apesar da região nordeste apresentar uma quantidade menor de deficientes visuais, aproximadamente 2,2 milhões de pessoas, em termos percentuais essa é a região com maior incidência dessa deficiência, aproximadamente 4,2%.

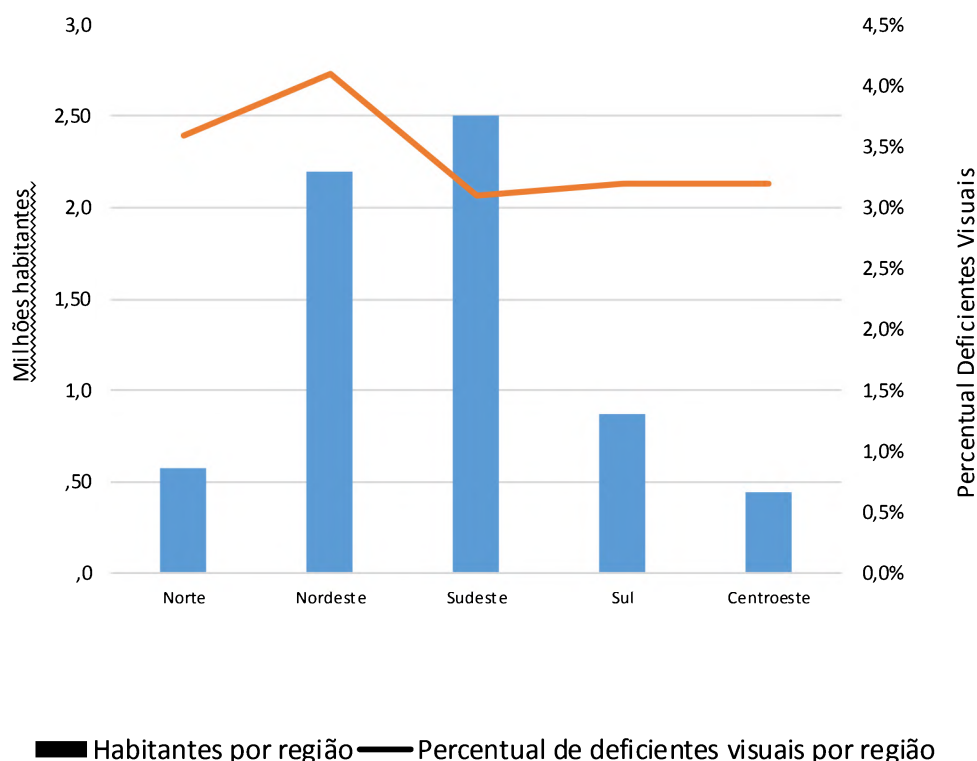


Figura 3: Percentual de deficientes visuais por região. Fonte: IBGE, 2010.

### Temática e problema de pesquisa

A temática em torno da qual este estudo será desenvolvido é a Acessibilidade Digital, mais especificamente no que diz respeito à sua aplicabilidade em uma página (site) de biblioteca. No contexto dessa temática, a investigação será desenvolvida tendo como ponto central a seguinte questão:

- Os sites de bibliotecas contemplam a expectativa dos deficientes visuais quanto a acessibilidade digital?

### Acessibilidade digital

Atualmente fala-se muito no tema acessibilidade, principalmente nas barreiras da acessibilidade física ou acessibilidade arquitetônica como indica Sasaki (2005, p.5),

salientando que na “acessibilidade arquitetônica não pode haver barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos”.

Já na acessibilidade comunicacional Sasaki (2005, p.5) diz que a mesma se dá “sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita, e na comunicação virtual (acessibilidade digital) ”.

Devido ao grande desenvolvimento das tecnologias da informação, há uma forte influência na sociedade pela procura de documentos digitais. Busca-se pelo acesso aos recursos culturais e educacionais em formato digital:

Não a como negar a forte influência que as tecnologias da informação estão exercendo sobre a sociedade como um todo. Como resultado de parte dessa evolução, o documento digital, está sendo disseminado nos mais diversos segmentos, fato que é facilmente justificado pela sua praticidade. Nesse sentido há um grande volume de dados e informações registradas em documentos, os quais dependem de um conjunto de equipamentos computacionais para a sua correta interpretação. O conhecimento de modo geral, está dependendo fortemente destes registros contemporâneos (SANTOS; FLORES, 20115, p. 47).

A informação digital está sujeita à perda de dados. Contudo, no que tange ao tema dessa pesquisa, é fundamental que se observe e se avalie se as políticas de acessibilidade digital dos sítios de bibliotecas realmente funcionam. Que se verifique através da pesquisa, se o acesso digital se dá de forma igualitária e acessível.

A discussão sobre a acessibilidade na *web* é abordada sobre diferentes pontos de vista de vários autores. “Estima-se que mais de 90% dos sítios disponibilizados pelo *World Wide Web Consortium* (W3C), comitê internacional que atua como gestor de diretrizes para *INTERNET*, são inacessíveis para aqueles usuários que apresentam algum tipo de necessidade especial (BOLDYREFF, 2002, p.36, tradução nossa) ”. Souza (2004) confirma que muitos sítios não são acessíveis à diversidade de usuários.

Cabe lembrar a importância do Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

A acessibilidade digital deveria ser um campo de atividade e de saber constituído, mundial e nacionalmente, tendo por objetivo proporcionar soluções a um conjunto de reivindicações da sociedade, com relação a inclusão digital. Ações, debates

e reflexões são significativos para compreender os significados desse novo campo social, como afirma Gonçalves:

A inclusão digital tornou-se uma necessidade humana por suas possibilidades infinitas e benéficas de uso. Todos precisam estar conectados. Contudo, em decorrência destas possibilidades, há uma profusão de discursos que se entrecruzam e não necessariamente atendem a perspectiva da inclusão, visto que a maioria da população mundial está excluída digitalmente (GONÇALVES, 2012, p.7).

Segundo o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG), (BRASIL, 2005), o crescimento extraordinário das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), atinge, um número elevado de usuários, em qualquer local nas mais variadas camadas sociais. Isso reforça a premissa de que a inclusão digital é o caminho para inclusão social.

## **Metodologia**

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, e será desenvolvida em escolas localizadas na cidade de Pelotas / RS. É uma pesquisa qualitativa, onde o pesquisador assume o papel de observador e explorador, obtendo os dados diretamente no local onde se dão os fenômenos investigados. Nesse sentido, Barros e Lehfeld (2007, p.82) ressaltam que: “ a pesquisa constitui um ato dinâmico de questionamento, indagação e aprofundamento. Consiste na tentativa de desvelamento de determinado objeto. É a busca de uma resposta significativa a uma dúvida ou problema”.

Pode ser considerada uma pesquisa exploratória, onde se trabalha com informações referentes a um objeto. No caso específico desta pesquisa, os sítios de bibliotecas, limitando dessa forma o campo de trabalho, como sugere Severino (2007).

Ainda em fase inicial, esta pesquisa qualitativa pretende compreender as relações do deficiente visual na sua rotina diária de atuação, utilizando-se da técnica de coleta de dados através do grupo focal.

A revisão bibliográfica está servindo de base para fundamentação teórica da pesquisa, dando subsídios para execução efetiva desta, juntamente com os resultados que serão obtidos futuramente, de forma que se identifiquem se a navegação é satisfatória ou não para as pessoas com deficiência visual.

### **Considerações Finais**

No transcorrer da pesquisa e com a aplicação da técnica utilizada na mesma, será possível fazer o diagnóstico de satisfação desses sujeitos (deficiente visual). Possibilitando assim, aportes que permitirão contrastar a teoria e a prática e verificar se os sítios de bibliotecas são realmente acessíveis para a pessoa com deficiência visual.

### **Referências**

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFED, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Person Pretice Hall, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 – de 2 de Dezembro de 2004 – DOU de 3/12/2004. 2004**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.html)>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de logística e tecnologia da Informação eMAG Modelo de Acessibilidade em Governos eletrônico. Cartilha técnica. Versão 3.1. de abril de 2005. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/eMAGv31.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

BOLDYREFF, Cornelia. Determination and evaluation of web acessibility. In: ELEVENTH IEE INTERNATIONAL WORKSHOPS ON ENABLING TECHNOLOGIES:

DOMINGUES, C. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília, 2010. v. 3 (Coleção a educação especial na perspectiva da inclusão escolar).

GONÇALVES, Victor Hugo Pereira. Inclusão digital como direito fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-30102012-092412/pt-br.php>>. Acesso em: 23 de mar. 2017.

INFRASTRUCTURE FOR COLLABORATIVE ENTERPRISES. 11. 2002, Pittsburgh, PA. **Proceedings IEEE 2002**. Disponível em: <<http://pdfs.semanticscholar.org/d30e/2314a2a8bd2b25036e1f4a4453a51f2f7e0d.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 18 ago. 2017.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: < <http://www.abc.gov.br/> > Acesso em: 18 ago. 2017.

SÁ, E. D. de; SIMÃO, V. S. Crenças, mitos e concepções acerca da cegueira. In: **COLEÇÃO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR**. Crenças, mitos e concepções acerca da cegueira. Brasília, 2010, v.3.

SASSAKI, Romeu Zazumi. **Inclusão: o paradigma do século 21**. Inclusão revista da educação especial, Brasília, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, C; BATISTA, C. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. **Rev. Psicologia reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 210-222. 2008.

**PROFESSORES E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS  
INTERATIVAS: PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA**

***TEACHERS AND THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES:  
PERSPECTIVES FOR THE CLASSROOM***

Gabriel Souza Germann da Silva  
Aluno de Mestrado em Educação  
Universidade Federal de Pelotas – UFPel.  
germann.gabriel.mat@gmail.com

**RESUMO**

O seguinte trabalho apresenta brevemente uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Mestrado em Educação da UFPel. Sabendo-se que as tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas no dia-a-dia e que elas provocam significativas transformações nos modos de pensar e agir nos sujeitos inseridos no contexto escolar, este trabalho tem como objetivo compreender qual é a proposta pedagógica dos professores quando utilizam-se das tecnologias interativas para desenvolver conteúdos em suas aulas. Para alguns autores, tecnologia é considerada como um recurso que tem como objetivo resolver problemas de acordo com a dada necessidade. Muitos deles se dedicam a estudar e pesquisar temáticas que focam as TIC e seus impactos na sociedade e na escola, e também que uma nova escola vem surgindo desde a entrada do novo milênio e que esta precisa de adequar a essas transformações para atender as necessidades destes novos corpos de subjetividades. O trabalho está sendo realizado com professores da rede pública do município de Pelotas/RS. Através de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos e após uma breve análise dos dados obtidos percebe-se a priori que o professor, muitas vezes, não tem possibilidades de usar as tecnologias interativas, ou porque a escola pouco disponibiliza o contato dos alunos e estudantes com esses aparatos, ou porque o professor tem dúvidas de como utilizá-las para que seu ensino seja relevante e provoque os alunos a serem participantes na sua construção.

**Palavras chave:** Tecnologia interativa; Formação de professores; Proposta pedagógica

**ABSTRACT**

This paper briefly presents a research that is being developed in UFPel's masters course in education. Technology is known to be increasingly present in everyday life and to provoke significant changes in the way people think and act in the school environment. Therefore, this paper aims at comprehending the teachers' pedagogical proposal when making use of these technologies to develop content in their classrooms. For some authors, technology is considered to be a resource used in order to solve problems if they occur. Many of these have dedicated themselves to study and research themes that focus on communicative and interactive technologies (CIT) and their impact in society and school, as well as the fact that a new type of school is on the rise since the new millennium and it needs to adapt to these changes in order to comply with this new and subjective area. This research is being done with teachers from the public schools of Pelotas/RS. through quasi-structured interviews with the subjects. After a brief analysis of the obtained data, it is perceived that, promptly, most times, the teachers are not able to use any kind of interactive technology. either because the schools do not share the contact of the students that have gadgets available to them, or because the teachers themselves are uncertain about how to make use of technology in a way that their content is relevant and engaging for the students

**Keywords:** Interactive technologies; Teacher formation; Pedagogical proposal.



## **Uma breve introdução de minha trajetória acadêmica ao ingresso no Mestrado em Educação**

Neste capítulo, apresento inicialmente no projeto de dissertação, alguns passos de minha trajetória escolar e acadêmica que contribuíram para a escolha e ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPel). Em um memorial descritivo, trago lembranças da escola e minha participação em projetos interdisciplinares que logo após se estenderam à vida acadêmica no curso de Licenciatura em Matemática o qual obtive o título de professor no ano de 2016.

A escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática deu-se em função de que, na escola, eu tinha facilidade de compreendê-la e ensiná-la para meus colegas. Também foi importante o fato de poder aproveitar nesse curso as disciplinas de cálculo cursadas em ciências contábeis.

Durante toda minha trajetória no curso de Licenciatura em Matemática na UFPel, tive a oportunidade de, em vários momentos, participar como bolsista e também, muitas vezes, como voluntário em projetos de pesquisa e extensão relacionados ao uso das TIC<sup>1</sup> na educação. Com a minha participação nestes grupos<sup>2</sup> pude acompanhar professores da rede pública da cidade de Pelotas que utilizavam ferramentas digitais interativas em suas práticas docentes.

Cursos de formação continuada eram oferecidos para que os professores cursistas pudessem aprimorar o uso que faziam das novas tecnologias digitais para posteriormente introduzir em suas metodologias de ensino. No entanto, o que hoje percebo é que pouco se discutia se estas ferramentas estavam de alguma forma, modificando a prática do professor em sala de aula.

Assim, após essas experiências e inquietações penso que os estudos no Curso de Mestrado em educação estão me proporcionando mais algumas experiências tais como: o desenvolvimento de pesquisas; o crescimento pessoal e profissional através da troca de experiências com os colegas e professores; e o acesso aos conhecimentos, levando-me de

---

<sup>1</sup> Será utilizado o termo TIC no decorrer deste trabalho para referirem-se as Tecnologias da Informação e Comunicação.

<sup>2</sup> Grupos de pesquisa: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DIGITAIS: Cooperação Transnacional e Interinstitucional na Produção de Conhecimentos em Educação e Formação de Professores e Comunidade de cooperação para formação de professores em mídias digitais interativas – PROMÍDIAS.

certa maneira a reestruturar minha forma de observar a docência em geral e o uso de TIC em salas de aula em particular.

Certamente durante um grande período de minha vida acadêmica eu analisava as coisas numa perspectiva do senso comum, ou seja, na maioria das vezes meu conhecimento era ingênuo, fragmentado, restrito a uma pequena amostra da realidade. No convívio acadêmico no curso de mestrado estou observando que esse conhecimento está evoluindo para um senso mais crítico e observador.

### **Referencial Teórico**

Alguns autores tem se dedicado a estudar e pesquisar temáticas que focam as tecnologias de informação e comunicação e seus impactos na sociedade e na escola. Assim, seus estudos contribuíram para a realização das reflexões aqui apresentadas.

### **Tecnologias: compreensões sobre seu significado**

Torna-se importante explicitar o que entendemos por tecnologia no momento de estudar tal temática no contexto da sala de aula.

Tecnologia no sentido explicado por Oliveira (1999) é considerada “como o recurso construído com o objetivo de resolver problemas relativos a necessidades enfrentadas pelo sujeito numa dada formação social”, se constituindo, assim, em produtos da ação humana.

Nesse sentido, a tecnologia abrange desde o lápis, o quadro-negro, etc até o mais sofisticado computador, celular e *tablet*. Assim, é possível afirmar que algumas dessas tecnologias quase sempre estiveram presentes no dia a dia das pessoas desde muito tempo.

Como elucida Kenski (2012, p.15) “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. A necessidade e a luta pela sobrevivência desta espécie fizeram com que o homem buscasse construir essas ferramentas para a sua sobrevivência.

A autora explica que

Tecnologia é poder. Na Idade da Pedra, os homens - que eram frágeis fisicamente diante dos outros animais e das manifestações da natureza - conseguiram garantir a sobrevivência da espécie e sua supremacia, pela engenhosidade e astúcia com que dominavam o uso de elementos da natureza. (KENSKI, 2012, p.15)

Alves (2014) ao estudar Lévy (1997), diz que o autor refere-se às tecnologias, em especial às de informática, considerando-as como um campo de conhecimento dinâmico no qual o ser humano está tão imerso e as denomina de tecnologias intelectuais, pois a

consequência desta interação entre tecnologias e seres humanos resulta em alterações relevantes nas funções cognitivas: “não há informática em geral, nem essência congelada do computador, mas sim um campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado”.(LEVY 1997, p. 9 *apud* ALVES, 2014 p. 30).

Outra compreensão para a questão do termo tecnologia é dada por Veraszto (2008, p.62) que diz que

Uma definição exata e precisa da palavra tecnologia fica difícil de ser estabelecida tendo em vista que ao longo da história o conceito é interpretado de diferentes maneiras, por diferentes pessoas, embasadas em teorias muitas vezes divergentes e dentro dos mais distintos contextos sociais (GAMA, *apud*, Veraszto, 1987). Em diferentes momentos a história da tecnologia vem registrada junto com a história das técnicas, com a história do trabalho e da produção do ser humano. Assim, é primordial a tentativa de apresentar um marco divisório para mostrar a tênue linha que separa a técnica da tecnologia (VERASZTO, 2008, p. 62)

O que percebemos é que com o uso do conhecimento e das técnicas o homem foi criando diversos aparelhos, recursos, ferramentas, instrumentos e produtos. As tecnologias foram “evoluindo” e se aprimorando. Esta tecnologia foi sendo desenvolvida para facilitar o trabalho do homem em meio a sociedade. A exemplo disso, podemos citar a máquina de escrever que em meado século XX pôde satisfazer as necessidades do homem mas, logo em seguida, foi substituída por microcomputadores que provinham de outros recursos mais sofisticados.

Essa crescente e acelerada transformação nos meios de comunicação que vivenciamos, traz também um fator que não podemos deixar de mencionar, conforme Alves (2014, p.35), “a intensidade com que somos afetados pelos meios tecnológicos em todas as nossas atividades, uma vez que é imensa a quantidade de informações presentes em nossas vidas”. Com isso, podemos notar uma transformação nos sujeitos e na sociedade em que o compõem, os corpos e subjetividades como elucida (SIBILIA, 2012, p. 198)

Como consequência do uso de novos equipamentos e de produtos decorrentes da evolução tecnológica, são detectadas mudanças nos comportamentos dos indivíduos e dos grupos sociais em que estão inseridos. (KENSKY 2003, *apud* ALVES, 2014).

Entre as tecnologias que estão presentes no cotidiano escolar é importante destacar aquelas que são as chamadas tecnologias digitais interativas. Elas se caracterizam como interativas, independentemente do conceito de interação, por envolver

um ambiente no qual o estudante “conversa” com o aparato tecnológico em uma linguagem que este o entende, e, portanto lhe responde como elucida Oliveira (1999).

Ao falar em tecnologias, um campo imenso de conceitos acaba sendo contemplados como referido anteriormente, entretanto, cabe enfatizar que

Na medida em que muda padrões, a tecnologia também cria novas rotas de desenvolvimento. Portanto, trabalhar com tecnologia é trabalhar com algo dinâmico. O que hoje é ponta, amanhã é obsoleto, exigindo novos procedimentos, conceitos e atitudes para inovar. A tecnologia faz parte do acervo cultural de um povo, por isso existe na forma de conhecimento acumulado, e por essa mesma razão está em contínua produção. (VERASZTO, 2008, p. 78)

Percebe-se que no campo de tecnologias como ferramentas digitais, o que hoje serve para satisfazer alguma necessidade ou demanda do homem, amanhã pode ser tornar obsoleto, com esse acelerado avanço tecnológico.

A transformação no espaço escolar com o surgimento de novas tecnologias, trouxe também o surgimento do conceito de cibercultura, para Lemos (2013, p.15).

[...] a cultura contemporânea, associada às tecnologia digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização, etc.) vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social que chamaremos de cibercultura. (LEMOS, 2013, p.15).

Assim, podemos dizer que a cibercultura, segundo ao autor, é uma mistura de várias culturas globais que se proliferam na Internet por um grupo ou por uma pessoa.

As Tecnologias digitais presentes nos dias de hoje, também trazem consigo uma linguagem interativa que segundo Garcia (2011)

no contexto educativo, está presente quando há a possibilidade, por parte do professor e do aluno, de desenvolver e produzir meios para suas próprias mensagens. Da mesma maneira, poder analisá-las, pois o aluno deve atuar com este conteúdo de forma crítica. (AMARAL 2008, p.82, *apud* GARCIA et al, 2011).

As ferramentas que contemplam estes artefatos digitais conforme o autor traz, são: *Tablets, Smartphones, Notebooks*, entre outros que estão inseridos no dia a dia das pessoas e que também permeiam o cotidiano escolar.

O professor como hoje não é visto como a única fonte de acesso aos conhecimentos questionados pelos alunos da geração Y e Z<sup>3</sup> devem refletir sobre suas

---

<sup>3</sup>Compreendendo aqueles que nasceram em fins dos anos 70 e início dos anos 90, a geração Y, representava, em 2012, cerca de 20% da população global, segundo Afonso Borges, em seu livro “Social Target”. Essa geração, que compreende os nascidos entre o fim de 1992 a 2010, está ligada intimamente à expansão exponencial da internet e dos aparelhos tecnológicos. As pessoas da Geração Z são conhecidas por serem “nativas digitais”, estando muito familiarizadas com a World Wide Web, com o compartilhamento de arquivos, com os smartphones, tablets, e o melhor de tudo: Sempre conectadas.

práticas para saber se aquelas metodologias que utilizam há um tempo ainda servem para atender essa nova sociedade, o que torna um desafio para essa sociedade contemporânea.

Para Charlot (2008, p.20) “O professor deve, agora, pensar de modo, ao mesmo tempo, “global” e “local”. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de “ligar a escola à comunidade””. Neste sentido, o Global esta relacionado com a atual cultura da informática.

As tecnologias digitais por sua vez, estão mais presentes no dia a dia das pessoas e a cada dia que passa, elas são aprimoradas e o seu avanço acelerado se torna quase que impossível de acompanhá-lo.

### **A escola do século XXI**

Pensarmos a escola como uma invenção histórica nos remete ao início da modernidade, pois, como explica Canário (2005, p.61) essa introduziu

[...] como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização que progressivamente viria a tornar-se hegemônica. (CANÁRIO, 2005, p.61)

O autor continua explicando que a escola é uma instituição que “a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social”. A escola desempenha um papel fundamental de unificação cultural, linguística e política.

Era necessário e obrigatório frequentar a escola para ter contato com a informação. Mas, atualmente, percebemos que as tecnologias estão sendo ferramentas importantes que fazem deslanchar aprendizagens não-escolares, não estruturadas em uma lógica do simples ao complexo. Ou seja, os meios de comunicação e de informação tiram da escola o monopólio da ação educativa e a perspectiva de ser a única fornecedora de informações.

Com essas fortes transformações ocorridas nos últimos tempos na sociedade a escola deixou de ser um espaço atraente uma vez que seus espaços não despertam mais a atenção e curiosidade dos sujeitos que frequentam, pois vivem uma realidade totalmente distinta de seu cotidiano.

Para Sibilia (2012, p. 198), a escola moderna estaria se tornando obsoleta uma vez que esta não atende mais os novos “corpos de subjetividade” inseridos nela. Para a autora

[...] torna-se evidente que a escola é uma tecnologia de época. Embora hoje pareça tão natural e óbvia, é preciso sublinhar que ela nem sempre existiu: foi inventada algum tempo atrás e numa cultura muito bem definida, aliás, com o propósito de responder a um conjunto de demandas específicas do projeto histórico que a desenhou e que se ocupou de colocá-la em marcha. (SIBILIA, 2012, p.198).

O que percebemos é que a demora da escola em avançar para acompanhar o avanço da sociedade, principalmente na área da informação e comunicação, aliada ao fato de que ensinar continua sendo o processo de transmissão da informação, não atendem as expectativas da sociedade contemporânea.

É um verdadeiro desafio, teste de paciência, conviver e sobreviver nesta escola parada no tempo, rigorosa com as questões metodológicas e tradicionais, ancorada em produção de conhecimento que já serviu para outros sujeitos que participavam do contexto escolar.

A tecnologia e seus avanços traz para a sociedade contemporânea uma certa modificação nos modos de agir, pensar, aprender e ensinar. Como vimos anteriormente, traz também o surgimento de uma nova cultura. Na educação, muitos cursos surgem de formação continuada de professores, capacitação e grupos de pesquisa são elaborados para ajudar estes profissionais na qualificação e interação com tais ferramentas, em especial, as tecnologias digitais.

Estes professores, lidam diariamente com diversas ferramentas que são comuns no cotidiano dos alunos, considerados Nativos Digitais<sup>4</sup> (PRENSKY, 2012), porém não conseguem atribuí-las de forma que possam ser úteis e favoráveis em suas metodologias de ensino.

Observamos que a ampliação do acesso às tecnologias e aos meios de comunicação foi um fator determinante para as mudanças pelas quais a escola passou e deverá passar.

Surge com isso um desafio para a escola: Acompanhar a evolução tecnológica que cresce desenfreadamente na sociedade e resulta numa mudança dos conceitos de comunicação e informação como elucida Borba (2010).

A autora pontua ainda que a escola “inserida em um mundo onde a flexibilidade é cada vez maior, a organização escolar “tradicional” insiste em manter padrões que vão

---

<sup>4</sup> Compreende-se os Nativos Digitais, conforme Mark Pinsky todos aqueles nascidos após o ano de 1990.



de encontro à nova estrutura social, mais democrática e mais participativa”. O estudante é relegado ao plano de ouvinte e coadjuvante no processo e o professor mantém-se como o único que tem o conhecimento. A escola parece desconhecer que, cada vez mais sua função é a de

[...] pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos de sua própria existência. (KENSKY, 2007, p.66)

Como afirma Freire (1996) o aluno precisa se sentir sujeito de sua própria aprendizagem. Diz ainda que “o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (FREIRE, 1996, p.46).

Acreditamos que a escola precisa abrir espaços para as dúvidas tomando como base as perguntas dos estudantes, e não fornecer respostas padronizadas como o que se tem observado nas escolas. É preciso respeitar as diferenças culturais, econômicas e sociais presentes entre os alunos. Pensamos em uma escola que aborde e valorize “o conhecimento informal, a cultura popular, o lado da cultura do grupo social em que o aluno vive” (COSTA, 2003, p.27), o que atualmente, inclui sua relação com a tecnologia.

### **Os professores e as TIC no ambiente da escola no século XXI**

A presença das tecnologias digitais interativas tem influenciado as nossas vidas em diversas áreas, e a sala de aula não está fora dessa situação. Nela estão presentes professores e alunos que, em muitos casos, estão tecnologicamente distantes. De um lado está o professor que até há pouco tempo era o único responsável por transmitir informações e conteúdos de acordo com uma forma preestabelecida; de outro lado estão os alunos que estão imersos no mundo da informação facilmente obtida pelos meios tecnológicos.

Essa situação parece criar um impacto que precisa ser estudado.

Para Kenski (2012, p.63) “quanto maior o acesso à informação, mais necessidade se tem de atualização para ficar em dia com as mais novas informações”. A escola, como espaço social principal para isso, deve permitir o acesso a essas informações pelos seus integrantes, sendo eles, os alunos e também o corpo docente, onde estes estarão permitindo aqueles a trazer estas informações de seu cotidiano que permeia e dá forma do ambiente escolar. No entanto, muitas vezes as escolas, embora possuam os aparatos

tecnológicos, não os tornam de fácil acesso aos alunos e/ou professores. Percebe-se que, então, não basta ter apenas as ferramentas e os espaços disponíveis nas instituições de ensino. É preciso que elas possam ser utilizadas no cotidiano da sala de aula.

O que se observa é que quando disponibilizam os aparatos tecnológicos os professores ficam aquém das possibilidades de torná-los um recurso pedagógico importante nas suas aulas. Essa situação ocorre, muitas vezes, porque a formação do professor não prepara os futuros profissionais para lidar com situações de sala de aula onde estão presentes alunos da geração digital. Borba (2010) aponta que os cursos de formação de professores, em geral, insistem em um currículo que muitas vezes não atendem às necessidades do futuro professor, ainda mais em uma época em que, segundo Kenski (2007, p. 47) “as informações não param de crescer”.

Na perspectiva da utilização do computador na escola, Martins (2014) diz que

O uso do computador no contexto escolar atual, embora ainda incipiente, tem gerado amplo impacto sobre a educação, criando-se novas formas de aprender e acessar o conhecimento. Nesse processo, merece especial ênfase, as novas maneiras de como o professor e aluno se relacionam - como representam e como se apropriam - dos recursos digitais. (MARTINS, 2014, p.8)

Assim, conclui-se que há uma grande importância no conjunto de sujeitos envolvidos para o processo de aprendizado, como a relação entre o professor e aluno, mediatizados pela TI.

O papel do educador, atualmente é bastante diferente daquele desempenhado comumente. Kenski (1998) afirma que cada vez mais é preciso

que o professor, antes de tudo, se posicione não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, (...) que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e se relacionar com ele. (KENSKI, 1998, p.68)

É importante que o professor ajude os alunos na análise das informações que recebem diariamente e os faça refletir sobre as mesmas. A partir desse processo há possibilidades que essa informação transforme-se em conhecimento para ambos. Como explica Canário (2005, p. 68), o professor é como um artesão que “tem que ser um

reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”.

Muitos professores acabam optando pela busca em cursos de formação continuada que trazem o tema relacionado com a tecnologia como apoio pedagógico para suas práticas, porém, não consegue desenvolvê-las quando estão inseridos neste espaço frente a frente aos alunos, e acabam retornando à prática tradicional.

Existem possibilidades diversas que podem ajudar os professores no cotidiano da sala da aula. Os ambientes virtuais são um deles. Estão disponíveis na internet, diversos tipos de Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA) os quais têm grande procura pelos professores.

Para Laurino (2014)

trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem na educação possibilita mecanismos de interação dos sujeitos com o objeto, podendo surgir uma nova postura de educadores baseados em metodologias construtivistas (...) a interatividade presente nos ambientes virtuais de aprendizagem possibilita desenvolver práticas colaborativas. (LAURINO; NOVELLO, 2014, p.31).

Para autora, a utilização destes ambientes podem ser realizadas de maneiras simples como a intervenção de sites de redes sociais, fóruns ou até mesmo troca de e-mails. Alves (2014), ao estudar Zanotelli (2009), afirma que “detectou em quais tarefas os professores usam as TIC. A pesquisadora verificou que eles usavam TIC na comunicação com os alunos e na escrita de textos científicos, procedimento usual na atividade de pesquisa.” (ZANOTELLI 2009, *apud* ALVES, 2014). Estes ambientes ajudam os educadores a integrar algumas ferramentas em suas metodologias em diferentes áreas de ensino.

### **Percurso metodológico**

Este capítulo apresenta o caminho que pensamos para desenvolver a pesquisa. A ideia é enunciar a questão de pesquisa, os objetivos, os procedimentos e apontar as possibilidades de interlocutores para o estudo.

A opção metodológica é na linha qualitativa de pesquisa na perspectiva apontada por Gerhardt e Silveira (2009) que explicam que esta abordagem não tem como ênfase a

representatividade numérica dos dados e resultados obtidos, mas o aprofundamento da compreensão de algum grupo social.

Ainda sobre pesquisa qualitativa, entendemos o que Bogdan e Biklen (1994) afirmam quando dizem que esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Na pesquisa qualitativa, para os autores, enfatiza-se mais o processo do que o produto e a preocupação é relatar a perspectiva dos participantes.

Nesse sentido, a ideia é descrever e analisar como acontecem os fenômenos e porque razão entendemos que eles acontecem, não havendo preocupações com a mera generalização das informações, mas com a clareza, comprometimento e fidelidade aos dados coletados, no campo de investigação, a partir do olhar do investigador.

É importante destacar que em pesquisas dessa natureza, o pesquisador tem a função de compreender e de explicar o fenômeno investigado assumindo uma posição de não-neutralidade frente aos fatos que analisa, descrevendo de forma densa os significados das experiências investigadas pesquisadas.

### **A problemática e a questão de pesquisa**

Entendemos que a tecnologia é muito presente na vida das pessoas muitas vezes influenciando na sua maneira de compreender o mundo que o rodeia.

Na escola a realidade não é diferente. Seja através do quadro de giz ou do computador a tecnologia é presente na vida dos alunos e professores, ocupando-os na maior parte do tempo de permanência deles na escola.

O que percebemos, entretanto, é que os estudantes, na sua maioria, interagem com a tecnologia de forma diferente daquela que, em geral, observa-se nos professores ao se utilizarem dos aparatos tecnológicos.

Essas formas diferentes de uso da tecnologia acabam causando um distanciamento entre eles e, até mesmo, certo ambiente em sala de aula aquém das expectativas de ambos.

Como bem elucida Borba (2010) os estudantes que compõem esse atual contexto escolar, acabam dividindo suas habilidades analíticas, como traz que

[...] os alunos, em seus tempos livres, são participantes ativos que traçam seus próprios caminhos em complexos entornos midiáticos e, no âmbito da escola, espera-se que eles se submetam a um regime pedagógico que tem como objetivo fundamental a avaliação de habilidades e conhecimentos descontextualizados. (BORBA, 2010, p. 54).

É no ambiente de sala de aula que precisamos proporcionar aos estudantes tempo e espaço para uma formação crítica que lhes permitam entender e atuar na sociedade “midiática” na qual estão inseridos. Essa sociedade denominada geração dos Nativos Digitais compõem esses espaços dividindo com os educadores na maioria das vezes designado como Imigrantes Digitais<sup>5</sup>, segundo Prenski (2012).

No entanto, percebemos que os professores quando utilizam as tecnologias em suas aulas, na maioria das vezes, não “provocam” positivamente os alunos e dizem que não se sentem preparados para incluir os estudantes na discussão sobre o significado que as mesmas estão tendo nas suas aprendizagens e no andamento da aula. Ou seja, poucas vezes os estudantes têm oportunidade de reconhecer – ou não – que a aula com a utilização de tecnologias pode lhe proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e de forma diferente daquela que ocorre em aulas nas quais não são utilizadas tecnologias.

Outras vezes, os docentes se preocupam que, ao usar aparatos tecnológicos, poderão deixar de cumprir o programa preestabelecido, pois poderão “perder tempo” com assuntos que não fazem parte do conteúdo definido para aquele momento. Assim, na maioria das vezes, quem dita a ordem do que deve ser explicado por o professor é o programa e os livros didáticos.

As reflexões que trouxemos para esse texto nos instigam a investigar questões que parecem relevantes quando nos referimos ao uso das novas tecnologias digitais em salas de aulas.

A questão que encaminhamos é:

**Qual a proposta pedagógica do professor quando utiliza tecnologias em suas aulas?**

### **Objetivo geral**

Compreender qual é a proposta pedagógica dos professores quando utilizam-se de tecnologias para desenvolver conteúdos em suas aulas.

---

<sup>5</sup>Mark Prensky (2012) denomina Imigrantes Digitais todos aqueles nascidos anteriormente a década de 90.

### **Objetivos específicos**

- Verificar se as tecnologias utilizadas pelos professores quando relatam suas práticas são ferramentas diferenciais nas suas práticas pedagógicas;
- Compreender como os professores entendem o uso das tecnologias nas aulas;
- Problematizar suas expressões quando falam sobre a proposta pedagógica para usar as TIC.

### **Encaminhamentos e fases da pesquisa**

Cabe explicar que se pretende estruturar a pesquisa através de dois eixos que tentarão dar sustentação a questão de pesquisa.

Os eixos fundamentais que estruturam a questão tentarão abordar: a) questões relativas a opção do professor por usar tecnologias (as escolhas que fazem); e b) questões relativas à prática propriamente dita (como fazem a aula/proposta pedagógica que têm).

Para cada eixo pensa-se em abordar questões tais como:

a) Eixo sobre a opção do professor para usar TIC.

Quais são os aparatos tecnológicos mais utilizados e por quê? Em que está baseada a escolha do recurso? O que o professor leva em conta quando escolhe uma tecnologia para usar nas aulas? A tecnologia ajuda na compreensão do conteúdo? Como explica essa situação? O recurso é útil para explicar o conteúdo? Qual a diferença entre a aula com TIC e sem TIC?

b) Eixo sobre a proposta pedagógica

Como é explorado o assunto nas condições de uso da tecnologia? Utiliza na perspectiva de pesquisa ou da exposição de conteúdos? Como era a aula antes do uso da tecnologia? Percebe significativa diferença? Quais? Os alunos se interessam? Em que medida? Qual o pressuposto que o professor tem quando decide usar uma tecnologia? É possível utilizar mídias em qualquer conteúdo a ser desenvolvido? Por quê?

Os sujeitos para a pesquisa serão professores efetivos que lecionam no ensino fundamental e-ou médio de algumas escolas do município da cidade de Pelotas e que utilizam alguma ferramenta tecnológica para execução de suas aulas.



O caminho metodológico pressupõe as seguintes etapas

1ª ETAPA: Levantamento das escolas públicas da cidade de pelotas que possuem laboratórios de informática e/ou possuem aparatos tecnológicos para uso dos professores<sup>6</sup>; Escolha das escolas que poderão fazer parte da amostra contando com o apoio da Comunidade de Cooperação para a Formação de Professores em Mídias Digitais Interativas - PROMÍDIAS da UFPel. Convite, via e-mail, para professores das escolas contatadas que utilizam frequentemente tecnologias digitais em aulas.

2ª ETAPA: Contatar pessoalmente os professores que acenaram positivamente para a participação na pesquisa para saber sobre sua disponibilidade para a entrevista; definição da amostra; Agendamento das datas.

3ª ETAPA: Realização das entrevistas semiestruturadas; Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores que fazem parte da amostra investigada

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas se dá pela sua própria característica de conter questões que procuraram ser provocadoras de reflexões por parte dos entrevistados. É significativo compreender os depoimentos dos professores sobre as opções que fazem ao escolherem ensinar usando tecnologias. A perspectiva é instigar que o professor ao falar sobre seu trabalho e suas opções, reflita sobre o mesmo e interprete suas ações.

A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com os objetivos. (DUARTE, apud QUEIROZ 1998).

4ª ETAPA: Procederá ao preparo do material coletado, visando às análises. Este processo envolve as transcrições das entrevistas, a escuta das aulas e a categorização dos dados para análise e a análise, propriamente dita, dos dados.

5ª ETAPA: Análise do material coletado à luz da teoria; Elaboração do relatório.

É importante salientar que durante todas as etapas haverá o estudo do referencial teórico para aprofundamento e discussão dos dados encontrados durante a pesquisa.

---

<sup>6</sup> Como requisito, os professores pesquisados deverão utilizar diariamente essas ferramentas contidas na escola.

Evidencia-se ainda que a análise dos dados usará os princípios da análise de conteúdo baseada nas contribuições de Bardin (2011) procurando conhecer aquilo que estavam nas palavras sobre as quais nos debruçamos. Como explica o autor, o objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2011, p. 46) e assim, definir categorias de análise dos dados.

### **Conclusões**

Ao realizar algumas etapas do processo metodológico, até o momento, pode-se concluir que as Tecnologias da Informação e da Comunicação vêm modificando o papel e a identidade do professor nas instituições, e com isso um novo paradigma está sendo instaurado, o paradigma tecnológico, segundo Castells (2012). Sendo assim, devemos refletir sobre qual passou a ser o papel do educador neste contexto. Esses profissionais sofreram grandes transformações e buscam cursos de formação continuada, na maioria das vezes, relacionados para a prática e propostas de metodologias de ensino, ou seja, como ensinar no século XXI. Também percebe-se que alguns artefatos tecnológicos servem para apenas facilitar o trabalho do professor, ou seja, como ferramenta para apresentação de um determinado conteúdo, sendo ele facilitador do trabalho e não um recurso indispensável para o educador.

### **Referências**

- ALVES, Rozane da Silveira. Prática dos professores universitários na UFPel: Utilização das TIC no ensino. Tese (doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. 2014, 234p.
- BARDIN, Laurence. ANÁLISE DE CONTEÚDO. Edições: são Paulo. 70 ed. 2011.
- BORBA, Michele Schuster. Professores que utilizam tecnologias em suas aulas: Como expressam situações pedagógicas de suas práticas? Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pelotas - Faculdade de Educação. Pelotas, abr. 2010, 143p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo – SP. Parábola Editorial, 2008. 135p.
- CANÁRIO, Rui. A Escola tem futuro: das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COSTA, Marisa Vorraber. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n.30, p.17-31, jul-dez, 2008.

GARCIA, Marta Fernandes et al. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. Revista Teoria e Prática da Educação. V. 14, nº1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação - 8º ed. - Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LAURINO, Débora Pereira; NOVELLO, Tanise Paula. Experiências Didáticas, Tecnologias Digitais e Formação de Professores na Educação Matemática. Coleção Ecologia Digital, Rio Grande – RS, 2014.

LEMONS, André. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6º ed. Porto Alegre – RS. Sulina, 2013. 296p.

MARTINS, Onilza Borges. As tecnologias digitais na escola e a formação docente: representações, apropriações e práticas. Revista eletrônica volume 14, nº3, p.1-21, Costa Rica 2014.

NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: Costa, Marisa A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Maria Rita N.. Tecnologias interativas e educação. in; Revista Educação em debate, ano 21, n. 37, p. 150-156. Fortaleza.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola com/sem futuro. Campinas – SP. Papyrus 1996. 247p.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? Ano 5 – nº 2. Jan./jun. 2012, São Paulo – Brasil, p.195-211.

**INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA NO ESTUDO DO  
TURISMO: O COUCHSURFING E O AIRBNB**  
*INTERDISCIPLINARITY AND TECHNOLOGY IN THE STUDY OF  
TOURISM: COUCHSURFING AND AIRBNB*

Gabriel Godoi  
Mestrando em Turismo e Hospitalidade - UCS  
[Godoigabriell8@gmail.com](mailto:Godoigabriell8@gmail.com)

Rodrigo Lages Lakman  
Tecnólogo em gestão de turismo - Universidade Federal do Pampa  
[Leiga.l.rll@gmail.com](mailto:Leiga.l.rll@gmail.com)

**RESUMO**

O estudo do turismo surgiu inicialmente voltado à economia, onde o principal objetivo era quantificar os lucros monetários vindos do advento da atividade. Com a chegada da internet e as facilidades de comunicação se deu então o chamado “boom turístico” e com isso o aumento dos impactos negativos que ainda não haviam sido pensados, surge então uma preocupação com o planejamento turístico, levando a se pensar o turismo dentro das mais diversas áreas, como a geografia, história, sociologia, antropologia e etc. Atualmente muito se fala no caráter interdisciplinar do turismo enquanto campo de estudo, ainda mais em âmbito acadêmico onde temos hoje número significativo de cursos de graduação e pós-graduação de turismo com os mais diversos focos. O presente estudo traz como objeto de estudo duas redes sociais de hospedagens, uma delas é o *airbnb* que é uma rede onde os usuários alugam seus apartamentos ou quartos para viajantes, e a outra é o *couchsurfing* que funciona de forma parecida, porém é gratuita os usuários da rede priorizam conhecer novas culturas e idioma. Desta forma, se pretende utilizar de duas mídias para primeiramente evidenciar as mudanças no turismo com o advento das tecnologias e também propor que se utilizem as mesmas para demonstrar o caráter interdisciplinar do turismo, visto que uma é voltada para fins econômicos e outra para fins culturais e sociais de interação humana.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Turismo. Interdisciplinaridade. Rede. Comunidades.

**ABSTRACT**

The study of tourism was initially aimed at the economy, where the main objective was to quantify the monetary profits from the advent of the activity. With the arrival of the internet and the communication facilities, the so-called "tourism boom" took place and with this increase of negative impacts that had not yet been thought, a concern arises with tourism planning, leading to thinking about tourism within of the most diverse areas, such as geography, history, sociology, anthropology and so on.

Currently there is much talk about the interdisciplinary nature of tourism as a field of study, especially in the academic field where we have today a significant number of undergraduate and postgraduate courses in tourism with a wide range of focuses.

The present study brings as object of study two social networks of lodging, one of them is the *airbnb* that is a network where the users rent their apartments or rooms for travelers, and the other one is the *couchsurfing* that works of similar form, but is free of charge the users of the network prioritize to know new cultures and language. In this way, it is intended to use two media to firstly highlight the changes in tourism with the advent of technologies and also to propose that they be used to demonstrate the interdisciplinary nature of tourism, since one is geared towards economic purposes and another for cultural purposes and social interactions of human interaction.

**Keywords:** Technology. Tourism. Interdisciplinarity. Network. Communities.

## **Introdução**

O turismo tem sua origem de estudos inicialmente voltada às ciências econômicas, onde se tinha como objetivo principal mensurar os lucros advindos da atividade, somente mais tarde foram iniciados os estudos do turismo por parte de outras áreas, como as sociais e as humanas. Neste sentido, aqui dividiremos o estudo em turismo em dois parâmetros, o primeiro é o parâmetro econômico e o segundo parâmetro o social.

Para tanto, abordaremos a perspectiva de interdisciplinaridade e os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade, que por vezes surgem de forma aproximada e possuem seus diferenciais e peculiaridades. Pretendendo com isso obter o principal objetivo deste ensaio teórico que é refletir a cerca da possibilidade, de que, a internet (mais precisamente duas plataformas de hospedagem) seja uma facilitadora desta relação entre disciplinas a qual a interdisciplinaridade propõe.

Com o surgimento da internet e sua propagação mundial, as relações humanas passaram a se reinventar e isso refletiu em muitas outras coisas, uma vez que as informações passam a transitar muito mais rápido, por exemplo. Com isso, o turismo aqui será entendido enquanto uma prática com social que por consequência detêm um caráter econômico importante e que por sua vez sofreu também grandes interferências e mudanças desde o surgimento da internet até os dias atuais.

A estrutura do trabalho será dividida em um primeiro capítulo buscará apresentar os conceitos de pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que é o conceito ao qual as reflexões deste trabalho estarão mais direcionadas, relacionando tal conceito ao estudo do turismo e refletindo sobre a possibilidade de que a internet e comunidades como as enfocadas neste estudo sejam facilitadoras de uma sinergia entre os dois parâmetros do estudo do turismo aqui apontados.

No segundo capítulo, se da enfoque na evolução do turismo a partir do advento da tecnologia, as mudanças nas relações humanas, na velocidade de transição das informações e suas consequências para o turismo em sua estrutura e comercialização.

Em uma segunda parte apresentam-se as comunidades, o *couchsurfing* que é uma comunidade virtual de viajantes, onde os usuários da rede buscam hospedagem gratuita com o intuito de conhecerem novas pessoas e suas culturas e o *airbnb* que é uma empresa atualmente muito grande, que funciona de forma parecida, porém as hospedagens são

cobradas, trazendo a esta rede um caráter mais comercial em detrimento da primeira que trabalha em um parâmetro mais social.

### **Interdisciplinaridade no estudo do turismo**

A interdisciplinaridade tem sido discutida por diversas áreas de conhecimento e campos de estudo, onde por muitas vezes, em estudos, ela surge acompanhada de conceitos que embora aproximados, estão longe serem idênticos ou possuírem a mesma base referencial, como é o caso da multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Fato este que é apontado por Maingain e Dufour (2002, p.33) “Nos meios pedagógicos, são utilizados com frequência, sem precisamente diferenciar, os termos aparentados de pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”.

Este artigo se volta em levantar questionamentos é refletir sobre a aplicação de uma abordagem interdisciplinar no estudo do turismo, é imprescindível delimitar os conceitos de cada uma das abordagens e que serão utilizados por base para uma reflexão destas bases, já que por vezes elas surgem próximas umas às outras.

Por interdisciplinaridade se pode entender: “A prática que se convencionou chamar de <<interdisciplinaridade>> supõe, como o seu nome indica, a colocação em relação de pelo menos duas disciplinas, com vista a elaborar uma representação original”. (MAINGAIN E DUFOUR, 2002, p.39).

Ainda segundo os autores, Maingain e Dufour (2002, p.35) “a interdisciplinaridade propõem uma conexão ou inter-relação de disciplinas”. E para eles a transdisciplinaridade é:

“a prática que se convencionou chamar de <<transdisciplinaridade>>, na medida em que se baseia na transferência, ela postula uma disciplina emissora e uma disciplina receptora do dado transferido”. (MAINGAIN E DUFOUR, 2002, p.39).

Portanto, neste sentido a transdisciplinaridade está ligada a transferência de dados entre duas disciplinas, que segundo Maingain e Dufour (2002, p.52) “tem como paradigma subjacente, que tais transferências são fecundadas em termos de inovação e de resoluções problemáticas”.



Para Maingain e Dufour (2002, p.63) a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade são apresentadas por “como dois casos de justaposição de disciplinas e que se dá através da presença ou ausência de um projeto”. Para eles a multidisciplinaridade “é uma questão de justaposição de contribuições disciplinares, sem que os parceiros no processo tenham previamente fixado objetos comuns” e a pluridisciplinaridade é “uma questão de tratar justapondo as contribuições de diversas disciplinas, em função de uma finalidade integradora bem estabelecida”.

Neste sentido, se pode refletir a proximidade destes dois conceitos, em que ambos justapõem contribuições disciplinares, porém sua diferenciação está justamente no fato que a pluridisciplinaridade possui uma intenção final a justaposição das contribuições. Maingain e Dufour (2002, p.63) Apontam que “a multidisciplinaridade pode levar a um ensino temático sem projeto ao mesmo tempo em que pode construir uma base, para que justamente se crie a necessidade de um projeto (pluridisciplinaridade) ou um método de integrar disciplinas (interdisciplinaridade)”.

O turismo enquanto um campo de estudos, não foge a estes conceitos e existem diversos estudos que os relacionam, para estabelecer base ao que é proposto pelo presente ensaio teórico trabalharemos principalmente com Tribe (1997, p.341) onde o autor estabelece dois parâmetros dentro dos estudos de turismo.

Segundo Tribe (1997, p.341) “Um primeiro parâmetro diz respeito aos fatores econômicos do turismo” enquanto atividade latente e setor importante na economia, mais do que isso se refere aos estudos voltados a uma teoria ou prática de valorização destas questões econômicas do turismo, que por vezes são vistas como de maior importância ao se tratar de turismo.

“O segundo parâmetro de estudos do turismo, se refere aos fatores sociais e ambientais” Tribe (1997, p.342). São os estudos e as práticas de valorização da paisagem e do indivíduo como centro do turismo enquanto atividade prática e teórica.

Estes dois parâmetros são uma “briga” constante dentro dos estudos da área e hoje muito autores já trabalham a ideia de uma aproximação de ambos (pluri, multidisciplinaridade) e embora um pouco mais incomum, existem estudos que propõem uma transferência de dados entre estes parâmetros onde eles estariam transferindo dados, com vistas a construir uma nova base referencial na área (transdisciplinaridade).

Contudo, existem diversas produções que falam de um planejamento integrado do turismo, onde ambos os parâmetros teriam grande importância e agiriam sinergicamente para que se tenha um turismo melhor planejamento e sustentável (interdisciplinaridade).

Para isso se pretende apresentar e identificar o caráter dos conceitos da multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade, pois como já apresentado estão diretamente ligados ao de interdisciplinaridade que é mais focalizado neste estudo. Para tanto, busca-se então, estabelecer relação deste conceito com o estudo do turismo, que para este estudo está dividido em dois parâmetros apresentados acima e refletir sobre a possibilidade de que a internet, mais especificamente a as plataformas do *Airbnb* e do *Couchsurfing* possam ser facilitadoras para essa relação disciplinar entre os compostos destes parâmetros.

### **Tecnologia e turismo: o *Airbnb* e o *Couchsurfing***

Tendo então por base as explicações sobre a interdisciplinaridade no turismo, esse capítulo trará reflexões a cerca das novas tecnologias, sua influencia no turismo enquanto prática social e também em seu estudo. Para tanto, deve ser levado em consideração que com a intenção de refletir sobre a interdisciplinaridade no turismo o presente trabalho utilizará das redes de *couchsurfing* e do *airbnb* como possíveis facilitadores desta relação.

Com o advento da tecnologia e principalmente da internet, houve então um processo de adaptação na vivencia diária dos indivíduos, pela emergência de novas formas de comunicação e também do tempo em que as informações passaram a transitar.

Repercutindo então, em práticas sociais como o turismo, onde houve um processo de interligação entre os setores envolvidos na comercialização da atividade, como colocado:

Os computadores permitiram a informatização das reservas nos meios de transportes e hospedagem, da administração e do controle de além das redes de telecomunicações. As redes foram interligando uma serie de serviços e operações e, posteriormente, as próprias redes se interligaram. Isso se tornou possível graças a algumas conquistas científicas reunidas: digitalização dos dados, redes de computadores ligada a redes telefônicas para processar a massa de dados e programas capazes de gerenciar operações. (TRIGO, 1988, p.67)

Essa interligação e também a revolução informacional, “apresentada como um processo de aceleração e valorização da informação que vem transformando a sociedade global” Cacho de Azevedo (2010, p.34). Segundo os autores “o turismo é um

setor que tem sofrido interferências advindas do uso da internet e ressaltam que essa não é a única característica do processo de revolução informacional, mas um dos aspectos centrais” Cacho e Azevedo (2010, p.34).

Em perspectiva semelhante Castells (2000 p.07), faz analogia entre a eletricidade na era industrial, com a internet e sua capacidade e força e transmitir informação pelo domínio da atividade humana.

Com isso tudo então, o turismo sofre direta interferência e passa a reformular seu modo comercial e estrutural, desde as agências de viagens, empresas de transporte e de hospedagem. O caso das agências de viagens foi algo que ficou marcado na história da evolução do turismo, por ter sido uma mudança muito brusca, onde poucas agências conseguiram acompanhar, ocasionando um grande número de empreendimentos falidos.

Começa então um processo consideravelmente crescente onde o turismo caminhou para o que temos dele hoje, não somente uma atividade não somente uma atividade com fins econômicos, mas também como um campo de estudos latente.

O turismo tem sua origem de estudos na economia, onde o principal objetivo era quantificar os lucros monetários trazidos pelo advento da atividade, somente mais tarde o turismo passou a ser visto de forma mais social, a exemplo disso Barreto (2006, p.09), em sua obra apresenta os primeiros conceitos de turismo, onde é possível observar esta mudança.

Neste sentido e considerando os estudos sobre interdisciplinaridade no turismo apresentados acima, estes dois parâmetros constroem o mais desafio deste modelo de ensino, uma vez que eles pouco interagem e demonstram trabalhar com a sinergia necessária e proposta pela interdisciplinaridade.

Hoje já mais adaptado e ambientado ao uso de ferramentas tecnológicas o turismo conta com uma série de redes e de aplicativos que propõem uma inovação na forma de muitas pessoas fazerem turismo. Para tanto, neste ensaio abordaremos duas delas, a fim de refletir sobre dois olhares do turismo, uma é o *airbnb* que valoriza a atividade econômica e surge como um novo modelo comercial e o outro é o *couchsurfing*, onde o indivíduo, sua cultura e seus hábitos são vistos como centro da motivação a realização da atividade, podendo possivelmente ser visto como uma nova alternativa de turismo.

Em um olhar mais delimitado sobre a relação entre tecnologia e turismo, estas redes virtuais ou comunidades como no caso do *couchsurfing*, são bons exemplos desta relação, mesmo que em parâmetros diferentes, elas mostram a facilidade que é

proporcionada pelo advento da tecnologia, onde é possível reservar um local para hospedagem ou até mesmo consegui-lo gratuitamente com apenas alguns cliques.

Então tais redes serão apresentadas aqui, primeiramente para expressar a relação entre tecnologia e turismo e as transformações que são consequência desta relação, secundamente como uma possibilidade de exemplificação destes dois modelos vinculados à perspectiva de interdisciplinaridade do turismo.

### ***Couchsurfing:***

A palavra *couchsurfing* em sua tradução literal significa “surfando no sofá”. Segundo Stern (2009, p.15) “O *couchsurfing* teve em janeiro de 2003 sua versão beta lançada um ano depois sua primeira versão 1.0. É uma rede mundial de viajantes onde pessoas do mundo todo disponibilizam um espaço em suas casas para que outro viajante se hospede gratuitamente, estabelecido em uma relação de troca, a hospedagem pelo contato com a cultura e a comunidade”. Como aponta Dutra (2010, p.06) “À rede já está sendo utilizada em 236 países e possui mais de 1,7 milhões de usuários e tem ao longo dos anos revolucionado a forma de viajar de muitas pessoas”.

O site que conta hoje com mais de sete milhões de membros – número ultrapassado em dezoito de março de 2009, foi idealizado pelo americano Casey Fenton, a partir de uma viagem feita por este a Islândia, quando sem hospedagem em busca de uma experiência distinta do perfil de turista padrão, mandou e-mails para mais de 1500 estudantes locais, atingindo a hospitalidade de diversos grupos dispostos a apresentar a Reykjavik deles. (STERN, 2009, p. 15)

Hoje visitando a página da rede, já possível encontrar novos números, se em 2010 a rede possuía 1,7 milhões de usuários atualmente em 2017 ela conta com um registro de mais de 12 milhões de usuários registrados.

O projeto funciona da seguinte maneira: o viajante cria um perfil na rede, oferecendo um espaço em sua casa e assim tem acesso ao perfil de todos os outros viajantes cadastrados, ou seja, o perfil serve tanto para hospedar quanto para ser hospedado, a partir da criação de um perfil ou você é procurado por alguém com interesse na sua localidade ou você procura alguém que resida na localidade que você pretende visitar, o site disponibiliza um status para que cada perfil avise se está recebendo ou não visitantes “*accepting guest*” quando o usuário está aceitando hóspedes; “*maybe accepting guest*” quando o usuário talvez aceite hóspedes; “*not accepting guest*” quando

o usuário não está aceitando hóspedes e “wants to meet up” quando o usuário quer conhecer melhor o possível hóspede.

O projeto de *couchsurfing* passou por diversas reformulações como já citadas acima e hoje ele também conta com uma página dedicada a eventos em suas principais localidades registradas. O site a todo o momento demonstra um interesse em ambientar seus usuários e até mais que isso de certa forma de aproxima-los, a exemplo disso quando lemos no site *Couchsurfing* (2017):

Couchsurfing connects travelers with a global network of people willing to share in profound and meaningful ways, making travel a truly social experience.

“Couchsurfing conecta os viajantes com uma rede global de pessoas dispostas a compartilhar de formas profundas e significativas, fazendo da viagem uma experiência verdadeiramente social”. (Tradução do autor)

Na utilização da rede parece difícil de ocorrer algum tipo de desentendimento, pois uma vez que o usuário cria um perfil e passa a inteirar-se sobre o *couchsurfing* e seus usuários pressupõem-se que ele esteja disposto a isso, a choques culturais e todas as outras coisas que a rede pode trazer. A rede se apresenta como uma ótima oportunidade de contato entre comunidades e turistas e uma forma de estabelecer um turismo mais sustentável socialmente e com respeito as mais diversas culturas, assim promovendo um intercâmbio entre eles.

Neste sentido já possível que refletir sobre o quanto em termos de evolução, e não excluindo que também existam fatores negativos, a tecnologia contribuiu muito para o turismo, onde hoje é possível observar comunidades virtuais como o *couchsurfing* que possui uma proposta inovadora e que revoluciona a forma de tantos viajantes de realizarem o turismo.

É possível também refletir, sobre uma valorização dos indivíduos e sua cultura por parte de comunidades como está que fomentam que conhecer o morador local, sua cultura e seus hábitos como centro da motivação de tantos turistas, estes signos estão implícitos no próprio site onde um dos principais logos da comunidade diz “*share your life*”, em tradução literal “compartilhe sua vida”.

Neste sentido, fomentando também denominados segmentos de turismo, como o turismo independente ou turismo backpacker como também é chamado. Segundo De oliveira (2015, p.03) “o termo surgiu nos estudos de turismo através do australiano Philip L. Pearce, e é utilizado para definir o estilo de viajante independente, econômico, flexível

e que viaja por longos períodos e tem interesse em conhecer mais de uma localidade na sua viagem”.

Turistas backpacker ou drifter (sem destino), são conceitos bastante parecidos e podem ser definidos como:

Turistas jovens e econômicos que mostram preferência por acomodações baratas, enfatizam o encontro com outras pessoas (locais e estrangeiras), organizam o itinerário da viagem de forma independente e flexível, seus períodos de férias são longos e buscam atividades recreativas informais e participativas. (PEARCE; LOKER-MURPHY; 1995, p. 823).

Ressalta-se que está é somente uma reflexão a cerca de um possível estilo de viajante que segundo a perspectiva do autor, se enquadraria bem na proposta da comunidade de *couchsurfing*, não excluindo primeiramente o caráter interdisciplinar do turismo e que muitos outros estilos de viajantes e segmentos de turismo também possam ser encontrados na comunidade em possível estudo.

A interdisciplinaridade do turismo é um grande desafio da área e que geralmente não vem conceituada ou debatida de forma unilateral, quando se fala em interdisciplinaridade, se tem em oposto, porém aproximados os conceitos da multi, pluri e até mesmo da transdisciplinaridade a serem aplicados no turismo.

### ***Airbnb***

O *Airbnb* embora tenha suas semelhanças com o *couchsurfing*, segundo o próprio site Airbnb (2017): “O Airbnb define-se como um mercado comunitário confiável para pessoas anunciarem, descobrirem e reservarem acomodações únicas ao redor do mundo seja de um computador, de um celular ou de um *tablete*”.

“O *Airbnb* surge em 2008 quando dois jovens tem a ideia de oferecerem o aluguel de colchões de ar em seu apartamento, em um momento em que a ocupação hoteleira da cidade estava superlotada, com o intuito de conseguirem uma renda extra para pagarem o aluguel”. Goidanich, (2016 p. 05)

Verificando os dados hoje no site há 9 anos da criação do *airbnb*, ele já conta com 3 milhões de anúncios, 65 mil cidades em mais de 191 países possuem imóveis registrados na rede e aproximadamente 200 milhões de pessoas já viajaram utilizando o serviço.

Esse diferencial e a variedade de acomodações da rede fazem com que ela seja hoje um forte modelo comercial e que estabeleça concorrência direta com outras grandes ferramentas e também com a hotelaria convencional. Lavaquial (2015 p. 91), “diz que nem uma noite no ano de 2013 a comunidade viabilizou mais de 175.000 hospedagens ao



redor do planeta e ao final do ano de 2014 a rede já havia ultrapassado em faturamento grandes empresas do ramo da hotelaria, sem possuir uma única unidade habitacional e com uma oferta bastante diversificada”. Conforme o próprio site do *Airbnb* (2017) aponta:

Não importa se você precisa de um apartamento por uma noite, um castelo por uma semana ou um condomínio por um mês: o Airbnb conecta as pessoas à experiências de viagem únicas, preços variados, em mais de 65.000 cidades e 191 países. Com um serviço de atendimento ao consumidor de nível internacional e uma comunidade de usuários em crescimento constante, o Airbnb é a maneira mais fácil de transformar seu espaço extra em dinheiro e mostrá-lo para milhões de pessoas.

Nesta citação retirada do site alguns termos chamam atenção, “comunidade” é um deles, pois é uma definição também encontrada no site do *Couchsurfing*. Segundo termo a palavra “conecta”, que embora pareça óbvia em se tratar de internet, neste caso fala em conectar pessoas a experiências de viagens únicas, além de verificar um teor de marketing no discurso da página, remete diretamente a algumas definições de turismo. E o terceiro termo seria “serviço”, deixando assim mais evidente a perspectiva a qual esse trabalho pretende refletir, onde esta rede está diretamente vinculada a um modelo comercial e prestação de um serviço.

Nesta rede fica difícil identificar e até mesmo supor um perfil de usuário a ser hospedado, até mesmo por ser nítida a variação de tipos de tipos de anfitriões, como aponta Goidanich (2016, p. 07) “os tipos de anfitriões vão desde amadores até profissionais que transformam suas casas em hostels, albergues, pousadas e estes em geral também utilizam de outras plataformas para a divulgação de seus empreendimentos e que pretendem fazer desta sua renda principal”.

Já os amadores Goidanich (2016, p.08) “diz que são os usuários que alugam algum espaço vago em suas casas ou até mesmo alugam suas residências por um período e ficam em casa de parentes e que fazem da utilização da plataforma uma renda extra ou então experiência de vida, fator que a autora destaca como bastante latente e que muitas vezes encobre a relação comercial entre hospede e anfitrião”.

O site também adota um marketing mais voltado para a aproximação de seus usuários e após “o implemento de algumas ideias que visavam melhorar a imagem da companhia e também sua estrutura, passaram a tratar anfitriões como (parceiros) e clientes como (convidados)” como colocado por Tabora (2016, p. 39).

Diferente do que acontece quando um serviço semelhante é prestado de forma gratuita, estabelecido dentro de outra comunidade, o *airbnb* por se tratar de uma companhia e estar prestando um serviço tanto ao hospede quanto ao anfitrião, possui diversas situações conflituosas com seus usuários, um dos principais fatores atribuídos nas coletas de dados dos trabalhos de Goidanich (2015) e Taborda (2016), se da ao crescimento acelerado da rede.

Por outro lado Lavaquial (2015, p.19), diz que a empresa em seu crescimento investiu pesado em conseguir usuários, tanto anfitriões quanto visitantes, o que resultou em benefícios para as duas partes, pois os anfitriões se beneficiam com o grande numero de viajantes por terem mais chances de alugarem seus imóveis e os viajantes se beneficiam do maior numero de anfitriões por terem uma oferta de hospedagens mais ampla e diversificada.

### **Considerações gerais**

Necessário considerar, que a interdisciplinaridade ao propor uma sinergia entre disciplinas, que no caso do turismo estão inseridas nos dois parâmetros adotados nesta pesquisa, enfrenta a dificuldades, desde o método de ensino até as questões burocráticas da elaboração de ementas e planos. Então por mais claro que possa estar o caráter indisciplinar do turismo, nas práticas e ensino, pesquisa e extensão os passos ainda são curtos.

Dentro da esfera acadêmica, podemos usar de facilitadores disciplinares, que favoreçam o ensino, a interdisciplinaridade, mais especificamente da área de lazer e hospitalidade. Quando sugerido o uso das redes de *couchsurfing* e *airbnb*, se vislumbra uma possibilidade de estudo empírico das inserções propostas pelas temáticas do turismo. Paralelo a isso, com o advento das novas tecnologias e seus usos, nos deparamos com uma nova significação das relações humanas, junto ao uso das tecnologias digitais. A internet surge então revolucionando relações, práticas sociais, modelos comerciais e etc; por consequência influenciou e influi nas práticas de turismo, como já mencionado aqui anteriormente.

A pesquisa busca refletir brevemente o caráter interdisciplinar do turismo, sob uma perspectiva tecnológica, buscando apontar possíveis fatores nas redes de *couchsurfing* e *airbnb* que pudessem indicar na prática, a sinergia entre os dois parâmetros e que no estudo do turismo pudessem ser levados em consideração, não só

como um potencial de desenvolvimento econômico, mas sim como um balizador das relações sociais.

O *couchsurfing* e *airbnb*, são redes de hospedagens que apesar de recentes movimentam grandes números dentro do setor e evidenciam bem essa forte presença tecnológica no turismo, juntamente com outras redes bastante utilizadas por turistas, como redes de carona, e de alimentação. Eles em seu campo de desenvolvimento, propiciam um campo de ação, direto com a hospitalidade e a receptividade, mesmo com suas diferenciações.

Nesse sentido, se aborda a questão de que esfera acadêmica do turismo, ainda não usar desses fatores concretos, para uma melhor comunicação de seus parâmetros de estudo, para o uso da evolução de conceitos e aplicações na esfera do aprendizado sobre turismo. Se enfatiza tanto as teorias possíveis dentro do universo multi, trans e interdisciplinar, e não a uso do empirismo existente, nas redes de *couchsurfing* e do *airbnb*.

## **Referencias**

BARRETTO, Margarita. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Papirus Editora, 2006.

CACHO, Andréa do Nascimento Barbosa; DE AZEVEDO, Francisco Fransualdo. O turismo no contexto da sociedade informacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 4, n. 2, 2010.

<http://www.couchsurfing.com/about/about-us/>

<https://www.airbnb.com.br/about/about-us>

DE OLIVEIRA, Rui José. Turismo Backpacker–Estudo dos viajantes internacionais no Brasil. **Cultur-Revista de Cultura e turismo**, v. 2, n. 1, 2015.

TABORDA, Rita Forte Caldas Ramos et al. **Economia de partilha e os casos de referência: Airbnb, Uber e Boatbound**. 2016. Tese de Doutorado.

GOIDANICH, Maria Elisabeth. *Airbnb e Seus Anfitriões: Empreendedorismo, Comércio e Colaboração na Economia de Compartilhamento*.

SANTOS, Douglas. **APLICAÇÃO DO MODELO DE REAGAN: UTILIZANDO O AIRBNB COMO EXEMPLO EM FERRAMENTA INICIAL PARA PREVISÃO DE INOVAÇÕES DISRUPTIVAS**. 2016. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

LAVAQUIAL, A., 2015. **Cocriando valor na economia colaborativa sob a perspectiva da lógica dominante de serviço: o caso Airbnb.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

PEARCE, Philip L., LOKER-MURPHY, Laurie. **Young Budget Travelers: Backpackers in Australia.** *Annals of Tourism Research*, v. 22, n. 4, p. 819-843, 1995.

**JORNAIS: FERRAMENTAS OU COMUNIDADES? JORNAIS  
COMO OBJETOS DA HISTORIOGRAFIA.**

*NEWSPAPERS: TOOLS OR COMMUNITIES? NEWSPAPERS AS  
OBJECTS OF HISTORIOGRAPHY.*

Gilson Moura Henrique Junior  
Mestrando – PPGH - UFPEL  
gilsonmhjr@gmail.com

**RESUMO**

A utilização de jornais como fontes pela historiografia é cada vez maior. A digitalização de grande número de edições dos mais importantes veículos do país presentes em diversos arquivos, como a hemeroteca digital da Biblioteca Nacional permitem análises de grande parte da história recente do Brasil. Veículos jornalísticos podem ser analisados sob a perspectiva da história cultural, da micro-história, da história social, da análise de discurso. Não é incomum, no entanto, que as análises dos jornais ignorem sua compreensão enquanto grupos sociais. Vistos como ferramentas, poucas vezes como organizações complexas onde diretorias de redação, editores, jornalistas, gráficos, jornaleiros e leitores convivem numa relação complexa e que produzem representações que ecoam ideologias totalizantes, os jornais dificilmente são contemplados para além de uma explicação simplista sobre como são produzidos. Sua voz é uma síntese vencedora de parte do que a produziu e que silencia uma polifonia que compõe uma coletividade produtora de sentidos. A percepção desta polifonia pode ser muitas vezes vista nas representações expostas pelos veículos nos mais variados recortes cronológicos. O estudo de caso da representação de Luiz Carlos Prestes por A Federação expõe uma trajetória discursiva que exala tensões e que aponta para a existência de uma comunidade que influencia e produz os discursos dos jornais para muito além de seu efeito enquanto ferramenta.

**Palavras-chave:** Periódicos. Jornais. Micro-história. Luiz Carlos Prestes. A Federação.

**ABSTRACT**

The use of newspapers as sources by historiography is increasing. The digitization of a large number of editions of the country's most important vehicles present in various archives, such as the Biblioteca Nacional's digital archive, allow analysis of much of Brazil's recent history. Journalistic vehicles can be analyzed from the perspective of cultural history, microhistory, social history, and discourse analysis. However, it is not uncommon for newspapers analyses to ignore their understanding as social groups. The newspapers are viewed as a tool. Rarely, they are taken as complex organizations where newsrooms, editors, journalists, graphic designers, journeymen and readers coexist in a complex relationship and produce representations that echo totalizing ideologies. Newspapers are hardly contemplated beyond a simplistic explanation of how they are produced. Its voice is a winning synthesis of part of what produced it and that silences it a polyphony that composes a sensory-producing collective. The perception of this polyphony can be seen many times in the representations exposed by the vehicles in the most varied chronological cuts. The case study of the representation of Luiz Carlos Prestes by "A Federação" exposes a discursive trajectory that exudes tensions and that points to the existence of a community that influences and produces the speeches of the newspapers far beyond its effect as a tool.

**Keywords/Palabras clave:** Newspapers. Journalistic vehicles. cultural history. microhistory. Luiz Carlos Prestes. A Federação.

Jornais são fontes recorrentes da historiografia. Embora nem sempre tenha sido assim. Não são pouco os exemplos da percepção dos jornais pela historiografia como fontes de segunda linha e como objetos de pesquisa de menor utilidade e qualidade. Essa situação tem mudança recente na qualificação dos jornais como fontes e objetos não apenas interessantes, mas confiáveis para a produção historiográfica (DE LUCA in PINSKY, 2008, 118).

Mesmo com as abordagens mais recentes dos jornais enquanto fonte e objeto, ainda é preciso uma melhor qualificação na utilização destes a partir de uma observação mais eficiente dos periódicos.

Do ponto de vista técnico é fundamental a observação nos periódicos de como se dá a construção de suas narrativas, representações e estruturas de produção de mensagem. A compreensão da estrutura narrativa produzida por eles precisa ser analisada sob os diversos pontos de vistas técnicos, do discurso até a estruturação do discurso com relação à diagramação, posicionamento das notícias, uso de imagens e charges, entre outras variáveis técnicas como a própria impressão, se com utilização de tipografia ou com as técnicas modernas de impressão atual.

A técnica envolvida na produção do jornal e dos demais periódicos podem indicar muito mais que a forma como se localizam os discursos no interior de cada veículo, que por si só já indicam caminhos para uma análise que parte da linha editorial e política de cada veículo. A produção do periódico pode ser dissecada pela diagramação e forma de impressão, podendo permitir a identificação do grau de adaptação às modernas técnicas gráficas e a partir disso identificar não só a adesão às novidades tecnológicas e tudo o que envolve enquanto juízo de valor no interior do ambiente e comunidade jornalística, como também identificar a capacidade econômica de cada jornal e periódico para lidar com as transformações constantes do mercado editorial no âmbito tecnológico.

Das estruturas redacionais às máquinas de imprimir, das adoções de novas técnicas na linha editorial ao uso de fotografias, das máquinas de impressão à produção para a internet, todos os caminhos possíveis nestas linhas de análise permitem a produção de uma historiografia que compreende da cultura envolvida na absorção ou não de novas técnicas à capacidade financeira de cada periódico de participar das transformações tecnológicas de forma competitiva.



E não só, é possível identificar as diferenças de capacidade de produção entre jornais de grande porte e periódicos relacionados à luta operária ou a movimentos sociais, inclusive a partir das estruturas redacionais e suas diferentes complexidades.

Porém, estas formas de análise definem o que é um jornal? Ou permitem percepções de seus aspectos relacionáveis à produção do periódico em suas diferentes características possíveis sem mergulhar no todo da complexidade de cada jornal, revista ou pasquim?

Porque os jornais não são apenas folhas diagramadas e impressas, nem apenas textos ou discursos. Jornais são também comunidades complexas, locais de trabalho, convivência, criação de laços de solidariedade, de grupos coesos ou divididos, de relações firmes ou conflituosas.

Em resumo: Jornais são “aldeias”<sup>7</sup>, são campos sociais, microssociedades em relação com outras microssociedades e embates de discurso e produções de representações e lutas de representação.

Nem a diagramação, nem o discurso, nem a linha editorial, nem o uso do espaço do periódico pra identificar escalas de importância dadas a notícias diferentes, estabelecem um diálogo amplo com tudo o que envolve o cotidiano de uma redação e suas disputas e aceitações relacionadas às linhas editoriais, ou até com o uso ou não de técnicas mais ou menos modernas em cada veículo.

Para produzir uma historiografia que amplie o grau de investigação dos periódicos enquanto fonte e objetos da história é preciso ampliar o arco analítico em torno dos jornais, de forma a contemplá-los enquanto uma rede de produção complexa que exige para sua própria estruturação produtiva também relações sociais, que estabelecem laços complexos de solidariedade e elementos de conflito que giram em torno das próprias formas de organização, hierarquia e relações entre indivíduos (DE LUCA in PINSKY, 2008, 141).

Os desafios que circulam esta tarefa não são pequenos, dadas as dificuldades relacionadas à obtenção de fontes que deem conta da complexidade da investigação de

---

<sup>7</sup> Jornais são “aldeias” no sentido de serem comunidades complexas, com uma rede de sociabilidade, comunidade organizada com laços afetivos e até de parentesco, valores compartilhados, etc.

lacunas a serem preenchidas, especialmente se considerados os períodos mais afastados de nossa realidade cotidiana contemporânea, porém é fundamental que se produzam meios de investigação que envolvam um grau variado de fontes que permitam a ocupação de lacunas (DAVIS, 1987, p.21) com elementos que permitam uma relação de verossimilhança (GINZBURG, 2002, p.44) entre o cotidiano das redações no período dos objetos e a produção historiográfica.

Entre meios possíveis de obtenção de elementos que ocupem as lacunas documentais existentes e que forneçam formas de obtenção de indícios passíveis de produção de um quadro verossímil sobre a realidade cotidiana no interior dos periódicos para além de suas faces impressas estão fontes como livros de memórias, diários, cartas para a redação, cartas entre atores participantes da produção dos periódicos, biografias, livros de caixa, livros de registro de pessoal, inventários de maquinários e a própria comparação entre veículos diferentes e suas produções jornalísticas, em especial os muito comuns embates entre jornais no início do século XX.

Como coloca Tânia de Luca citando o historiador Jean François Sirinelli: “uma revista é antes de tudo lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade” (DE LUCA in PINSKY, 2008, 140). Este lugar e suas sociabilidades precisam ser analisados para além do resultado final da produção dos periódicos.

As redações podem, e devem, ser vistas como espaços onde convivem uma diversidade de linhagens políticas, estéticas e intelectuais e mesmo como campo social e espaço de disputas e tensões necessitam serem revisitadas de forma a estabelecermos as complexidades que forma sintetizadas nas páginas impressas, sem silenciar as intensas disputas existentes nos bastidores destas produções (DE LUCA in PINSKY, 2008, 141).

A partir desta escala de investigação podemos inclusive investigar o mundo dos periódicos como parte dos estudos que contemplam os mundos do trabalho e suas peculiaridades, a forma como estas comunidades complexas produzem sua relação com a experiência de classe e a partir dela a consciência de classe (THOMPSON.1981, p. 12), o que pode permitir que se compreenda as dinâmicas de aproximação ou afastamento do campo social jornalístico das dinâmicas políticas da classe trabalhadora e da luta de classes.

A referência à escala de investigação (REVEL, 1998, p. 15-39) não é fortuita e tem relação direta com o estudo de caso produzido a partir das representações de Luiz Carlos Prestes levadas a cabo pelo jornal A Federação. Esta relação se constituiu a partir da identificação na representação de Prestes de um grau de tensionamento e transformação discursiva que pode facilmente ser identificado como uma mudança de cima pra baixo, resultado das mudanças conjunturais ocorridas entre 1924 e 1930. Mudanças que permitem a partir das correlações entre fontes, em especial da biografia de Prestes (REIS, 2014, p.62-188) em relação às próprias edições do jornal, identificar indícios de que as transformações do discurso obedecem também às transformações identificáveis no seio do próprio Partido Republicano do Rio Grande do Sul.

Essas transformações de discurso ocorreram apenas por ordem da linha editorial e pelos princípios do jornal? Seria apenas pela via de cima pra baixo que ocorreram as formações de novas maneiras de representar o Cavaleiro da Esperança?

As respostas a estas perguntas são possíveis de serem respondidas apenas através das grandes biografias ou das narrativas que contemplam as forças políticas como “forças sísmicas” exteriores aos coletivos jornalísticos, porém mesmo um jornal partidário como A Federação não era um espaço estático onde apenas a vontade dos comandantes da produção final, os “donos da voz”, estabeleciam e impunham sua vontade.

Como espaço social de produção de relações e significados a partir delas (LEVI *in* BURKE, 1992, p.137), como elemento de produção autoral de sentidos (CHARTIER, 2002, p.17), A Federação não estava absolutamente imune às armadilhas das próprias relações de força (GINZBURG, 2002, p.43) que buscava comandar.

Esta ausência de imunidade aos resultados das tensões entre a produção jornalística e sua recepção, e ainda mais entre a produção jornalística final e os responsáveis diretos por ela, a influência dos trabalhadores dos jornais na linha editorial final, só passíveis de serem identificadas hoje como conjecturas, porém o campo investigativo potencial permite uma transformação destas conjecturas em elementos possuidores de maior concretude a partir da ampliação do grau de contextualização e de obtenção de meios que permitam uma produção de indícios mais amplos do cotidiano d’A Federação, dos editores aos jornaleiros.

Entendemos a complicada opção por entender as votações de Prestes nas eleições ocorridas durante o período da Coluna Prestes como recepção e apropriação das representações produzidas por A Federação, por ser virtualmente impossível identificar como se deu esta recepção, não apenas pelo colégio eleitoral ter universo mais amplo que o arco de influência d'A Federação, mas porque inexistem formas de identificar de forma acurada esta recepção, tampouco A Federação era a única fonte de representações de Luiz Carlos Prestes em atuação no Rio Grande do Sul.

Porém é importante a compreensão das lutas de representação (CHARTIER, 2002, p.23) empreendidas pelos jornais da época como parte do processo de transformação de Prestes de vilão ligado a Assis Brasil em figura pública influente e cuja aproximação com o Partido Republicano do Rio Grande do Sul para transformar a conjuntura nacional em confronto com o governo central. E estas lutas de representação não podem ser entendidas apenas como ocorridas externamente às redações.

As representações produzidas pelos jornais, como neste caso d'A Federação, são elementos constitutivos de tramas complexas entre as relações de força presentes nas sociedades em cada contexto, as relações de solidariedade e conflito inerentes aos periódicos enquanto organizações sociais complexas e as lutas de representações existentes entre os periódicos e na sociedade. Destes três elementos apenas as formas de sociabilidade existentes no interior das redações e seus efeitos na produção final dos periódicos possuem produção historiográfica menos frequente e presente.

Os limites das fontes não são os únicos entraves a este tipo de investigação. A naturalização dos periódicos enquanto ferramentas, jamais como parte do mundo do trabalho e menos ainda como comunidades, é talvez o maior dificultador desta forma de análise historiográfica.

Muitas vezes por serem os periódicos entendidos como vozes homogêneas de grupos sociais, ignorando as dissonâncias existentes entre todos eles (GINZBURG, 2011, p.21), estes são naturalizados como sua forma final, sua primeira página, seus colonistas, seu discurso final transformado em texto.

Nem mesmo os veículos ligados aos trabalhadores são compreendidos em suas complexidades e sua miríade de tendências e tensões internas, que se hoje são praticamente visíveis a olho nu por conta da enorme exposição que a vida virtual permite

não significa que eram inexistentes no início do século XX. Basta ver a produção em torno da imprensa operária nos primeiros anos do século passado e entendemos como são variadas as percepções mesmo no interior de cada classe (PETERSEN e SCHMIDT, in GRIJÓ; GUAZZELLI; KUHN, NEUMAN, 2004, p.212 e ss).

Se é assim em veículos fortemente classistas como não seriam em veículos cuja linha editorial corresponde a uma determinada ideologia vinculada às elites e cuja produção se dá muitas vezes pelas mãos de quem as combate?

Como entender um tipo de representação de algum objeto, ideia ou figura pública sem nos atentar pelo menos para as possibilidades que o contexto nos fornece enquanto indícios de lutas de representações?

Estas questões coadunam-se com a análise dos elementos técnicos relativos à produção dos jornais (diagramação, fonte, uso ou não de imagens e símbolos) e das características específicas das representações de Luiz Carlos Prestes n'A Federação para que se organize um contexto amplo da criação de Prestes enquanto personagem e o desenvolvimento de sua trajetória nas páginas do periódico de vilão a herói.

E se parte desta produção é feita de conjecturas é porque a fundação da pesquisa exige no mínimo uma ampliação do grau de risco das perguntas que as fontes nos exigem. Pois tratar a representação de Prestes apenas como discurso de classe sem ao menos ponderar suas implicações externamente e internamente à sua produção seria minimizar o papel do jornal a mero reflexo de discursos pré-constituídos, silenciando toda a gama de tensões presentes possíveis nas aldeias chamadas jornal.

Enxergar o jornal como organização complexa, para além de ferramenta e voz de determinada classe ou grupo social, permite uma linha de investigação que abre caminhos para que o patrimônio jornalístico seja entendido como algo muito mais complexo que as primeiras capas insinuam.

Especialmente em períodos onde as lutas de representação inundam sites e redes sociais e se desnudam como formas complexas de disposição de discurso, ampliando as contradições, identidades e falsificações de cada grupo autor de seus símbolos, ídolos e lugares de fala, é que precisamos ampliar a forma como vemos cada periódico. Se hoje o jornalista d'A Folha de São Paulo tem uma voz externa à redação e diversa da linha

editorial (Por mais que os veículos de inúmeras formas tentem controlá-las), por que não considerar que em 1924 as redações eram compostas de repetidores acrílicos da linha editorial?

Essa é uma tarefa que se pretende levar a cabo a partir da investigação das representações de Luiz Carlos Prestes nas páginas d'A Federação no período de 1924 até 1929. Se não com toda a complexidade que a questão exige e encerra de forma a posicionar o debate em definitivo, como um início de produção a partir dos elementos indiciários presentes nas fontes observadas.

As vozes silenciadas de cada redação de jornal, de cada oficina tipográfica, merecem pelo menos o benefício das dúvidas presentes em cada conjectura.

## **Referências**

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa: Brasil,1900-2000**. Rio de Janeiro, MauadX, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1990.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro-RJ , Editora Paz e Terra, 1987.

DE CERTAU, Michel. **A Cultura no Plural**. Campinas, Papius, 1995,

DUARTE, Luiz Antônio Farias. **Imprensa e poder no Brasil – 1901/1915: Estudo da construção da personagem Pinheiro Machado pelos jornais Correio da Manhã (RJ) e A Federação (RS)**. Dissertação de Mestrado junto a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror: Quatro Ensaios de iconografia política**. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os Vermes**. São Paulo, Companhia das Letras. 2011.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: Nove reflexões sobre a distância**. São Paulo, Companhia das Letras. 2001.



GINZBURG, Carlo. **Relações de força: História, retórica, prova.** São Paulo, Companhia das Letras. 2002.

LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história** in BURKE, Peter (org.), **A Escrita da história: novas perspectivas**, . São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LIMA, Lourenço Moreira. **A coluna Prestes: Marchas e Combates.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1945.

DE LUCA, Tania. **Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos** in PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas.** São Paulo, Editora Contexto, 2008.

PETERSEN, Silvia Regina Ferras e SCHMIDT, Benito Bisso. **Os movimentos operário no Rio Grande do Sul: militantes, instituições e lutas (das origens a 1920)** in GRIJÓ, Luiz Alberto; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos; KUHN, Fábio e NEUMAN, Eduardo Santos. **Capítulos de história do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Editora da UFRGS,2004.

PRESTES, Anita L. **A Coluna Prestes.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1989.

REIS, Daniel Aarão. **Luís Carlos Prestes: Um revolucionário entre dois mundos.** São Paulo, Companhia das Letras. 2014.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil: 1911-1999.** Rio de Janeiro, Mauad, 1999.

THOMPSON. E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro, Zahar. 1981.

THOMPSON. E. P. **Costumes em Comum.** São Paulo, Companhia das Letras. 2013.

**INTERNET E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS DO SUL  
DO BRASIL<sup>8</sup>**

*INTERNET AND POLITICAL SOCIALIZATION OF YOUNG PEOPLE OF  
THE SOUTH OF BRAZIL*

Jennifer Azambuja de Moraes  
Pós-doutoranda do PPGem Ciência Política da UFRGS  
jennifer.amorais@gmail.com

Matheus Müller  
Doutorando do PPGem Ciência Política da UFRGS  
theusmuller@gmail.com

**RESUMO**

Cerca de 80 milhões de brasileiros estão conectados à Internet e às redes sociais. Estes dados forneceram um vasto campo de debates sobre o impacto da mídia digital como uma agência relevante de socialização política, especialmente entre os jovens. Sugere-se, por um lado, que estaria em andamento a estruturação de uma cultura política mais politizada e assertiva, e por outro lado, argumenta-se que o impacto tende a ser mais negativo, uma vez que a internet está acirrando a intolerância e o dogmatismo político entre os jovens. O objetivo deste trabalho é analisar como o uso de novas tecnologias de informação e comunicação (internet e redes sociais) está afetando a estrutura de atitudes e comportamentos de jovens políticos e que tipo de cultura política é formada. Nossa hipótese é que a internet impacta na socialização política dos jovens, aumentando a intolerância política e a corroborando para baixa participação nas instituições democráticas. Os dados utilizados são de uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Pesquisa sobre a América Latina (NUPESAL-UFRGS) com jovens de 13 a 24 das três capitais do Sul do País (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba) em 2015 e 2016.

**Palavras-chave:** Internet, Jovens, Socialização política.

**ABSTRACT**

About 80 million Brazilians are connected to the Internet and to social networks. These data provided a broad field of debate on the impact of digital media as a relevant agency for political socialization, especially among young people. It is suggested, on the one hand, that the structuring of a more politicized and assertive political culture is underway, and on the other hand, it is argued that the impact tends to be more negative, since the internet is aggravating intolerance and Political dogmatism among the young. The objective of this work is to analyze how the use of new information and communication technologies (internet and social networks) is affecting the structure of attitudes and behaviors of young politicians and what kind of political culture is formed. Our hypothesis is that the Internet impacts on the political socialization of young people, increasing political intolerance and corroborating low participation in democratic institutions. The data used are from a survey conducted by the Research Center on Latin America (NUPESAL-UFRGS) with young people from 13 to 24 of the three capitals of the South of the Country (Porto Alegre, Florianópolis and Curitiba) in 2015 and 2016.

**Keywords:** Internet, Youth, Political socialization.

---

<sup>8</sup> Área temática: Comportamento Político, Eleitoral e Lideranças.

## **Introdução**

As chamadas sociedades modernas não têm conseguido estimular os jovens a serem mais participativos na área política. Recorrentemente, pesquisas de opinião têm mostrado um comportamento da juventude de afastamento, decepção e indiferença com a política, os gestores públicos e as instituições políticas. Estudos têm constatado (RESNICK e CASALE, 2013) que os jovens votam em menor proporção em pleitos eleitorais comparados com o resto da população. Esse comportamento tem implicações danosas para o processo de construção democrática de um país, sobretudo, em relação à questão da legitimidade e estabilidade política. Quando hábitos e costumes são naturalizados ao longo do tempo, os jovens que optam por não participar da arena política “delegam” decisões importantes para aqueles que têm diferentes interesses e valores.

Por que os jovens brasileiros, segundo dados de pesquisa (LATINOBAROMETRO, 2010; NUPESAL, 2015 e 2016) continuam a mostrar apatia e indiferença no que diz respeito a participar da vida política institucionalizada, principalmente partidos políticos e instituições formais da democracia representativa? A literatura apresenta duas perspectivas para responder a esta questão, por um lado, se pressupõe que o acesso à informação política, por parte dos jovens, auxilia a predispor a juventude para um maior engajamento político. Uma segunda vertente teórica sinaliza para o contexto eleitoral e partidário, destacando a importância da eficácia quantitativa política da juventude.

Em relação à primeira abordagem, a questão a ser respondida é: os jovens brasileiros estão informados politicamente para se mobilizarem em defesa dos seus interesses? E a segunda questão é: a internet e as redes sociais ajudam a produzir eficácia política na juventude brasileira quando comparada com as gerações anteriores?

Pensamos que as respostas a estes questionamentos passam por uma compreensão do processo histórico na construção de uma cultura política juvenil no Brasil. Isso direciona a análise para os fatores histórico-estruturais que têm constrangido não só o desenvolvimento democrático do país, mas especialmente o papel dos jovens na política contemporânea. E, um segundo fator se refere ao exame do papel das novas tecnologias de informação e comunicação no processo de constituir jovens cidadãos com eficácia política.

Com base nessas questões, este trabalho analisa como o uso das novas tecnologias de informação e comunicação (internet e redes sociais) estão afetando a estruturação de

atitudes e comportamentos políticos dos jovens e que tipo de cultura política está se constituindo. Enfocando, em primeiro lugar, os padrões de participação política dos jovens e, num segundo momento analisando se a internet e suas redes sociais estão impactando na constituição de uma nova cultura política juvenil. Para responder a esses questionamentos o estudo é de caráter teórico-descritivo. A hipótese de trabalho que propomos é: Apesar das recentes mobilizações da juventude orientadas para reivindicar mais espaços e oportunidades na sociedade brasileira, via dispositivos de mídia mais sofisticados, tais ocorrências não se constituem em iniciativas de longa duração, sendo, portanto, de caráter conjuntural e episódico constringendo, desse modo, o surgimento de uma cultura política participativa. Os dados utilizados para examinar a hipótese proposta provem da pesquisa “Democracia, mídias e capital social: Um estudo comparativo de socialização política dos jovens no Sul do Brasil”, realizada pelo Núcleo de Pesquisa sobre América Latina (NUPESAL), com 690 jovens na cidade de Porto Alegre/RS (2015), 571 jovens na cidade de Florianópolis/SC (2016) e 774 jovens na cidade de Curitiba/PR (2016), com idade entre 13 e 24 anos.

### **Constrangimentos estruturais no desenvolvimento da cidadania juvenil no Brasil**

O Estado brasileiro, ao contrário das nações europeias, nunca foi capaz de expressar sua própria história e que tem sido, antes de mais nada, um receptor aberto da história do Ocidente desenvolvido. A sua origem e evolução privilegiou sempre a soberania doméstica, ou seja, um Estado internamente forte e externamente vulnerável às oscilações do mercado internacional. Tal situação foi propícia para o desenvolvimento de padrões verticais de autoridade onde os gestores públicos dão mais atenção às pressões oriundas de fora do que as demandas sociopolíticas internas. Nessas condições, o Brasil aprendeu a conviver simultaneamente com avanços formais da democracia e estagnação política que inibe a institucionalização da cidadania plena. Esse paradoxo explica porque novos padrões de participação política catalisado pela juventude não consegue estabelecer raízes duradouras. Enclaves autoritários (GARRETON, 1990), fruto da influência de um passado que afeta negativamente o desenvolvimento da personalidade política continuam vigentes no presente. Identificar e compreender o funcionamento desses fatores na estruturação de uma cultura política e do desenvolvimento da cidadania dos jovens torna-se imperativo.

Uma perspectiva teórica que prevaleceu no pensamento político brasileiro direcionou sua análise para o impacto dos fatores étnico-culturais na formação da sociedade brasileira. Denominada de abordagem culturalista, essa orientação teórica privilegiava o plano simbólico-ideológico, estudando como o poder político no Brasil se institucionalizou. Buscava-se, desse modo identificar as raízes do caráter nacional da nação.

Autores que subscreveram esta linha de pesquisa foram: Joaquim Nabuco, Alberto Torres, Oliveira Viana, Azevedo Amaral, Gilberto Freire, Guerreiro Ramos e Francisco Campos. Subjacente a essa abordagem estava a premissa que as matrizes estruturais da sociabilidade brasileira se constituam em entraves para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Para esses autores, fatores como o clientelismo, o personalismo e a incapacidade do povo em se mobilizar autonomamente para fiscalizar e modificar o processo político eram responsáveis pelo atraso no desenvolvimento político da nação.

Nesse contexto, a evolução do Estado no Brasil não conduziria para o estabelecimento de um processo de socialização política que resultasse na institucionalização das bases de práticas republicanas e democráticas. Os valores que a juventude internalizaria, nessas condições seriam condicionados por práticas políticas negativas, não se constituindo, portanto, este segmento, em potencial inovador de uma nova cultura política participativa, pois os valores que estariam internalizando seriam de distanciamento e apatia política à semelhança dos jovens no passado. A prevalência de constrangimentos histórico- estruturais tendem, assim, a favorecer a desmobilização e a inércia e não a participação cidadã. O legado que esta linha de pensamento deixou foi a ideia, quase determinista de que, em virtude de uma cidadania despolitizada o futuro do país estava destinado ao subdesenvolvimento político. Esse legado, deu suporte ao surgimento da tecnocracia, que serviria de eixo catalisador do “desenvolvimento” do país a partir dos anos 1950, colocando a participação popular em plano secundário.

A tecnocracia surge, portanto, como a principal ideologia para a promoção da industrialização no Brasil, na qual o núcleo das decisões estatais ficou sob a responsabilidade dos técnicos insulados nas agências estatais. A delegação das decisões estratégicas para os tecnocratas possibilitou que a classe política utilizasse a política de clientela e do corporativismo para manter o poder político, configurando as condições para a institucionalização da hipertrofia do poder Executivo que desembocou no que se convencionou chamar de um Estado Patrimonialista (URICOECHEA, 1978).

Escrevendo sobre este tema Raymundo Faoro (1989) argumenta que o atraso político brasileiro, do ponto de vista da incorporação da sociedade civil, tem a ver com a forma de estruturação da burocracia no país. Fruto do avanço sistemático do poder político no controle da economia e da diferenciação social, o patrimonialismo ou o mercantilismo estatal destruiu a institucionalização dos direitos individuais.

Esse conjunto de fatores da sociabilidade brasileira propiciou, segundo Buarque de Holanda (1992), o estabelecimento de quatro elementos que caracterizaram a organização social brasileira: ausência da tendência de autogoverno, a qual significava a ausência de solidariedade comunitária e de maneiras espontâneas de auto-organização política; virtudes inativas, ou seja, o ser social não reflete ativamente para transformar a realidade, mas procura uma razão externa a sua existência; e razão reflexiva, a qual provoca um pensamento que impede rompimentos, sustenta uma consciência conservadora e um domínio dos interesses pelas paixões.

De acordo com essa concepção, a sociabilidade brasileira nasceu influenciada pela pirâmide familiar, tendo como fundamento a organização patriarcal, a fragmentação social, as lutas entre as famílias, as virtudes inativas e a ética da aventura. Originalmente o caudilhismo e, posteriormente, o coronelismo, que implicava a existência de lideranças carismáticas, substituíam a racionalidade dos interesses individuais e estabeleciam a matriz sobre a qual a organização social e as fundações da política e do Estado foram delineadas. Com efeito, na medida em que as relações afetivas ou familiares precederam a constituição do espaço público, o poder público incorporou uma dimensão personalista em que o carisma e a dependência do homem comum geraram uma atitude instrumental e de subjugação em relação à política.

Nesse sentido, pode-se dizer que a experiência política brasileira tem se caracterizado pela predominância de formas autoritárias de governo, gerando uma restrição às possibilidades de uma participação política mais efetiva. O impacto do autoritarismo não permitiu que se desenvolvesse um cenário no qual a ingerência da sociedade civil no Estado fosse significativa. Após 1974, com o processo de abertura política, o país atravessaria fases com amplas manifestações de massa, dentre elas a marcha pelas diretas, em 1984; as manifestações pelo *impeachment* do presidente Collor; a CPI dos anões, e as várias CPIs que têm se instalado ao longo do tempo. Mobilizações semelhantes aparecem nos últimos cinco anos, tendo seu ápice em julho de 2013, com protestos em todo o país que obrigaram o governo a dar respostas às demandas dos jovens.



Esses acontecimentos, entretanto, que em outras circunstâncias poderiam se constituir em matrizes capazes de catalisar modalidades de participação mais duradouras e objetivas, acabam sendo relegados a um plano secundário, pois a ênfase dos gestores públicos radica na estabilização da economia e não no desenvolvimento de uma cultura política cidadã que privilegie o envolvimento político da população.

Com base em dados do NUPESAL, no período de 2002 a 2016, se pode observar que a participação política dos jovens é mínima, quando comparada com atividades de natureza religiosa ou de recreação. Os dados do Gráfico 1 mostram, de forma contundente, que os instrumentos necessários para a construção de uma cultura política democrática, com base na participação da juventude na política estão ausentes ou funcionam de maneira precária.

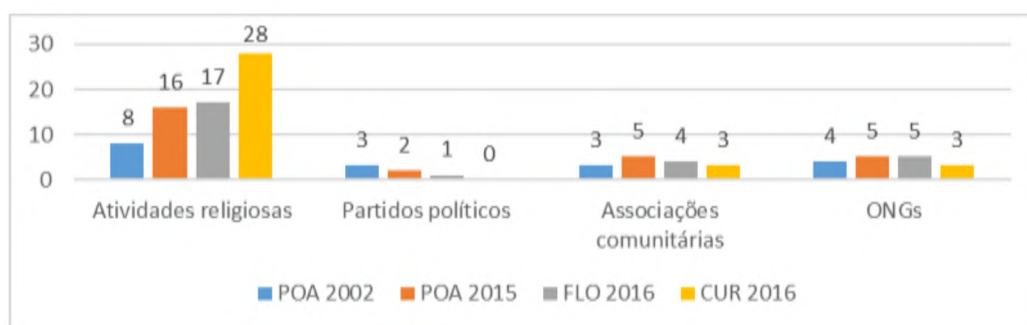


Gráfico 1 : Participação de jovens em atividades sociais e políticas (2002-2016) (%)  
 n POA 2002 = 500; n POA 2015 = 690; n Flor = 571; n CUR = 774  
 Fonte: NUPESAL, 2002, 2015 e 2016.

Da mesma forma, não é surpresa constatar que o nível de interesse por política, também é reduzido como pode ser visto no Gráfico 2.

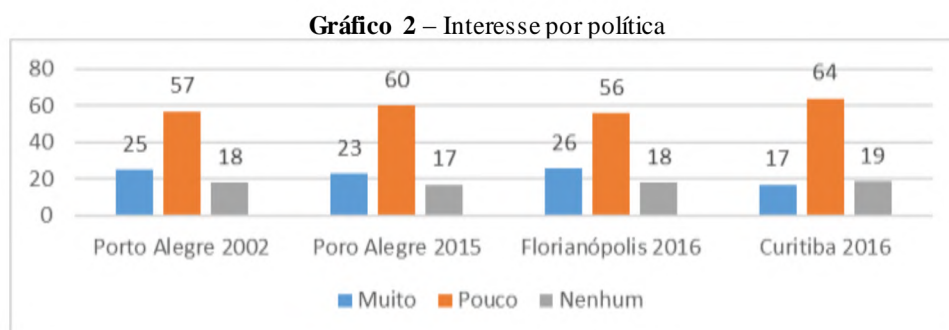


Gráfico 2 : Interesse por política (%)

n POA 2002 = 500; n POA 2015= 672; n FLO 2016= 556; n CUR 2016= 736  
Fonte: NUPESAL, 2002, 2015 e 2016.

Os dados do Gráfico 2 indicam que o interesse pela política entre os jovens continua baixo (25% em Porto Alegre 2002, 23% em Porto Alegre 2015, 26% em Florianópolis 2016 e 17% em Curitiba 2016). Apesar de se perceber um aumento no pouco interesse em Porto Alegre 2015 (60%) e Curitiba 2016 (64%), isso não se caracteriza como uma mudança na cultura política juvenil, visto que os dados relativos a nenhum interesse em assuntos políticos são similares entre 2002 (18%) e 2015-2016 (17% Porto Alegre, 18% Florianópolis e 19% Curitiba). Os jovens continuam apáticos em relação aos assuntos políticos, em 60% possui pouco interesse.

Essa situação para O'Donnell (1993) e Avritzer (2002) mostra que a construção de uma cultura política, seja ela responsiva ou não, depende dos hábitos instaurados na sociedade, sobretudo os que perduram por longo tempo. Os dados acima examinados sugerem que o hábito de participação política da população brasileira em instâncias políticas convencionais (partidos) é mínima e longe de ser a base sobre a qual poderia se pensar em constituir uma cultura política cívica. A principal diferença entre adultos e jovens radica em questões de iniciativas esportivas e de cultura. Chama a atenção, o fato de haver pouca orientação, por parte dos jovens, para ações de natureza pós-materialista (INGLEHART, 1977) como é a questão do meio ambiente. Em síntese, os dados do gráfico examinado sugerem que, examinados os padrões de participação política nos últimos anos, os jovens em pouco diferem dos hábitos participativos dos adultos.

Tais resultados, nos levam a pensar que constituir uma nova cultura política com eficácia política baseada no protagonismo juvenil não parece ser uma tendência para o futuro. Se esta afirmação é plausível, a pergunta que surge é: até que ponto os meios de comunicação e, principalmente, as novas tecnologias como a internet e a formação de redes sociais estão influenciando novos padrões de engajamento político dos jovens?

Nesse cenário, os novos meios de comunicação passaram a ocupar papel central nos debates sobre construção da democracia no Brasil e o papel dos jovens nesse processo, principalmente levando em conta que as instituições tradicionais e formais de mediação política não têm constituído um instrumento de canalização, de mobilização e de participação política. Na próxima seção examinamos como a internet está impactando os jovens comparado com a população como um todo.

### **Os efeitos dos meios de comunicação**

Os meios de comunicação de massa possuem um importante papel na difusão de informações, pois mesmo tendo como função social informar e orientar à crítica, “muitas vezes, a cultura midiática divulga determinado fato, mas, no entanto, direciona o enfoque segundo interesses particulares” (CRUZ, 2006, p. 78). Os estudos na área indicam que a política e a mídia estão cada vez mais entrelaçadas, visto que os meios de comunicação agenciam e potencializam os conteúdos culturais vigentes na sociedade. Esse entrelaçamento é sempre reforçado, pois o acesso às informações políticas é feito através das mídias (BEZERRA, 2007; LIMA, 2004; MATOS, 2009; MIGUEL, 1998; OLIVEIRA, 1999; REBELLO, 1996; RUBIM, 1994; SILVESTRIN, 2000; WOLF, 1995). Desde que os meios de comunicação assumiram esse papel de instituição política, os processos políticos não se efetivam sem eles.

Essa interação entre a comunicação e a política ficou evidente, nas duas últimas décadas, com o surgimento das novas tecnologias. Assim, a mídia vem produzindo impacto significativo no discurso político, nas atitudes e comportamento político dos jovens, alterando sua percepção sobre a realidade política. Nesse contexto, a mídia eletrônica, especialmente a internet passam a configurar na virada do século como sendo o segundo meio mais preferidos dos brasileiros<sup>9</sup>.

Os estudos sobre os efeitos dos meios de comunicação na sociedade estão divididos entre a teoria dos efeitos negativos e a teoria da mobilização. A primeira teoria, dos efeitos negativos<sup>10</sup>, trabalha com a perspectiva que os meios de comunicação interferem de forma negativa no aprendizado dos assuntos públicos, diminuindo a confiança no governo e na participação política. A segunda teoria, relacionada a mobilização<sup>11</sup>, acredita no poder de mobilização política das mídias.

No que diz respeito à internet, vários estudos têm apontado os efeitos negativos nos padrões de consumo de informação<sup>12</sup>. Este tipo de nova tecnologia estaria provocando mudanças políticas nos países democráticos, principalmente em relação as campanhas

---

<sup>9</sup> Segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia (2014, p.7), "o meio de comunicação preferido pelos brasileiros é a TV (76,4%), seguido pela internet (13,1%), pelo rádio (7,9%), pelos jornais impressos (1,5%) e pelas revistas (0,3%) – outras respostas somam 0,8%".

<sup>10</sup> Alguns autores dessa posição são: Patterson (1998 e 2000), Mervin (1998), Negrine (1996), Capella e Jamieson (1997) e Putnam (1995).

<sup>11</sup> Alguns autores dessa posição são: Norris (1999), Newton (1999) e Matos (2007).

<sup>12</sup> Alguns autores que trabalham com o impacto da internet no capital social: Recuero (2009 e 2012), Primo (2013) e Norris (2001).

políticas e captação de recursos. Acima de tudo, as novas mídias para Plattner (2012) estariam afetando a maneira como a opinião pública é formada e transmitida. Por isso, a internet, atualmente, vem se constituindo num tema controverso pelos efeitos que teria em relação ao declínio do capital social. Nesse sentido, Putnam (2002) já enfatizava que, em relação à internet, os americanos estão tecnologicamente avançados ao mesmo tempo em que estão socialmente mais isolados. É, preciso, entretanto, relativizar a influência da internet para não considerá-la como sendo socialmente desmotivadora. Putnam lembra que quando 10% dos americanos tinham acesso à internet, em 1996, o baixo vínculo social e nível de engajamento cívico na América já existia há 25 anos. Por esse motivo, ressalta que não é possível afirmar que as relações sociais simplesmente se deslocaram do espaço físico para o virtual. Nesse sentido, "a internet poderia fazer parte da solução do problema cívico ou ainda exacerbá-lo, mas a revolução cibernética não o provocou".

Como alternativa a estas perspectivas negativas em relação ao consumo dos meios de comunicação, em especial a internet, a teoria da mobilização identifica os efeitos positivos e negativos de cada mídia, para que seja possível fazer uma análise mais aprofundada dos seus efeitos (NORRIS, 2000). Para Norris, apesar das grandes mudanças na indústria das notícias, não existe uma clareza de que isso tenha deteriorado a cobertura política e causado efeitos negativos da população.

O que fica claro é que as duas teorias, tanto de efeitos negativos quanto de mobilização, não podem ser mutuamente excludentes. É, necessário relativizar os efeitos dos meios de comunicação, pois é perceptível que os conteúdos veiculados podem ocasionar tanto efeitos negativos quanto positivos. O contexto histórico, social e político, além da cultura política de cada país ou região necessitam ser avaliados, bem como fatores relacionados a idade, sexo, religião, renda e escolaridade. Não se pode negar o papel de informar que os meios de comunicação possuem, constituindo-se um aspecto positivo, visto que o advento tecnológico permite ao cidadão se informar sobre os acontecimentos em todos os níveis, 24 horas por dia seja via TV ou acessando a internet.

### **Internet, redes sociais e jovens**

A utilização da internet como meio de comunicação e de compartilhamento de informações, por meio de Redes Sociais (Orkut, Facebook, Google+, Twitter, Youtube, MySpace, Whats App), é um espaço em que a informação se propaga rapidamente. Por

isso torna-se um desafio constante para os cientistas sociais prever a influência e o alcance de qualquer informação colocada nestas redes, pois a sua veiculação está vulnerável ao interesse de acesso dos usuários. Para isso basta possuir um perfil que o identifique dentro da rede. Ainda assim, pode comunicar-se, publicar informações e informar-se sobre qualquer conteúdo que esteja ali operacionalizado, inclusive, conteúdos relacionados à política dentro dessas redes sociais.

As relações experimentadas dentro dessas redes caracterizam outra forma de sociabilidade, pois possuem características específicas proporcionadas pelo mundo virtual. Dessa forma, se ampliam os vínculos sociais e criam-se as condições para uma disseminação de “comunicação de massa com a penetração da comunicação pessoal” (CASTELS, 2010, p. 446). Para Thompson e Hickey (2005) as novas tecnologias agem de forma diferente dos outros meios de socialização terciários – televisão e outros agentes de mídia, como rádio, jornais e etc. –, isto porque as novas tecnologias não favorecem somente a transmissão de informações, mas também isolam o indivíduo.

É nesse contexto que as redes sociais têm se constituído num dos meios mais populares de compartilhamento de informações, de relacionamentos pessoais e a base sobre a qual novas identidades coletivas anônimas são formadas. Conforme Machado e Tijiboy (2005, s/ p.), esses softwares sociais são os programas que funcionam como mediadores sociais, que por sua vez favorecem a criação de redes de relacionamentos “através de espaços onde o usuário pode juntar pessoas do seu círculo de relacionamentos, conhecer outras que compartilhem os mesmos interesses e discutir temas variados, construindo diferentes elos entre os ‘eus’ privado e público”.

O estudo de Recuero (2005) busca identificar nesse contexto de relacionamentos a formação de Capital Social entre os usuários de uma rede social, o Orkut, desde que estes estejam fundamentados em outros espaços. Nas comunidades do Orkut – um dos aplicativos de interação do site –, a autora identifica que existem laços associativos entre os usuários, sendo que estes não precisam interagir com outros usuários ou comunidades, se assim não o quiserem. Para Recuero (2005), contudo, no Orkut os índices de Capital Social se encontravam pouco solidificados, enquanto que em redes de blogs é possível identificar grupos mais sólidos e densos que proporcionam capital social mais sedimentado.

Com relação aos jovens, pesquisas tem se proposto a investigar como a internet pode vir a se constituir como um agente da socialização política, Yang e Rhee (2010)

avaliaram como os novos usos dados a internet tem refletido nos padrões de comunicações familiares. Segundo essa pesquisa, com jovens estudantes da Coréia do Sul, a internet é a fonte de informação de grande parte das conversas familiares com relação a política iniciadas pelos estudantes em casa. Contudo os autores identificam que os tipos de relações de comunicação estabelecidas no cotidiano das famílias possuem um efeito maior sobre a intensidade das conversas familiares sobre política, do que o efeito isolado do acesso à internet pelos jovens.

No caso brasileiro, é perceptível que os jovens brasileiros consideram cada vez menos os partidos como uma opção para o engajamento político. Nessas circunstâncias, o uso da internet como meio de mobilização, poderia possibilitar que as redes sociais se constituam em espaços mais estimulantes para promover o engajamento político dos jovens. Este uso das novas tecnologias para finalidades sociais e políticas por parte da juventude é bastante semelhante ao uso das velhas tecnologias por outras gerações (HERRING, 2008). Por isso, para compreender essa chamada “geração digital” não é suficiente considerar o uso das novas tecnologias e a construção de identidades através das redes sociais, mas sim à luz das mudanças, como por exemplo a economia política da cultura juvenil, as políticas sociais e culturais, as práticas para regular a vida dos jovens e as suas realidades (BUCKHINGHAM, 2008).

Neste sentido, há um campo aberto para realização de estudos que possam captar a amplitude e as sutilezas das distintas formas e conteúdo de participação e dos engajamentos juvenis. As redes sociais da internet e o denominado cyberativismo são novas e pouco exploradas fronteiras para o desenvolvimento de estudos que possam captar os sentidos da participação juvenil contemporânea (CARRANO, 2012).

É importante ressaltar, que os jovens passam mais horas por dia conectados na internet, conforme o Gráfico 3.

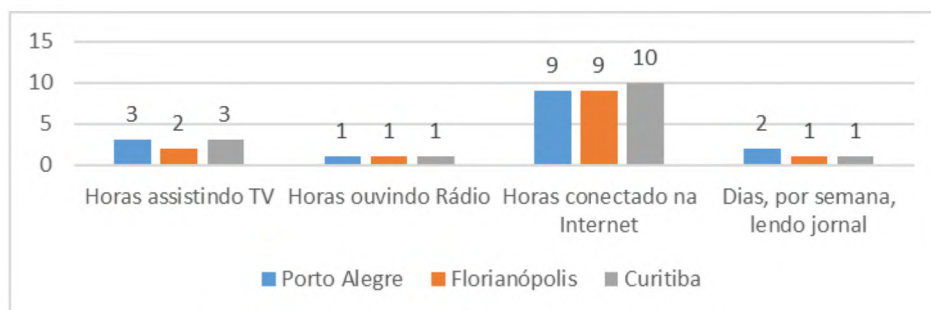


Gráfico 3 : Tempo de uso dos meios de comunicação



n POA = 626 ; n FLO = 542 ; n CUR = 708  
Fonte: Nuposal, 2015 e 2016.

Os jovens passam em média 9 horas do dia conectados na internet (9h Porto Alegre, 9h Florianópolis e 10h Curitiba). Isso deflagra o quanto a internet está inserida no cotidiano desse público, ultrapassando o uso dos demais meios de comunicação e impulsionando o jovem a imergir em um mundo virtual com diferentes e diversas possibilidades de interação, diversão e informação. Depois da internet a TV é o meio que os jovens ficam mais tempo assistindo, com média de 3h por dia (3h Porto Alegre, 2h Florianópolis e 3h Curitiba). O que acaba mantendo determinados padrões de comportamento ao longo do tempo. É essa interação que precisa ser melhor compreendida, pois se cruzam informações convencionais que obedecem a uma lógica estabelecida e normas e valores tradicionais disseminados pela televisão com novos valores e normas decorrentes de novas formas de sociabilidade e constituição de identidades coletivas propiciadas pela internet.

No Gráfico 4, apresentamos o comportamento dos jovens em relação à busca de informações políticas nos meios de comunicação.

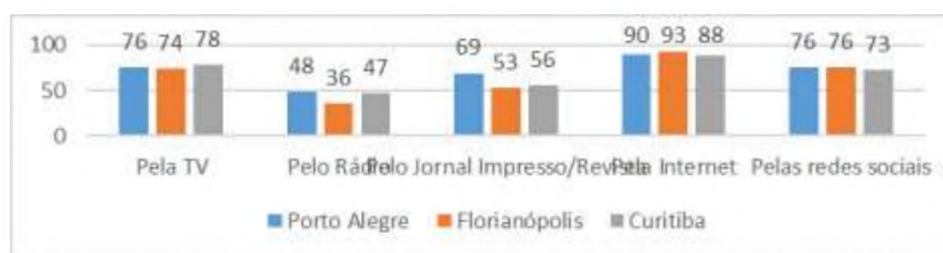


Gráfico 4 : Informa-se sempre ou às vezes para saber mais sobre assuntos políticos (%)  
n POA = 645 ; n FLO = 551 ; n CUR = 747  
Fonte: NUPESAL, 2015 e 2016.

Os jovens das três capitais do Sul do país entrevistados informam-se em média 90% pela internet quando querem saber mais sobre assuntos políticos (90% em Porto Alegre, 93% em Florianópolis e 88% em Curitiba), 76% pela TV (76% em Porto Alegre, 74% em Florianópolis e 78% em Curitiba), 75% pelas redes sociais (76% em Porto Alegre, 76% em Florianópolis e 73% em Curitiba), 59% pelo jornal impresso/revista (69% em Porto Alegre, 53% em Florianópolis e 56% em Curitiba) e 44% pelo rádio (48% em Porto Alegre, 36% em Florianópolis e 47% em Curitiba).

Esse gráfico demonstra o quanto os jovens se informam pela internet, considerando-a como fonte de informação antes dos demais meios de comunicação. Isto é resultado da imersão diária e da quantidade de tempo que os jovens passam na internet, além da sua facilidade em usar as ferramentas disponíveis (nativos digitais). Além disso, a TV também tem significativa influência sobre os jovens, bem como as redes sociais. Na Tabela 1 percebe-se mais claramente o papel da internet como um novo agente socializador dos jovens.

	Porto Alegre		Florianópolis		Curitiba	
	1º lugar	2º lugar	1º lugar	2º lugar	1º lugar	2º lugar
<b>Família</b>	39	15	44	16	38	14
<b>Igreja</b>	3	5	2	5	3	8
<b>Escola</b>	18	16	18	20	18	17
<b>Amizades</b>	4	13	3	11	2	7
<b>Televisão</b>	7	10	6	12	13	16
<b>Rádio</b>	0	3	0	3	2	4
<b>Jornal impresso/Revista</b>	8	13	5	8	8	10
<b>Internet/Redes sociais</b>	22	25	22	26	17	23

Tabela 1 : Na hora de formar uma opinião s/assuntos políticos, qual é a 1ª e a 2ª instituição mais importante (%)

n POA = 586 ; n FLO = 514 ; n CUR = 718

Fonte: Nuposal, 2015 e 2016.

Os dados da Tabela 1 indicam que a família permanece como primeira agente socializadora dos jovens das três capitais do Sul do Brasil, inclusive nos assuntos políticos. Porém a internet e as redes sociais deslocaram a escola, que era a segunda agência, para o terceiro lugar, passando também dos grupos de pares e pelos demais meios de comunicação. Esses dados vão ao encontro do que Paletz, Owen e Cook (2012) argumentam de que a internet é uma agente socializadora pelo fato de ser uma fonte de informação dos jovens e proporcionar a formação de opiniões públicas. Isso não é novidade para os estudos de socialização, visto que os meios de comunicação eram considerados como agente socializador dos jovens, segundo Schmidt (2001), a novidade reside em um desses meios, no caso a internet, ganhar destaque e ultrapassar a escola e o grupo de pares em alguns contextos.

O uso da internet como fonte de informações e formadora de opiniões sobre assuntos políticos pode ser um marco de mudança do tipo de valores internalizados pelos jovens, ou seja, de mudança da cultura política institucionalizada no Brasil e no Sul do país. Visto que a internet pode ser utilizada como um contraponto às opiniões emitidas

pelos demais agentes socializadores, dando aos jovens oportunidades de construção de um novo mundo, conforme afirma Turkle (1997).

### **A guisa de conclusão**

O impacto das novas tecnologias de mídia (internet) se constitui num dos mais discutidos temas no campo das ciências sociais atualmente. No entanto, pouco ainda se sabe conclusivamente sobre seu impacto na reestruturação de normas e hábitos da população, principalmente dos jovens. Não há dúvida quanto ao acesso quantitativo a esta ferramenta por parte dos jovens, no entanto, é cedo para afirmar que tal dispositivo propiciará as bases para a constituição de uma cidadania juvenil mais participativa e, efetiva na construção de uma nova cultura política. Neste trabalho apontamos dois fatores que ao nosso ver se constituem em constrangimentos do desenvolvimento democrático contemporâneo no Brasil, a despeito da disponibilidade de novas tecnologias de mídia, principalmente a internet. O primeiro se refere a influência de legados histórico-estruturais que mantêm inalterados padrões atitudinais e comportamentais que, num passado recente, foram danosos para o fortalecimento democrático no país e que ficou demonstrado nos dados sobre participação, o segundo diz respeito aos efeitos negativos que o mal uso de novas tecnologias de mídia podem provocar para o desenvolvimento de uma cultura política participativa.

Esses alertas escancaram a necessidade de empreender mais pesquisas sobre a forma como os jovens internalizam normas e valores no mundo contemporâneo e qual será o potencial efeito no futuro, no sentido de solidificarem eficácia política. Assim, torna-se oportuno estimular pesquisas e estudos sobre a socialização política dos jovens como um processo contínuo que se alastra durante toda sua vida (SIGEL, 1970). Nessa perspectiva, a socialização política precisa ser pesquisada tanto do ponto de vista da juventude quanto da vida adulta para poder avaliar a magnitude de mudanças nas atitudes e comportamentos em relação à política.

Esforços nessa direção proporcionariam subsídios teórico-práticos para superar os obstáculos que limitam a estabilidade e legitimidade democrática no país. Para Nazzari (2006), por exemplo, a relação que a pessoa estabelece com a democracia, e assim, com sua participação política, é um reflexo da socialização imposta pela sociedade e os quesitos que a compõem.

## Referências

- AVRITZER, L. *Democracy and Public Space in Latin America*. Princeton, Princeton University Press. 2002.
- BAQUERO, Marcello. Democracia, cultura e comportamento eleitoral: uma análise da situação brasileira. *Paper apresentado no Seminário: Democracia: teoria e prática*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 20-22 de setembro de 2000.
- BAQUERO, Marcello. Formas alternativas de participação política ou naturalização normativa? Cultura política e capital social no Brasil. *Política e Sociedade*. Florianópolis, n. 5, p. 165-186, out. 2004.
- BAQUERO, Marcello. Padrões de constituição da Cultura Política na América Latina no Século XXI. In: BAQUERO, Marcello. *Cultura(s) política(s) e democracia no século XXI na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 25-15.
- BAQUERO, C. M. J.; MORAIS, J. A. Inertial democracy, political parties and political culture in Latin America. In: *23º World Congress of Political Science*, 2014, Montreal. Anais do 23º World Congress of Political Science, 2014.
- BAQUERO, C. M. J.; BAQUERO, R. . Novos padrões de participação política dos jovens na democracia brasileira? *Em Debate* (Belo Horizonte), v. 4, p. 19-25, 2012.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. In: *Revista O Social em Questão*, ano XV, nº27, 2012. P-83-100.
- HERRING, S. *Questioning the generational divide: technological exoticism and adult constructions of online youth identity*. Youth, Identity and Digital Media. D. Buckingham. Cambridge. The MIT Press: 71-92. 2008.
- FAORO, R. *Os donos do poder*. Rio de Janeiro, Globo, 1989.
- GARRETON, Manuel. La democracia entre dos épocas: América Latina em 1990. *Foro Internacional* 32, n.1, 1991, p.147.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio: José Olympio, 1992.
- HYMAN, Herbert. *Political socialization: a study of the psychology of political behavior*. New York, NY, US: Free Press, 1959, pp. 197.
- KRASTEV, Ivan. From politics to protest. *Journal of Democracy*. vol.25, n.4, October 2014, pp. 5-19.
- INGLEHART, Ronald *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1977.

LATINOBAROMETRO. Data Base 2010. In: <<http://www.latinobarometro.org/latOnline.jsp>>. Acessado em 05 outubro 2014.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

LIPSET, Seymour M. 1994. The Social Requisites of Democracy Revisited: 1993 Presidential Address. *American Sociological Review*.59: 1-22, doi:10.2307/2096130.

MACHADO, Joicemegue Ribeiro; TIJIBOY, Ana Vilma. Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 3 n. 1, maio, 2005.

MATOS, Heloiza. Capital social, Internet e TV: Controvérsias. *Organicom*, ano 5, número 8, 2007. p. 24-35.

MATOS, Heloiza. *Capital Social e Comunicação: interfaces e articulações*. São Paulo: Summus, 2009.

MERVIN, David. “The news media and De-mocracy in the United States”. In: RANDALL, Vicky (ed.). *Democratization and the Media*. London/Portland: Frank Cass, 1998.

MIGUEL, Luiz Felipe. Mídia e manipulação política no Brasil: a Rede Globo e as eleições presidenciais de 1989 à 1998. In: *Comunicação Política*. n.s., v.XI, n. 2, 1998, p. 119-137.

MOISÉS, José Álvaro (org.). *Democracia e Confiança: por que os cidadãos desconfiam das instituições públicas?* São Paulo: Edusp, 2010.

NAZZARI, Rosana K. *Juventude Brasileira: capital Social, cultura política e socialização política*. CASCAVEL. EDUNIOESTE. 2006.

NEGRINE, Ralph. *The Communication of Politics*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage, 1996.

NEWTON, Kenneth. “Mass media effects: mobilization or media malaise?” *British Journal of Political Science* 29, 4, 1999.

NORRIS, Pippa. “Does television erode social capital? A reply to Putnam”. *PS – Political Science and Politics*, XXIX, 1996.

NORRIS, Pippa et al. *On Message: communicating the campaign*. London/Thousand Oaks/New Dehli: Sage, 1999

NORRIS, Pippa. *A Virtuous Circle: political communications in post-industrial democracies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

NORRIS, Pippa. *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge University Press: Cambridge. 2001.

O'DONNELL, Guillermo. On the State, Democratization and Some Conceptual Problems: Latin America View with Glances at some Post-communist Countries. In: *World Development*, vol. 21, N. 8, pp1355-1369, 1993.

OLIVEIRA, Luiz A. A disputa política na televisão. *Dissertação de mestrado*, Rio de Janeiro, Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ, 1999.

PATEMAN, Carole. The civic culture: a philosophic critique. In: ALMOD, Gabriel; VERBA, Sidney (Orgs.). *The civic culture revisited*. California: Sage, 1989. p. 57-102.

PATTERSON, Thomas. *The Mass Media Election: how Americans choose their President*. New York: Praeger, 1980.

PATTERSON, Thomas. "Time and News: the media's limitations as an instrument of Democracy". *International Political Science Review*, 19(1), 1998.

PESQUISA BRASILEIRA DE MÍDIA. 2014. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/download/PesquisaBrasileiradeMidia2014.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

PLATTNER, Marc. Media and Democracy: The long view. *Journal of Democracy*. V. 23, n. 4, October 2012. P.62-73.

PRIMO, Alex (Org.). *Interações em Rede*. Porto Alegre, Editora Sulina. 2013.

PUTNAM, Robert. "Tuning in, Tuning out: the strange disappearance of social capital in America". *PS – Political Science and Politics XXVIII* (4), 1995.

PUTNAM, Robert. *Solo en la bolera*. Colapso y surgimiento de la comunidad norteamericana. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2002.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RESNICK, D. e CASALE, D. Young populations in young democracies: Generational voting behavior in sub-Saharan Africa. *Democratization*, 2013.

REBELLO, Monica M. C. Campanhas eleitorais em foco: a construção das imagens. *Dissertação de mestrado*. Universidade de Campinas, 1996.

RECUERO, Raquel. Dinâmicas de Redes Sociais no Orkut e Capital Social. *Razón y Palabra*, v. 52, p. 1-15, 2006.

RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. 1ªed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

RUBIM, Antônio A. C. Mídia e política: transmissão de poder. In: MATOS, H. *Mídia, eleições e democracia*. São Paulo, Scritta, 1994.



SANGIRARDI, Pedro. Comunicação política digital e comportamento eleitoral: considerações sobre a hipótese de revalidação da teoria dos efeitos limitados. In: *Anais do 7º Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Ciberultura*. 2013.

SCHMIDT, Eric e COHEN, Jared. *The new digital age: reshaping the future of people, nations and business*. New York. Alfred A. Knopf, 2013.

SIGEL, Roberta. Assumptions about learning political values. Roberta Sigel. 1970. In: GREENBERG, Edward S. *Political socialization*. Atherton Press, Controversy Series, New York, 1970. 19-23.

SILVESTREIN, Celsi B. Gênero, política e eleições. *Tese de Doutorado*, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

THOMPSON, William E.; HICKEY, Joseph V. *Society in Focus: An Introduction to Sociology*. Prentice Hall PTR, 2005.

URICOECHEA, F. *O Minotauro Imperial*. São Paulo, Difel, 1978.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Lisboa, Portugal, Bragança, 1995.

YANG, J. e RHEE, J. The Internet as an Agent of Political Socialization: The relationship between Internet news use, political socialization, family discussion, and family communication pattern. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Suntec Singapore International Convention & Exhibition Centre, Suntec City, Singapore, Jun 21, 2010*. Disponível em: <[http://citation.allacademic.com/meta/p405195\\_index.html](http://citation.allacademic.com/meta/p405195_index.html)>. Acesso em: 6 maio 2014.

## A PRODUÇÃO DE VÍDEO EXPRESSANDO A CULTURA E INTEGRANDO A EDUCAÇÃO DA ESCOLA RURAL

### THE VIDEO PRODUCTION OF VIDEO EXPRESSING CULTURE AND INTEGRATING RURAL SCHOOL EDUCATION

Adriana Nebel Kovalski  
Mestranda em Educação Matemática - PPGEMAT/UFPEL  
adrinks@gmail.com

Josiane de Moraes Brignol  
Mestranda em Educação Matemática – PPGEMAT/UFPEL  
josianepmoraes88@gmail.com

#### RESUMO

Esta pesquisa surgiu após a reflexão do grupo de pesquisa GP2VE (Grupo de Pesquisa Produção de Vídeo Estudantil) da UFPel, com o debate: a produção de vídeo contribui como uma oportunidade do aluno demonstrar sua expressão? Após a participação dos anos finais do ensino fundamental da E.M.E.F. Profª Delfina Bordalo de Pinho (Capão do Leão/RS) e da E.M.E.F. Martinho Lutero (São Lourenço do Sul/RS), começou-se uma reflexão sobre o motivo da escolha dos temas abordados nos curtas metragens de ficção, que tratam sobre temas como *bullying*, traição entre amigos, a amizade despretensiosa independente da classe social, entre outros. A intenção é discutir sobre o porquê da escolha destes assuntos, o que levou os estudantes a se sentirem motivados a desenvolverem tais tramas dentro de seus curtas-metragens e a importância da produção audiovisual para a expressão destas abordagens. Analisa-se portanto, a produção de vídeo estudantil com a intenção de perceber e contemplar as diferentes necessidades que os alunos têm, apropriando-se de sua cultura de forma significativa. Segundo Pereira (2014) o problema da produção de vídeo é pedagógico e não tecnológico. Sendo assim analisamos como seria essa organização dentro do ambiente escolar. Silva (2016) informa que a produção de vídeo ajuda na autoestima dos alunos. Neste caso a produção audiovisual se justifica, pois proporciona ao estudante criar um contexto onde o conteúdo abordado tenha significado de acordo com sua experiência pessoal.

**Palavras-chave:** Curtas metragens. Educação do campo. Expressão do aluno. Tecnologias. Cultura.

#### ABSTRAT

This research came after the reflection of the research group GP2VE (Research Group Production of Student Video) of UFPel, with the debate: does video production contribute as an opportunity for the student to demonstrate its expression? After the participation of the final years of E.M.E.F. Profª Delfina Bordalo de Pinho (Capão do Leão/RS) and E.M.E.F. Martinho Lutero (São Lourenço do Sul / RS), a reflection began on the reason for choosing the topics covered in short fiction, which deal with topics such as bullying, betrayal among friends, unpretentious friendship independent of social class and others. The intention is to discuss why these subjects were chosen, which led the students to feel motivated to develop such frames within their short films and the importance of audiovisual production for the expression of these approaches. We analyze, therefore, the production of student video with the intention of perceiving and contemplating the different needs that the students have, appropriating their culture in a significant way. According to Pereira (2014), the problem of video production is pedagogical rather than technological. Thus we analyze how this organization would be within the school environment. According to Silva (2016) the video production helps in the students' self-esteem. In this case the audiovisual production is justified, because it allows to the student create a context where the content addressed has meaning according to their personal experience.

**Keywords:** Short films. Rural education. Student Expression. Technologies. Culture.

## **Introdução**

Esta pesquisa surgiu após a reflexão do grupo de pesquisa GP2VE (Grupo de Pesquisa Produção de Vídeo, Neurociência e Tecnologia) da UFPel, com o debate: a produção de vídeo contribui como uma oportunidade do aluno demonstrar sua expressão?

Após a participação dos alunos e professores nos festivais de vídeo estudantil dos municípios de São Lourenço do Sul e Capão do Leão, começou-se uma reflexão sobre o motivo da escolha dos temas abordados nos curtas metragens de ficção, que tratam sobre temas como *bullying*, traição entre amigos, a amizade despreziosa independente da classe social, preconceito, cultura local, entre outros. A intenção é discutir sobre o porquê da escolha destes assuntos, o que levou os estudantes a se sentirem motivados a desenvolverem tais tramas dentro de seus curtas-metragens e a importância da produção audiovisual para a expressão destas abordagens.

A produção de vídeo estudantil iniciou nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Martinho Lutero e Prof.<sup>a</sup> Delfina Bordalo de Pinho, no ano de 2015 como um desafio a uma nova prática educativa e atividade interdisciplinar. Envolvendo professores e alunos desde então, procurou-se investigar maneiras de utilizá-la como forma de aprendizagem, como fortalecimento da cultura local e como uma oportunidade do aluno expressar-se, usando sua autonomia para criar curtas metragens.

A Escola Martinho Lutero localiza-se em Santa Augusta, 2º distrito do interior de São Lourenço do Sul, cidade localizada na região sul do Rio grande do Sul com uma população estimada segundo o IBGE (2016) em 44.561 habitantes. Neste meio rural as famílias dos alunos exercem atividades essencialmente agrícolas. Na sua grande maioria são pequenos agricultores pomeranos-germânicos que cultivam principalmente, a

produção do fumo.



Figura 1: Escola Martinho Lutero.. Fontes: autoras

A Escola Profª Delfina Bordalo de Pinho, localiza-se na área rural do município de Capão do Leão, às margens da BR 293, Km 26. O educandário conta com 116 alunos da pré escola ao 9º ano do ensino fundamental. Grande parte dos alunos tem seu sustento através do emprego que a família tem nas pequenas propriedades no entorno da escola que desenvolvem a produção de leite, criação de gado entre outras atividades do meio rural.



Figura 2: Escola Prof.ª Delfina Bordalo de Pinho. Fontes: autoras

Como objetivo deste projeto, procura-se portanto desenvolver a reflexão sobre a importância da valorização da cultura entre os alunos, bem como estimular novas experiências aos mesmos aliando atividades de pesquisa com a produção de vídeos e desenvolver habilidades sociais e artísticas, de integração, participação de forma

colaborativa, habilidades sociais e criatividade.

O desafio de realizar projetos com vídeos estudantis surgiu através do convite de participar de oficinas promovidas pela Secretaria de Educação do Município de São Lourenço do Sul e Capão do Leão, juntamente com a Faculdade de Cinema da UFPEL, capacitando os professores envolvidos no projeto. As oficinas ocorreram mensalmente durante o período de doze meses, houve debates sobre roteiro, filmagem, uso de câmeras ou celulares e ferramentas de edição dos vídeos.

Posteriormente as oficinas, iniciou-se a produção de vídeos com os alunos, incentivando-os a produzirem curtas-metragens desenvolvendo aprendizagens. Os vídeos produzidos participaram de festivais realizados pelos municípios envolvidos oportunizado aos alunos momentos de estrelato, participando de entrevistas, recebendo premiações, envolvendo atividades diferentes de seu cotidiano escolar

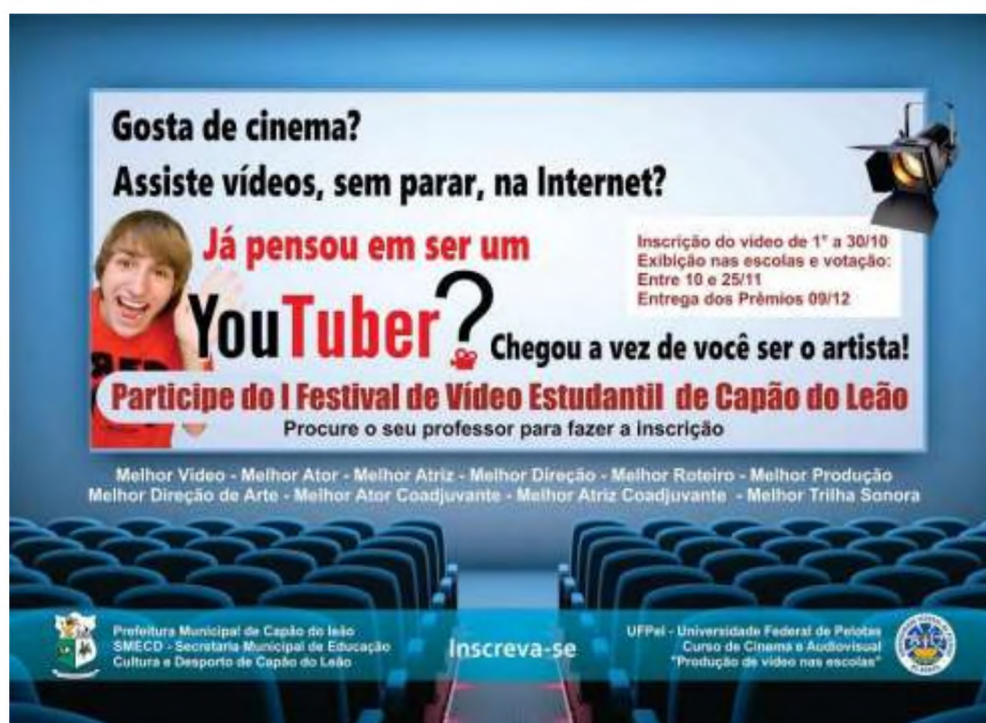


Figura 3: Cartaz da Promoção do Festival (2016). Fonte: Fanpage do Evento

A partir destes projetos surgiram alguns questionamentos, tais como: a produção de vídeo estudantil contribuiu para valorização da cultura local e configura como uma oportunidade do aluno demonstrar sua expressão? O que impacta na relação professor-aluno-escola-comunidade?



### **Embasamento teórico**

Independente da disciplina que leciona, o professor é um agente condutor da ação dos estudantes, deve ser um mediador do processo de ensino aprendizagem, tem um compromisso com a linguagem, com a escrita, com a expressão oral de nossos alunos, com a valorização de sua cultura e também deve desenvolver projetos em sala de aula, trabalhando a interdisciplinaridade.

Estudos sobre educação e aprendizagem em sala de aula como o de Silva, (2016) indicam que as tecnologias, como a produção de vídeos, já estão presentes como práticas escolares, auxiliando na construção do aprendizado, na formação de valores, no desenvolvimento da criatividade, responsabilidade e autonomia dos alunos. Esse encontro com as tecnologias não pode mais ser adiado como aproveitamento didático (CORTÊS 2009, p.18), pois nossos alunos já usam essa tecnologia no seu cotidiano.

Desta forma, utilizar as tecnologias como auxílio a uma nova prática de ensino aprendizagem é um desafio para o professor que quer diferenciar sua prática educativa, aliando o conhecimento que o aluno já possui ao usar as mídias a uma nova construção do saber.

Segundo Pereira (2012) a produção de vídeo é uma ferramenta pedagógica e o professor deve saber utilizá-la. Desta forma ao dar liberdade aos alunos para desenvolver sua criatividade, que por sua natureza curiosa e por estar muito ligados às tecnologias, tem todos os meios necessários para produzir e criar, tornando-se sujeitos ativos neste processo de aprendizagem.

Nossos alunos são curiosos, usam as tecnologias no seu dia a dia, gostam de usar o smartphone também em atividades na sala de aula. De acordo com dados do IBGE (2015), o percentual de pessoas que acessaram a internet alcançou 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade, o que corresponde a 102,1 milhões de pessoas. O contingente formado pelos jovens de 18 ou 19 anos teve a maior proporção (82,9%). Em todos os grupos compreendidos na faixa de 10 a 49 anos de idade, o uso da internet ultrapassou 50%, mostra a pesquisa.



Esse potencial de conhecimento do uso das tecnologias deve ser aproveitado para reconstruir saberes, reforçando laços, um crescimento mútuo, tanto para professores como para alunos, pois segundo Gadotti (1998, p. 17), “O aluno só aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem. E para isso precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida”. Desta forma utilizando a tecnologia da produção de vídeo para relatar e descrever aspectos de sua cultura, de sua vivência, o aluno estará também visualizando sua própria história, ou seja, visualizando sua própria vida.

### **Metodologia do Trabalho**

A necessidade da realização desta pesquisa é resultante do desafio de ensinar através do uso das tecnologias, por meio da produção de vídeo estudantil como uma ferramenta de apoio pedagógico nas aulas e como oportunidade de liberdade de expressão do aluno. Para isso, foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa como uma pesquisa de campo que segundo Fonseca (2002) caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.).

Por meio de oficinas realizadas nas escolas envolvidas, os alunos tiveram o primeiro contato com a produção de vídeos estudando as apostilas e o blog de produção de vídeos disponibilizadas pela UFPEL<sup>13</sup>. Obtiveram conceitos de como produzir um roteiro, como usar uma câmera ou celular para gravar, como pesquisar músicas permitidas para usar em seus vídeos, como formatar os vídeos gravados através do programa Movie Maker. Organizaram-se em equipes e dividiram as tarefas entre cada grupo, que responsabilizam-se pelo figurino, pela maquiagem, pelo local de gravação. A organização era feita pelos alunos e auxiliada pelo professor. A turma foi dividida em 4 grupos com 6 alunos, sendo que as tarefas e o modo de fazer foram divididas entre eles sem a intervenção do professor, tendo inteira liberdade para realizar os mesmos.

---

<sup>13</sup> <http://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/>

### Considerações Finais

No desenrolar de curtas metragens de ficção os alunos escolheram temas intitulados como: Sentimentos de Menina, O Fantasma Mal Encarado, Em Busca de uma Amizade, Curtindo Laços com a Bola, que abordaram temas como *bullying*, traição entre amigos, o valor de uma amizade, um jovem fantasma que assombra uma casa abandonada, a amizade despreziosa independente da classe social, preconceito no futebol.



Figura 4: Cena do curta Em busca de uma amizade (2016). Fonte: autoras

Neste sentido os estudantes se sentiram mais livres e dispostos a criarem suas próprias histórias, seus personagens, dispostos a divulgar seus pensamentos, sem a formalidade, o endurecimento que é muitas vezes criado nas aulas tradicionais de sala de aula na disciplina de matemática, tendo o seu saber reconhecido dentro do espaço educacional. Observou-se a partir da escolha destes temas que os estudantes se sentiram mais livres e dispostos a criarem suas próprias histórias, seus personagens, dispostos a divulgar seus pensamentos, sem a formalidade, o endurecimento que é muitas vezes criado nas aulas tradicionais de sala de aula, tendo o seu saber reconhecido dentro do espaço educacional.

Percebe-se nas falas de algumas professoras durante as oficinas de formação, oferecidas pelo curso de Cinema e Audiovisual, que a maioria relatava que seus roteiros

tinham muito haver com a história de vida dos alunos roteiristas, especialmente as que retratavam sobre violência simbólica, sexual, doenças, *bullyng*, *drogas* entre outros temas sociais que permeiam o meio onde os alunos vivem.

Nas aulas rotineiras muitas vezes sobra pouco tempo para que os alunos tragam a tona muitas das inquietações que afligem seu interior. O tempo passa muito rápido e é muito curto para se vencer a lista extensa de conteúdos programáticos das escolas e muitas vezes os professores se tornam menos humanos do que deveriam ou deixam de propiciar espaços de debates onde o estudante possa externar seus pensamentos, de forma que possa desabafar ou até mesmo pedir ajuda, tirar uma dúvida.



Figura 5: Cena do curta Curtindo laços com a bola (2015). Fonte: autoras

Deste modo percebe-se através de observações e entrevistas com os alunos e professores que na produção audiovisual, os alunos deixam de ser espectadores e colocam sua visão, expectativas, crenças envolvidas em um roteiro cheio de significado.

Ao oportunizar a produção de curtas-metragens na escola incentivamos o aluno a expressar-se, a transmitir seus conhecimentos e inquietações, utilizando *smartphones*, *tablets*, câmera e demais tecnologias presentes no seu cotidiano. Graças ao avanço tecnológico e a globalização, jovens mesmo de periferia tem acesso a *smartphones*. Com essa tecnologia passam a utilizá-la e a subverter sua lógica comercial. Assim a produção de vídeo que estava centrada nas emissoras de TV e no Cinema com câmeras e equipamentos de custo elevado passa a dar espaço para realizações mais simples feitas

com celulares e com alta qualidade. Portanto a produção de vídeo proporciona uma prática educativa, com a possibilidade de trabalhar a expressão oral do aluno, expressão verbal, sendo uma atividade interdisciplinar.

Analisando e refletindo sobre os resultados das produções realizadas desde 2015, verifica-se que a produção de vídeo estudantil possibilita ao aluno sentir-se valorizado quanto a sua cultura e desperta emoções nos alunos participantes do projeto, como a liberdade de criar, sem regras, sem imposições, despertando assim outras habilidades, objetivando elevar a autoestima, desenvolver a organização, a criatividade, a iniciativa.

Conclui-se portanto, que com a produção de vídeo estudantil podemos perceber e contemplar as diferentes necessidades que os alunos têm, apropriando-se de sua cultura, de seus medos e anseios de forma significativa. Silva (2016) afirma que a produção de vídeo ajuda na autoestima dos alunos. Neste caso a produção audiovisual se justifica, pois proporciona ao estudante criar um contexto onde o conteúdo abordado tenha significado de acordo com sua experiência pessoal.

## **Referências**

CORTÊS, H. **A importância da Tecnologia na Formação de Professores**. In: Revista Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 394, p.18. Mar de 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã. In **Construindo a Escola Cidadã**. Brasília. Mec, 1998

PEREIRA, J. **A produção de Vídeos nas Escolas Uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador**. Pelotas: Erdfilmes, 2014.

SILVA, Andréa Rodrigues da. **A produção Audiovisual como Recurso Pedagógico Capital Cultural e Autoestima**. 2016. TCC (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, 2016.. Disponível em: <[http://www.academia.edu/34450987/A\\_PRODU%C3%87%C3%83O\\_AUDIOVISUAL\\_COMO\\_RECURSO\\_PEDAG%C3%93GICO\\_CAPITAL\\_CULTURAL\\_E\\_AUTOESTIMA](http://www.academia.edu/34450987/A_PRODU%C3%87%C3%83O_AUDIOVISUAL_COMO_RECURSO_PEDAG%C3%93GICO_CAPITAL_CULTURAL_E_AUTOESTIMA)>. Acesso em: 25.09.2017.

## **PRODUÇÃO DE NARRATIVAS MULTIMODAIS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

### *PRODUCTION OF MULTIMODAL NARRATIVES IN THE UNIVERSITY CONTEXT*

Jossemar de Matos Theisen  
International Student Organisation Wageningen (ISOW)  
[Jossemarm@yahoo.com.br](mailto:Jossemarm@yahoo.com.br)

Cleide Inês Wittke  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
[cleideinesw@yahoo.com.br](mailto:cleideinesw@yahoo.com.br)

#### **RESUMO**

Atualmente, há grande quantidade de imagens circulando na sociedade contemporânea. Isso altera as práticas de leitura e escrita, colocando em destaque a linguagem visual. Com a tecnologia, as produções textuais são realizadas com modalidades diferenciadas, incluindo os recursos de imagens, cores, sons e movimentos. Nessa ótica, o presente trabalho objetiva refletir sobre narrativas multimodais produzidas no contexto universitário. Para tanto, realizamos uma pesquisa etnográfica, em 2014, a partir de um grupo focal composto por dez acadêmicos do Curso de Letras de uma Universidade do Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados por meio de um roteiro com perguntas abertas e fechadas, narrativas, entrevistas e também por gravação de um percurso de leitura online. No entanto, para esta comunicação, fizemos um recorte, focando somente em uma das atividades desenvolvidas com esse grupo. Trabalhamos com as narrativas, investigando o modo como os participantes produzem e apresentam slides com textos e imagens. A análise dos dados revelou que os estudantes refletem criticamente sobre a seleção das imagens, mostrando habilidade na produção textual com emprego da linguagem visual. O uso de imagens é uma prática social e, quando permeado por ferramentas tecnológicas, possibilita maior desenvolvimento na capacidade de refletir e participar criticamente da realidade em que o sujeito está inserido.

**Palavras-chave:** Produção Textual. Narrativas Multimodais. Linguagem Visual. Acadêmicos.

#### **ABSTRACT**

Nowadays, there are a lot of images circulating in contemporary society. This changes the practices of reading and writing, highlighting the visual language. With technology, the textual productions are carried out with different modalities, including the resources of images, colors, sounds and movements. In this perspective, the present work aims to reflect on multimodal narratives produced in the university context. To do so, we conducted an ethnographic research in 2014, from a focal group composed of ten scholars from the University of Rio Grande do Sul. The data were collected through a script with open and closed questions, narratives, interviews and by recording an online reading course. However, for this communication, we made a cut, focusing only on one of the activities developed with this group. We work with the narratives, investigating how participants produce and present slides with texts and images. Data analysis revealed that students reflect critically on the selection of images, showing ability in textual production using visual language. The use of images is a social practice and, when permeated by technological tools, allows greater development in the ability to reflect and participate critically in the reality in which the subject is inserted.

**Keywords:** Text production. Multimodal Narratives. Visual Language. Academics.



### **Considerações Iniciais**

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade permite estabelecer uma comunicação em tempo real, instiga o hábito da leitura interativa e das produções textuais multimodais e também propicia a inserção dos suportes tecnológicos para a aprendizagem. Essas possibilidades, oferecidas pelas tecnologias digitais, oportunizam múltiplas práticas letradas, assim como proporcionam inovar as maneiras de aprender e de interagir com o outro. Segundo Braga (2007), a partir da década de 1990, a Linguística Aplicada começou a apresentar um maior interesse em entender como a mediação da tecnologia digital afeta a linguagem, nos contextos educacionais e na sociedade em geral. Para Kress (2003) e Moita Lopes (2012), não é mais possível tratar a linguagem de uma forma convencional, pois é preciso vê-la como uma construção multimodal, presente nas diversas práticas de letramentos digitais que fazem parte de vários setores profissionais da nossa sociedade.

Diante da realidade social contemporânea, marcada pela inserção das TDIC, pelo uso das mídias e dispositivos móveis conectados à internet, surgem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual e novos gêneros) e novas formas de ler e escrever. Esse cenário oportuniza a reflexão sobre as práticas de letramentos que vão além da linguagem verbal. Segundo Freebody e Luke (2003), os letramentos acontecem de forma sintonizada com as necessidades dos indivíduos para atuarem em práticas e eventos de forma crítica e fluente. Nesse sentido, há uma necessidade de considerar a produção textual e a leitura em formatos multimodais e hipermidiáticos.

Nesse contexto, a universidade pode desenvolver práticas de leitura e escrita que incluam diferentes códigos e textos verbais e não verbais, como imagens, mídias, vídeos e demais modalidades. As práticas em contexto acadêmico têm o principal objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos estudantes na área de conhecimentos em que vão atuar em suas profissões. Ainda mais quando se refere aos cursos de licenciaturas, os quais necessitam contemplar a preparação dos futuros professores para desenvolverem práticas de letramentos digitais com seus alunos. Os estudos dos multiletramentos podem ser um apoio nos estudos e aprendizagem em contexto acadêmico.



## **Os multiletramentos e o letramento visual como apoio aos estudos no ensino superior**

Os multiletramentos e letramento visual podem trazer contribuições teóricas para uma efetiva aprendizagem e estudos no contexto universitário. Segundo Dionísio (2006, p. 57), cada tipo de letramento considera “a existência de uma multiplicidade de sistemas semióticos com suas próprias convenções em que as estruturas e padrões linguísticos são uma entre as múltiplas dimensões de sentido”. A construção do sentido se dá na articulação do texto escrito e sua composição, seja por imagens, sons, dentre outros aspectos.

Diante da realidade social contemporânea, marcada pela inserção das tecnologias digitais, pelo uso das mídias e dispositivos móveis conectados à internet, surgem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual e novos gêneros) e novas formas de ler e escrever. Esse cenário oportuniza a reflexão sobre as práticas de letramentos que vão além da linguagem verbal. Segundo Freebody e Luke (2003), os letramentos acontecem de forma sintonizada com as necessidades dos indivíduos para atuarem em práticas e eventos de forma crítica e fluente. Nesse sentido, há uma necessidade de considerar a produção textual e a leitura em formatos multimodais e hipermediáticos.

Um grupo de pesquisadores aliados à perspectiva plural dos letramentos, atentos às mudanças trazidas pelas TDIC e à grande variedade de culturas híbridas presente nos contextos educacionais, reuniu-se em Nova Londres, em Connecticut, Estados Unidos, para discutir essas mudanças emergentes. O grupo era composto por 10 teóricos: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough e Martin Nakata. Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres ou “New London Group” (NLG) e criou o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures” (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais). Dentro da perspectiva dos Novos Estudos de Letramento, The New London Group (1996) propôs um projeto pedagógico de multiletramentos para conglomerar a multiplicidade dos canais de comunicação e mídia, assim como o aumento da diversidade cultural e linguística presente no contexto contemporâneo. Para os autores do NLG (1996, p. 63), a palavra multiletramentos representa uma “nova ordem emergente cultural, institucional e global”.

Na concepção de Fischer (2007, p. 58), “[...] o papel da Pedagogia dos Multiletramentos é expandir uma epistemologia do pluralismo e não só afirmar o déficit, a crise do letramento, quando se destina atenção aos alunos e às práticas educacionais”. Nesse sentido, propor práticas que permitam instigar uma aprendizagem comprometida com o contexto contemporâneo, e não apenas “afirmar o déficit” dos estudantes universitários. Para a Pedagogia dos Multiletramentos, todas as formas de representação precisam ser consideradas como processos dinâmicos de transformação, e não apenas de reprodução. Seu significado e tomada de recursos podem ser encontrados em objetos de representação, estampados em formas familiares e, portanto, reconhecíveis (COPE; KALANTZIS, 2009). Por exemplo, o conhecimento e engajamento das ferramentas tecnológicas pelos universitários para a realização das atividades acadêmicas precisam ser reconhecidos pela universidade.

A Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996) sugere princípios pedagógicos que envolvem quatro componentes relacionados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora. A Prática situada envolve a construção da experiência dos estudantes, valorizando a imersão e o envolvimento dos mesmos em práticas significativas de letramentos. Estas incluem os seguintes aspectos: a fala, os textos, os objetos e os diferentes tipos de tecnologias, que podem contribuir para os estudantes simular e vivenciar contextos que representem o que está sendo ensinado no contexto educacional. Nessa prática, pode-se destacar o papel do professor como um mediador no processo de valorizar os conhecimentos adquiridos fora do contexto educacional, por exemplo, o conhecimento das ferramentas tecnológicas, foco de pesquisa desta tese. Fischer (2007, p.60) destaca que “os professores levem os alunos a acreditar que serão capazes de fazer uso, de desempenhar atividades com o que estão aprendendo, de acordo com os próprios interesses”. Dentro disso, enfatiza-se a contribuição das TDIC como apoio para a aprendizagem na universidade, assim como em outros contextos educacionais. Que as TDIC sejam aproveitadas de forma crítica e não apenas como facilitadoras das realizações acadêmicas.

A instrução explícita está diretamente relacionada ao papel do professor ou um par mais capaz, guiando os estudantes para o uso de uma metalinguagem explícita de reflexão que faça referência à forma, conteúdo e função dos discursos da prática. Essa instrução tem como objetivo desenvolver nos estudantes a consciência e o controle do

que estão aprendendo e, também, desenvolver uma metalinguagem que consiga caracterizar o que e como estão aprendendo.

O enquadramento crítico destaca abordagens para os estudantes interpretarem os contextos sociais com apoio da metalinguagem, auxilia-os a situar seus domínios crescentes na prática e ter o controle consciente dos conhecimentos advindos da instrução explícita. Nesse princípio, os estudantes podem estabelecer relações entre o que aprendem e os demais domínios de discurso, podendo tomar uma posição frente à teoria, o que contribui para a construção/expansão de suas identidades. O papel do professor nesse enquadramento é ajudar os estudantes a desnaturalizar o que lhes é ensinado e o que é aprendido, e também perceber e compreender as relações de poder subjacentes a essas atividades.

A prática transformadora ocorre quando estudantes transformam significados pré-existentes em novos sentidos, ou seja, conseguem transferir os conhecimentos adquiridos em uma esfera para outras esferas sociais de forma mais reflexiva. Eles se assumem como produtores do conhecimento e não apenas consumidores, transformando significados existentes em novos sentidos (The New London Group, 1996).

A partir da exposição desses quatro princípios, percebe-se que a interação e a aprendizagem colaborativa por parte dos docentes e discentes são decisivas para a construção do conhecimento. Podem ser valorizados os conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, propor novos saberes, sempre incentivando a criticidade em relação ao que é estudado, considerando-se práticas sociais que permeiam seus contextos, ou seja, as relações de poder subjacentes.

Cope e Kalantzis (2009) destacam que a sequência dos componentes não necessita ser concebida de forma rígida. Os autores também propõem que as atuais práticas dos professores não sejam desconsideradas. Aliadas a elas, a Pedagogia dos Multiletramentos é mais um recurso didático à disposição dos educadores para integrar e dar suporte a suas práticas em sala de aula, tanto na educação básica como na superior.

Segundo Jewitt (2008), as práticas de ensino e aprendizagem que priorizam os multiletramentos estão relacionadas com o desenvolvimento de um currículo que inclua as tecnologias digitais. O objetivo pedagógico dos multiletramentos é inserir múltiplos textos para valorizar as práticas de letramentos em que os estudantes já estão engajados. Nesse contexto, pode-se destacar a prática da leitura e produção de textos *online*, as quais permitem a inserção dos universitários em diferentes eventos de letramentos, como

participantes ativos na mudança social, sendo considerados como “os designers ativos do futuro social” (JEWITT, 2008, p. 245).

Os multiletramentos, segundo The New London Group (1996), têm uma preocupação com o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade, algo que o diferencia do propósito inicial dos NLS, os quais focam na compreensão daquilo que sujeitos, em diferentes contextos (não apenas no contexto educacional), realizam por meio de práticas mediadas pela escrita. Isto é, o foco está no estudo do desenvolvimento das práticas de letramentos (STREET, 2012). Essa orientação didática nos multiletramentos, conforme Rojo e Moura (2012), está relacionada com os princípios de uma pluralidade cultural e com a diversidade das linguagens presentes nas práticas de letramentos. Para Moita Lopes (2010), a produção de textos passou a ser construída de maneira inovadora no mundo dos multiletramentos, assim pode ser pensada a inserção dos multiletramentos em contexto universitário.

O letramento visual está relacionado com a organização social das comunidades. A interpretação da informação visual baseia-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio do processo de leitura. Por exemplo – as pinturas das cavernas registravam a história do homem e de sua comunidade. Segundo Kress (2001) há uma mudança no desenvolvimento da comunicação visual: a representação visual está cada vez mais suportando sozinha as mensagens não fazendo o papel apenas de complementar o texto verbal. A imagem visual passa a ter sua própria mensagem (sua própria manchete) imprimindo um caráter de autonomia em relação ao texto verbal.

Após essas breves abordagens teóricas sobre os multiletramentos e letramento visual no contexto universitário, apresentam-se, a seguir, os percursos metodológicos da investigação, desde o tipo de pesquisa, até os procedimentos e instrumentos utilizados para realização da investigação e as narrativas produzidas pelos universitários com respectiva análise.

### **Percursos metodológicos da pesquisa e análise**

O presente trabalho objetiva refletir sobre narrativas multimodais produzidas no contexto universitário. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa dentro de uma

perspectiva etnográfica, em 2014, a partir de um grupo focal composto por dez acadêmicos do Curso de Letras de uma Universidade do Rio Grande do Sul.

A pesquisa qualitativa envolve, portanto, muitos métodos, técnicas ou práticas de pesquisa, as quais podem ser por meio de observação participante, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação, entre outras. O estudo realizado nesta investigação desenvolveu práticas próximas àquelas que caracterizam a chamada pesquisa do tipo etnográfico, bastante utilizada na área da educação. Segundo André (2009), a denominação de pesquisa do tipo etnográfico caracteriza os estudos feitos por investigadores das questões educacionais.

Para André (2005), na área da educação realizam-se estudos/pesquisas dentro de uma perspectiva etnográfica, ou seja, uma adaptação da etnografia à educação, pois o fenômeno de interesse da pesquisa educativa é, em última análise, o processo educativo, não uma cultura ou um grupo social em si mesmo. As pesquisas etnográficas podem incluir toda uma sala de aula, um pequeno grupo na sala de aula, cenas de conversas ou diálogos na sala de aula, um pequeno grupo de estudantes, ou não estudantes fora do ambiente educacional. A coleta de informações pode ser realizada por meio de entrevistas, observações participantes, interações, narrativas, histórias de vida e a análise documental. A pesquisa realizada em contextos educacionais na perspectiva etnográfica considera o cotidiano, as práticas pedagógicas, valoriza o processo social, cultural e histórico.

A pesquisa realizada teve diferentes etapas, e foi consolidando-se e ajustando-se gradativamente. Durante o processo da coleta dos dados, alguns ajustes foram necessários em relação ao plano inicial, para captar mais informações para o corpus da pesquisa. A primeira etapa da pesquisa foi realizada através de um questionário composto por 10 questões, com perguntas abertas e fechadas. Este teve por finalidade conhecer o perfil dos universitários quanto ao conhecimento e engajamento das ferramentas tecnológicas para seus estudos. A segunda etapa da pesquisa foi realizada com o grupo focal e teve diferentes momentos de investigação, desde entrevistas, narrativas textuais, narrativas multimodais e gravação de percursos de leitura online dos universitários na internet para realização de atividades acadêmicas. No entanto, para este texto, fizemos um recorte, focando somente em uma das atividades desenvolvidas com o grupo de pesquisa. Trabalhamos com três narrativas multimodais, investigando o modo como os participantes produzem e apresentam slides com textos e imagens, especificamente, com



o uso de imagens, relatando a trajetória dos universitários com as tecnologias digitais. Segue as três narrativas multimodais produzidas pelos universitários.



Figura 1. Narrativa multimodal do Universitário 1




Narrativa textual	Narrativa multimodal	Entrevista
<p>(9)</p> <p>A <b>leitura digital</b> faz parte da minha vida <b>desde os dez anos de idade</b>, quando meus pais me presentearam com o primeiro computador. <b>Nessa idade eu acessava sites com jogos interativos, e também era a fase dos bate-papos online.</b></p>	<p>(10)</p> 	<p>(11)</p> <p>Sim, tenho contato com o computador <b>desde os meus 10 anos. Na escola, utilizava para formatar trabalhos e fazer pesquisas.</b></p>

Figura 2 – Enunciados de U1 Fonte: As autoras.

A narrativa multimodal, conforme figura 1 do universitário 1 mostra a sequência da inserção das tecnologias digitais na vida, desde a infância os primeiros aparelhos eletrônicos, os diferentes aparelhos celulares, o primeiro computador desktop e depois o notebook. O último slide retrata as tecnologias digitais que fazem parte da vida do estudante, atualmente como universitário.

A figura 2 é um conjunto de enunciados que o universitário 1 teve contato com a leitura online na infância, [...] desde os dez anos de idade, quando ganhou o primeiro computador de seus pais, declaração essa destacada também nos três instrumentos de investigação. O estudante também destaca que utilizava o computador na escola [...] para formatar trabalhos e fazer pesquisas. A escola que esse universitário frequentou durante a sua infância incentivou o uso das TDIC para aprendizagem. A incorporação das TDIC no ensino com uma abordagem pedagógica, envolvendo o incentivo aos estudantes na realização de diferentes tipos de pesquisa de acordo com as suas necessidades e interesses.



Figura 3. Narrativa multimodal do Universitário 2

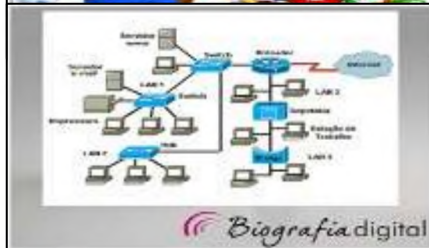
Narrativa textual	Narrativa multimodal	Entrevista
<p>(1)                      Meu contato com o mundo virtual começou aos seis anos de idade, quando a internet ainda era algo muito diferente e as atividades preferidas eram os jogos de computador.<sup>13</sup></p>	<p>(2)                      Videogame:</p> 	<p>(3)                      Sim, tenho contato com computadores desde a infância, época em que utilizava o computador para jogar e “brincar” de datilografar. Por volta dos nove anos de idade comecei a ter acesso à internet e usava essa ferramenta para visitar sites de jogos e redes de bate-papos com amigos conhecidos.</p>

Figura 4. Enunciados de U2 Fonte: As autoras.

A figura 3 é a narrativa multimodal do universitário 2, as TDIC foram inseridas desde a infância até quando adulto, na universidade. Os primeiros contatos começaram pela música, programas de TV e *games*. Conforme o último slide, o universitário 2 a partir de 2009 as TDIC foram pesquisas e pesquisas. No excerto (1), U1 destaca que teve contato inicial com as TDIC aos seis anos, e a internet [...] era algo muito diferente [...]. Este relato permite inferir que havia pouco acesso à internet, possivelmente era uma novidade, e fora do alcance de grande parte da população. Hoje, diferentemente, tem-se mais acesso e a internet é cada vez mais veloz, o que permite rápida interação e comunicação. Os jogos foram as atividades preferidas de U1 quando este teve acesso à internet. A narrativa multimodal, excerto (2), destaca os games e aparelhos eletrônicos de videogame que U1 teve contato durante a sua infância. Esse contato com os jogos pode colaborar no desenvolvimento da aprendizagem. Já que, os jogos estimulam o pensamento espontâneo, a percepção de tempo e espaço, o lado afetivo, social, cognitivo, também a formação social do ser, uma vez que aprende a respeitar o outro e obedecer às regras estabelecidas para jogar.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Mídias: ensino e pesquisa*



Hoje, estudo em um laboratório de aquisição da linguagem oral que conta com :

- 4 computadores
- 1 servidor com alta capacidade de armazenamento
- 2 gravadores digitais de alta performance e
- o mais moderno recurso para estudos em fonética articulatória, Um Ultrassom

Biografia.digital



Figura 5. Narrativa multimodal do Universitário 3

O universitário 3, conforme figura 5 destaca que as tecnologias digitais iniciaram desde o período que estava no útero de sua mãe, por meio de exames. Na sequência destaca o uso de câmeras digitais durante a sua infância – fotos, desenhos e filmes que assistia na TV, a interação com jogos. No ano de 1996 realizou um curso de computação, logo começaram a inserção em nas redes sociais.

Os sujeitos participantes da pesquisa já tinham conhecimento das ferramentas tecnológicas antes de ingressar no curso, o que permitiu que os universitários fizeram com facilidade as atividades propostas. Eles procuraram várias imagens na web e foram bem persistentes em navegar na web pesquisando as imagens que mais retratassem a sua relação com as tecnologias digitais.

A inserção das TDIC provoca alterações nos modos de escrever e de ler, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas digitais implica novos modos de relação entre sujeitos e o modo de adquirir conhecimentos.

### **Considerações Finais**

As TDIC estão presentes em diferentes práticas e eventos de letramento dos quais os universitários já fazem parte antes de ingressarem no ensino superior. Como resultado da investigação, pode-se constatar que a atividade oportunizou a criação de narrativas multimodais. Os estudos dos multiletramentos e letramento visual apontam a necessidade de práticas pedagógicas que desenvolvam a capacidade criativa, para além do texto escrito. Os estudantes refletiram criticamente sobre a seleção das imagens, mostrando habilidade na produção textual com emprego da linguagem visual. Assim, conforme os discursos dos universitários, o contato com as TDIC logo na infância influenciou na construção de sua identidade, incorporando o lazer e o mundo da academia inicialmente como um jogador e mais tarde como estudante.

Com base nas reflexões realizadas no decorrer deste texto, destaca-se que as práticas de letramentos digitais, multiletramentos, letramento visual colaboram no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e podem ser consideradas como parte integrante das práticas acadêmicas. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de a universidade desenvolver práticas pedagógicas com as TDIC, orientando os universitários para suas pesquisas, estudos e produções acadêmicas.

Com o intuito de ressaltar a importância do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita *online* no meio acadêmico, especificamente nos cursos de Letras, com a formação de professores de língua, salienta-se que se realize um trabalho efetivo com as TDIC, durante a graduação. No entanto, para que ocorra essa prática, é necessário que a universidade encontre meios de conhecer melhor seus alunos e as práticas de letramentos em que eles estão engajados para direcionar uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e crítica.

### **Referências**

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

ANDRÉ, M. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos Cedes**. v.18, n.43, p. 46-57, 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: P.A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRAGA, D. B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J. C. (Org.) **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; M. KALANTZIS. Multiliteracies: New Literacies, New Learning Pedagogies: **An International Journal**. v.4, p.164-195, 2009.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Eds.). **The Literacy Lexicon**. 2ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p.52-57.

JEWITT, C. (Ed.) **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School classrooms. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v.32, n.1, p.241-267, 2008.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.



MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (Org.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.204-229.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.2, p. 393-417, 2010.

ROJO, R. (Org.) **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 261p.

STREET, B. **Literacy and multimodality**. 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1,p. 60-92, 1996. Disponível em: [http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2017.

**AS RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS NA MÍDIA COMO FORMA  
DE GOVERNAMENTO DAS POPULAÇÕES**  
*SOCIO-ENVIRONMENTAL RELATIONS IN THE MEDIA AS A FORM OF  
POPULATION GOVERNANCE*

Lorena Santos  
Mestranda/Universidade Federal do Rio Grande  
lory.lorenasantos@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho busca fundamentação teórica, principalmente, no conceito de governamento presente nos estudos de Michel Foucault (2008). Como material empírico utiliza três propagandas circulantes na televisão brasileira e internet no primeiro trimestre de 2016. Campanhas de conscientização a favor da diminuição ou eliminação dos criadouros do mosquito *Aedes aegypti*. Especificamente faz-se uso duas propagandas produzidas pelo Governo Federal e uma pelo setor privado. Nesta pesquisa os Estudos Culturais, em uma vertente pós-estruturalista, transversa a partir do conceito de Pedagogia Cultural que concebe as propagandas midiáticas como produtoras e disseminadoras de saberes, para além das instituições escolares, que também ensinam e educam certos modos de agir, representar e relacionar-se com o meio ambiente. As considerações tecem sobre as relações enunciativas que se estabelecem em diferentes setores da sociedade, a saber público e privado, que enxergam no uso da estatística, dos saberes produzidos nos artefatos midiáticos legitimados pelo discurso científico, técnicas de governamento que incidem na conduta consigo e com os outros, para garantir a manutenção e bem-estar das populações em sua relação com o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Mídia. Meio Ambiente. Michel Foucault. Estudos Culturais.

**ABSTRACT**

This paper seeks theoretical background, mainly in the concept of governance present in Michel Foucault's studies (2008). As an empirical material, it uses three circulating advertisements in Brazilian television and the Internet in the first quarter of 2016. Awareness campaigns in favor of reducing or eliminating the breeding sites of the *Aedes aegypti* mosquito. It specifically uses two advertisements, one produced by the Federal government and one by private sector. In this research the Cultural Studies, in a post-structuralist strand, transverse from the concept of Cultural Pedagogy that conceives the media advertisements as producers and disseminators of knowledge, besides the school institutions, that also teaches and educates certain ways of acting, represent and relate to the environment. The considerations relate to the enunciative relations established in different sectors of society, namely public and private, which see in the use of statistics, and the knowledge produced in the media artifacts legitimized by scientific speech, governance techniques that affect behavior with itself and with others, to guarantee the maintenance and well-being of the populations in their relationship with the environment.

**Keywords/Palabras clave:** Media. Environment. Michel Foucault. Cultural Studies.

## **Introdução**

O mosquito *Aedes aegypti* não é novidade para os brasileiros, desde o final do século XX a dengue era considerada uma doença reemergente no país. Todavia tanto a dengue quanto a febre amarela são doenças já estudadas e compreendidas pela ciência. O aparecimento de doenças novas, como a *chikungunya* e a *zika* colocou o a população em estado de alerta.

Em especial a partir do ano de 2015 com o aparecimento de novas doenças associadas ao mesmo mosquito que transmite a dengue, parece ter surgido um esforço maior por parte das autoridades em produzir e disseminar saberes na mídia, convocando a população a engendrar-se na campanha nacional de erradicação dos criadouros do mosquito da dengue. Vemos que esta preocupação educativa explora demasiado os casos de bebês nascidos com microcefalia, após as mães terem sido diagnosticadas com o vírus *zika* durante a gravidez, para alertar a sociedade sobre a necessidade de agir no meio ambiente com o intuito de erradicar, ou pelo menos, reduzir os criadouros do mosquito vetor do vírus.

Neste trabalho tem-se concebido a mídia como uma ferramenta potente na circulação de diferentes temáticas. A presença midiática constante em espaços díspares caracteriza-a como uma estratégia de proliferação de informações e saberes. Um artefato cultural, que não apenas vem informando, mas nos ensinando determinados hábitos, valores e atitudes.

O campo dos Estudos Culturais é utilizado, aqui, a partir da visão de pesquisadores contemporâneos que se embasam na Virada Cultural do século XX em que a cultura é estudada a partir de suas finalidades produtivas presentes em aspectos sociais e nas arenas de relações de poder dos seres humanos. Consequentemente na heterogeneidade teórica e metodológica os Estudos Culturais atravessam uma vasta variedade de campos buscando romper com a lógica linear, problematizando as relações de poder imbricadas às práticas culturais em sua complexidade contextual sócio-política em que a cultura torna-se objeto de análise e crítica.

Esta pesquisa não tem por objetivo desqualificar ou refutar os saberes transmitidos nos meios midiáticos, ao contrário, busca-se olhar para as campanhas publicitárias contra a proliferação do mosquito da dengue a partir de sua produtividade educativa. Na esteira

da Educação Ambiental, compreende-se a mídia como uma das ferramentas que circulam saberes ensinando aos sujeitos atitudes que incidem no controle de suas condutas que estão diretamente ligadas ao meio ambiente.

Tendo em vista a vontade de governo das condutas, utiliza-se como ferramenta teórica o neologismo foucaultiano *gouvernementalité*, por entender que na língua portuguesa não há palavra que a traduza, que se designe a significar governamentalidade em sua ampliação e utilização, pelo Estado, na qualidade de determinadas técnicas de governo para sua própria manutenção. Para a utilização deste conceito deve-se ter claro de que não se trata de uma característica, nem de abordar os atributos de algo ou alguém em deixar-se governar. Entender o processo da governamentalidade, portanto, resulta em conceber a existência de “[...] um novo tipo de Estado, o Estado moderno, o Estado governamental” (VEIGA-NETO, 2005, p. 32).

A ideia de governamentalidade discutida por Michel Foucault (2008) carrega em si a construção de um conceito de população que necessita ser governada no interesse individual e coletivo. Esse governo a que se refere o autor foi possível a partir da constituição de uma ciência política que definiu a necessidade de gerenciar a condução da vida da população, como domínio de intervenção e objeto de governo. O poder exercido conforme o modelo da economia foi possível:

[...] com o desenvolvimento dessa ciência do governo que se pôde isolar os problemas específicos da população; mas também se pode dizer que foi graças à percepção dos problemas específicos da população, graças ao isolamento desse nível de realidade, que chamamos a economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania (FOUCAULT, 2015, p. 423 b).

Pensando na mídia como uma Pedagogia Cultural, os artefatos culturais estão sendo compreendidos como tecnologias que disseminam saberes aceitos, em certos casos, como verdadeiros (WORTMANN, 2004). A aprendizagem midiática possui em si, certa uniformidade enunciativa. O que é dito em uma campanha publicitária referente a uma empresa que se coloca como preocupada com as questões da dengue é fabricada nas mesmas regularidades enunciativas que a propaganda financiada pelo Governo Federal. Na positividade das enunciações midiáticas busca-se analisá-las como instrumento que tornam visíveis as técnicas de governo.

Tendo como *corpus* analítico três propagandas circulantes na televisão e internet no primeiro trimestre de 2016, sendo que destas, uma é produto de uma empresa do setor

privado, outra do Ministério da Educação e a última do Ministério da Saúde. Assumo a postura de analisá-las, partindo do acento pós-estruturalista vinculado aos Estudos Culturais. O material empírico é analisado na qualidade de artefato cultural que coloca em funcionamento parte de uma Pedagogia Cultural <sup>14</sup>que objetiva ensinar e educar os sujeitos para além da institucionalização escolar. Sua intenção baseia-se na busca por propagar determinados modos de ser, pensar e agir na sociedade e no ambiente.

Em uma consideração breve, reconhece-se nas campanhas publicitárias informações sobre a urgência social de combate ao mosquito que colocam em circulação alguns saberes que incidem sobre as atitudes dos seres humanos no ambiente, mesmo que sob a égide da preocupação com a vida humana. Pensar as relações com a Educação Ambiental, assim, trata-se de operar com as interações socioambientais ainda que marcadas por um acento antropocêntrico em que o cuidado com o ambiental se dá por meio da centralidade do ser humano.

O presente artigo provoca pensar as relações socioambientais propagadas na mídia por meio da preocupação com o controle da saúde humana. Entende-se, por conseguinte, que os saberes produzidos e circulantes na mídia operam junto de uma rede mais complexas de saberes e poderes para entrar em funcionamento incidido na fabricação dos modos de relacionar-se com o meio ambiente sejam através da individualidade de cada sujeito ou na coletividade da população. Sob esse viés é que nos debruçaremos com maior ênfase.

As propagandas que apresentam visões sobre meio ambiente, em relação com a Educação Ambiental, disseminam saberes para além de uma ciência puramente ecológica. Tais representações, postas em circulação, nos mais diversos veículos midiáticos, são produzidas nas/pelas interações ecossistêmicas e sócio-culturais. Para embasar este direcionamento de olhar do campo, utilizo as concepções de Félix Guattari (2012), no que concerne a articulação ético-política entre o meio ambiente, as relações sociais e as subjetividades humanas.

Apresentando a proposta das três ecologias (social, mental e a da subjetividade humana) o autor defende que as invenções tecnológicas e científicas, atualmente em

---

<sup>14</sup> O termo Pedagogia Cultural marca a articulação entre dos processos educativos às relações culturais, uma vez que expandi a compreensão da pedagogia para diversas dimensões da vida que não se resumem aos espaços educativos (ANDRADE & COSTA, 2015).

grande crescimento devido à intensa narrativa contemporânea acerca de uma crise ambiental, são instrumentos que atuam na exterioridade das subjetivações, ou seja, não atingem os modos de nós, seres humanos, convivermos com nosso Planeta. Por isso, Félix Guattari (2012) insiste em uma proposta ecosófica em que os componentes éticos, políticos, sociais e estéticos presentes na Educação Ambiental, são componentes que operam na subjetivação, ou como traz o autor na “ressingularização” (IDEM, p. 55), dos sujeitos em sua particularidade e coletividade.

Uma ciência da relação entre ser humano e meio ambiente, articula a Educação Ambiental às interações entre o dito ambiental e o dito cultural. Há certa correlação na constituição do que é ambiental e do que é cultural, já que os significados e conceitos, que se apresentam em relação ao meio ambiente e à natureza, são advindos de construções culturais que se definem nessa interação.

A disseminação de representações, saberes, formas de atuarmos sobre o meio ambiente presentes nos artefatos midiáticos analisados são produtores das concepções que, na maioria das vezes, aceitamos como nossas. As propagandas, assim, são entendidas enquanto ferramentas que disseminam determinadas ações no meio ambiente para a erradicação do mosquito *Aedes aegypti*, como meio de preservar a segurança da população e a manutenção do Estado nas minúcias da verdade científica e da conscientização coletiva.

Na linha deste artigo nos propomos a pensar a Educação Ambiental nos atravessamentos dos estudos pós-estruturalistas, no entendimento de que precisamos dar visibilidade para a multiplicidade de espaços e artefatos que produzem saberes acerca da natureza, saúde, bem-estar e segurança. Procurando com isso, “[...] provocar o pensamento, de compor resistências e criações diante de discursos instaurados como verdadeiros neste tempo em que consolida uma forma de ser, viver e sentir a educação ambiental” (HENNING, 2012, p. 242).

Partindo das inquietações e problematizações tecidas de maneira introdutória até o momento, passo na seção seguinte a discutir as práticas de governamento da população por meio dos saberes produzidos e veiculados nas propagandas que alertam e convidam a sociedade para agir no meio ambiente como garantia de proteção da saúde contra os vírus transmitidos pelo mosquito *Aedes aegypti*. Problematizações, essas, previamente encerradas nas considerações finais, com a clareza e o cuidado de compreender que os



saberes produzidos nas propagandas estão situados nos acontecimentos históricos que redirecionaram os discursos sobre o *Aedes aegypti* para outras regularidades. Sobre a produtividade educativa das propagandas em formar modos de convidar a população a agir no meio ambiente é que trataremos a seguir.

**O governo das condutas na relação com o meio ambiente: modos de gerenciar a vida através de artefatos midiáticos**

A ênfase política deste artigo busca desmembrar o artefato cultural selecionado para mostrar como a mídia tem contribuído para a regulamentação de determinadas condutas dos sujeitos perante o meio ambiente com o interesse de ensiná-los e educá-los a partir da seleção do que é dito como necessário para o bem-estar coletivo.

As mídias sejam voltadas à conscientização, à comercialização ou ao entretenimento das pessoas ensinam modos de vida, produzindo subjetividades. Nesse sentido, a mídia tem sido propagadora de significados e representações compartilhadas no contexto sociocultural. A agilidade com que propaga as informações e sua presença em diferentes momentos do cotidiano são atributos que mostram sua potência na posição de instrumento que possibilita a produção de sentidos que nos atravessam.

Por meio da concepção de Pedagogia Cultural se enfatiza que o processo educativo ocorre em uma variedade de espaços sociais que incluem a escola, mas não se resumem a ela. Contudo pensar atualmente em múltiplos espaços de aprendizagens só é viável porque os conceitos de pedagogia e educação estão de acordo com o que é inteligível na ordem do discurso. Permitindo a constituição da compreensão de educação como condição imprescindível para a humanização de cada indivíduo e para a boa convivência em sociedade. Entende-se por humanização a característica de tornar-se um ser social a partir de determinadas relações de poder que nos sujeitamos para que seja possível viver em sociedade.

Como demarca Carlos Noguera-Ramírez (2009) as necessidades sociais desde o século XVII foram condições de possibilidade para que a noção de uma educação pluralizada em diferentes espaços e artefatos que requerem dos sujeitos uma postura de constantes aprendizagens. A emergência de uma sociedade da aprendizagem, como

denomina o autor, posiciona a cultura como fator educacional com objetivo definido na circulação e produção de significados e sentidos na sociedade.

Para o autor, ao realizar o esboço de uma genealogia da pedagogia e da educação, houve três modos de se pensar a educação na modernidade. As movimentações pedagógicas e educacionais dos séculos XVII e XVIII firmam-se nos ideais da sociedade de ensino. Vemos formar-se o papel atribuído a quem ensina, a partir do caráter pedagógico com que o conhecimento é tomado. A necessidade de formar a individualidade de cada sujeito para o fortalecimento do Estado vai ter maior relevância no final do século XVI em que há a proliferação de instituições em diferentes instâncias educadoras. É nesta sociedade educadora que a pedagogia é legitimada enquanto ciência. Na produção de saberes especializados é que vão sendo determinadas as práticas discursivas que compõem a escola moderna, conhecida por seus métodos ditos atualmente como tradicionais, e por isso, concebidos como antiquados. Nos acontecimentos da sociedade de ensino e da educadora é possível perceber a atualização enunciativa que atravessa a educação e a pedagogia desde meados do século XVII.

A cultura entendida como parte do processo educativo potencializa a Pedagogia Cultural como um conceito não só aceito, como também necessário de ser pensado e utilizado. Levando em conta o ponto de vista de Carlos Noguera-Ramírez (2009, p. 231) em que “Aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo”. Atribui-se à educação a finalidade de perpetuar modos de fazer com que determinados saberes necessários à governamentalidade da população circulem como “verdades”, sobrepondo à pedagogia a intencionalidade de produzir uma forma precisa de ser sujeito.

Mediante o alvo desse artigo de mostrar como os saberes produzidos e disseminados nas campanhas publicitárias, destinadas à redução dos criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, são medidas de governo que incidem no meio ambiente para a segurança da população, passo a demarcar cada uma das propagandas, mostrando o quanto essas nos fazem pensar na produtividade educativa desses artefatos culturais.

Os artefatos midiáticos individualmente desmembrados e analisados nas próximas páginas possuem algumas regularidades no que diz respeito aos saberes que disseminam, quanto à globalização dos sujeitos a serem atingidos e a insistência em enfatizar as ações individuais no meio ambiente, como meio de garantir a segurança de toda a população

brasileira. Parece clara a afirmativa de que o conjunto de saberes circulantes nas propagandas está embasado na intencionalidade de orientar as condutas dos sujeitos como forma do Estado, quase que imperceptível, governar a população. Está aí à produtividade das propagandas que se dedicam a ensinar formas ditas como corretas de agir no meio ambiente.

A propaganda “Pior que água parada, é você parado” carrega a marca de uma empresa de bebidas disseminada em 17 países das Américas (AMBEV, 2016). No excerto “O time da AMBEV já está fazendo a sua parte, propagandas vão dar lugar a cartazes informativos. Assim como este comercial, que era para ter um dos produtos da AMBEV, mas deu espaço para este movimento” (AMBEV, 2016) é viável perceber que a posição da empresa pauta-se na disseminação de condutas que devem ser tomadas pela população. A pauta está na conscientização e convocação da população para atentar sobre a necessidade de cuidar do entorno para a eliminação dos criadouros do mosquito que afeta a redução de sua proliferação

Afirmativa apresentada com clareza na enunciação “Vamos virar esse jogo, virando garrafas.” Percebe-se o chamamento da população, com base em maneiras de agir no meio ambiente entendidas como corretas para extinguir ou pelo menos reduzir a reprodução dos criadouros do *Aedes aegypti*.

Nas propagandas analisadas ressaltamos as regularidades enunciativas quanto às condutas sobre o meio ambiente que devem ser tomadas pela população. As formas de agir no meio ambiente, seja em espaços públicos ou privados, a partir do que mostram os artefatos, não são aleatórias, mas fabricadas por estudos científicos que explicam os processos de procriação do mosquito *Aedes aegypti*.

Tais artefatos valem-se dos estudos científicos para circular verdades sobre os malefícios do mosquito e as atitudes e comportamentos corretos que devemos seguir para sobrevivência saudável da espécie humana. A partir dos estudos de Foucault (2015, p. 54 b) tem-se entendido o conceito de verdade como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Desse conceito decorre que, por meio de relações específicas de poder, alguns saberes são legitimados como verdadeiros e outros não.

As verdades que circulam nas propagandas são meios de conduzir os sujeitos para o que é necessário à população. Nesse contexto social a Pedagogia se reinventa para pluralizar-se e tornar-se flexível nos espaços e tempos de aprendizagem. A atual condição da “sociedade de aprendizagem” demarcada por Carlos Noguera-Ramírez (2009) atribui à Pedagogia um traço incessante de formar condutas, acionando-a constantemente a inferir na relação entre os ensinamentos e a formação dos sujeitos.

Na intencionalidade de constituir sujeitos é que “Uma *vontade de pedagogia* que se imiscui, se imbrica e funciona ao procurar que sejamos produzidos a partir de aprendizados que atravessam cada vontade específica, as quais cruzam um determinado espaço e fazem operar, ali, uma configuração peculiar da pedagogia” (CAMOZZATO & COSTA, 2013, p. 32) [grifo do original]. No entrelaçar desse conceito é inescusável compreender as dinâmicas que sustentam essa vontade de pedagogia, sinalizada pelas autoras, visíveis em diferentes artefatos e espaços.

A campanha “Zika Zero”, ligada ao Ministério da Saúde, embasa-se igualmente nos saberes científicos que concluíram a relação entre a contaminação de gestantes pelo *Zika* vírus com o aumento de casos de bebês que nasceram com microcefalia, para alertar a sociedade. A proteção de gestantes e bebês está na organização e limpeza dos ambientes, apresentadas na propaganda por meio de imagem que representam uma variedade de espaços e objetos, são eles: calhas de chuva, galões de água, tampa de garrafa depositada no chão, vasos de planta, pneus velhos, garrafas usadas, sacos de lixo e baldes plásticos (BRASIL, 2016 a).

Claramente a preocupação com os cuidados no meio ambiente, neste artefato, está em torno da contaminação de gestantes pelo *Zika* vírus transmitido através do *Aedes aegypti*. Todavia ainda que a propaganda esteja ligada aos cuidados com a saúde de bebês e gestantes, a proeminência, dessa, permanece na limpeza de recipientes que podem vir a ser possíveis criadouros. “80% dos criadouros do mosquito estão nas residências” (BRASIL, 2016 a). O uso da estatística mostra a necessidade de buscar uma maneira de produzir estimativas, através de relações de saber/poder que direcionam os indivíduos para a prática de ações no meio ambiente produzidas na esfera científica.

Ora, tenho a impressão de que existe, e tentei fazê-la aparecer, uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem a necessidade de tal ou tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os

faz emergir, acumula informações e as utiliza. Não se pode compreender nada sobre o saber econômico se não se sabe como se exercia, quotidianamente, o poder, e o poder econômico. O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (FOUCAULT, 2015, p. 230 b).

A utilização da estatística enquanto campo científico, sinalizando os locais onde se encontram maior incidência de criadouros é útil no momento em que produz o discurso, que promove a necessidade de ações individuais que refletem no coletivo da sociedade. A propaganda, nos seduz e convence da indispensabilidade de agir no meio ambiente para nossa segurança. Nisso vemos a produção de saberes que ensinam quais os comportamentos corretos para eliminar o mosquito em suas casas e nas residências próximas, traduzindo saberes científicos *complexos* em linguagem cotidiana, possíveis em práticas caseiras.

No firmamento das práticas de governo a estatística torna-se uma ciência imprescindível para a realização todos os cálculos pertinentes sobre os acontecimentos relacionados à população. Com a estatística é possível estabelecer uma justificativa que comprove a necessidade da implantação de uma determinada conduta. Com isso:

A estatística mostra igualmente que a população comporta efeitos próprios da sua agregação e que esses fenômenos são irreduzíveis aos da família: serão as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza. A estatística mostra [também] que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos (FOUCAULT, 2008, p. 138).

O uso da estatística na propaganda revela o meio de governar a conduta dos sujeitos no exercício das relações de saber-poder. Os estudos sobre as características biológicas do *Aedes aegypti* são apresentadas nesse artefato enquanto números que comprovam a grande presença de criadouros nas residências, mostrando a veracidade da necessidade de agirmos no meio ambiente, para que este seja um lugar seguro para a saúde da população.

O cálculo que comprova a relevância dos sujeitos em atuarem em prol da campanha contra o mosquito é universalizado quando nos alerta sobre a presença do *Aedes aegypti* nas residências. Essa marca moderna que carregamos está ligada a concepções, como a cartesiana e baconiana, que posicionam o ser humano como superior ao meio ambiente por sua racionalidade. Nas teias dessa ciência, categorizamos, classificamos, ditamos as regras para representar o meio ambiente e as melhores condições para sua preservação. Posição que firma atualmente o antropocentrismo na relação entre ser humano e meio ambiente. Estamos abarcados por uma *episteme*

moderna, esse “dispositivo estratégico” funciona orientado por princípios que negam ou aceitam as verdades, sustentando os saberes cientificamente válidos para serem socialmente aceitos (FOUCAULT, 2015 a).

Conveniada à campanha “Zika Zero” a propaganda “Mobilização dos estudantes contra o vírus zika” (BRASIL, 2016 b) conta com a parceria do Ministério da Educação. O objetivo é trazer para o âmbito escolar a problemática do combate ao *Aedes aegypti*, incidindo com maior ênfase nos sujeitos infantis. É clara a insistência em trazer as práticas de limpeza nos espaços residenciais e em torno de seus bairros. Fala-se no cuidado com os espaços individuais, mas também coletivos, como por exemplo, em praças e nas demais residências das comunidades. A expressão “Vamos fazer uma faxina!” (BRASIL, 2016 b), presente na propaganda, retrata a convocação de todos para agirem no meio ambiente. Evidenciando a solicitude de estender-se, ao mesmo tempo, pela formação de condutas individuais e sociais. Professores, gestantes, mulheres, homens, crianças, pais, médicos, etc, todos são chamados a agirem na extinção do mosquito para o bem comum. Somos todos culpados e agentes da solução para a problemática já a muito recorrente no Brasil.

Na propaganda descrita acima é relevante sinalizar as regularidades enunciativas que aparecem nas enunciações referentes à crise ambiental e a limpeza de espaços particulares e públicos. Nas enunciações descritas abaixo deparamo-nos com o convite de aderirmos ao combate contra o *Aedes aegypti*, vejamos: “Tem Revolução que começa nas ruas, essa vai começar dentro de casa” (AMBEV, 2016). “Faça a sua parte. Vamos destruir o mosquito” (BRASIL, 2016 a). “Vamos para as ruas, de casa em casa, informar e pedir ajuda para combater o mosquito” (BRASIL, 2016 b).

O ser humano nas três propagandas é colocado como a figura capaz de solucionar, ou ao menos amenizar, as consequências de suas próprias ações. Nas práticas de conscientização ambiental, no caso da crise ambiental ou adotando a postura de se engajar na campanha contra o mosquito é o ser humano em suas relações sociais e ambientais que é convocado a assumir condutas que prezam pelo bem-estar coletivo.

Michel Foucault (2015, p. 415 b) se refere, a algumas condições em que se torna necessário o governo da população, “[...] são o costume, os hábitos, as formas de agir e pensar etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que sejam os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte etc.” Ao passo



daquilo que interessa ao governo, no material empírico analisado ressaltava-se, a regulação das epidemias principalmente no que diz respeito à dengue e à microcefalia causada pelo vírus *Zika*, e as formas de agir e pensar sobre o meio ambiente quando incidem sobre a necessidade de verificá-lo, organizá-lo e limpá-lo para a eliminação das condições propícias a reprodução do mosquito.

Voltada à educação dos sujeitos no que concerne às questões ambientais o campo da Educação Ambiental vai cada vez mais ganhando força e foco na sociedade por meio também da circulação midiática. Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura, em constante movimento social, estabelece um conjunto de relações e práticas fundamentais para a consolidação dos discursos voltados às questões ambientais (WORTMANN, 2010). Esses, por estarem em grande circulação, distribuídos em diferentes artefatos midiáticos têm sua produtividade na formação de representações sobre o que se entende por meio ambiente, indicando modos de nos relacionarmos para a preservação tanto do meio natural quanto social.

A Educação Ambiental esteve presente em toda a escrita deste artigo, talvez não da forma a sugerir ou criticar ações, mas esteve como campo político de problematizações. A Educação Ambiental, aqui, não esteve envolta da vertente conservacionista na defesa da reciclagem dos pneus e garrafas citadas nas propagandas, ou da teorização crítica em ver na posição do educador ambiental a figura de um mediador da transformação social a partir da discussão a respeito dos meios de produção capitalista. Ela esteve em posição de apresentar as múltiplas possibilidades de nos constituirmos sujeitos ambientais na produção de saberes disseminados nos artefatos culturais. A Educação Ambiental se alicerçou na vertente pós-estruturalista para mostrar as estratégias e saberes utilizados pelo Estado governamentalizado que enxerga na relação dos sujeitos com o meio ambiente e com outros seres, meios de governo da população como garantia da sobrevivência e bem-estar dos seres humanos.

### **Considerações finais**

A contemporaneidade nos exige a posição de constantes aprendizes, somos frequentemente interpelados por pedagogias que estabelecem conjuntos de saberes e práticas necessárias à formação de condutas definidas como garantia de bem-estar da

população. Neste cenário o conceito de Pedagogia Cultural convida-nos a pensar e colocar sob exame os saberes disseminados e produzidos nos mais variados artefatos culturais

A urgência social que se instaurou no país através da epidemia de doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti* - dengue, zika e chikungunya – incide nas minúcias da ação dos sujeitos que repercutem no meio ambiente por intermédio enfático da eliminação ou, ao menos, diminuição dos criadouros do mosquito. Neste viés demarcou-se ao longo da escrita que a fabricação dos saberes legitimados e justificados na necessidade de buscar o bem-estar da população produz modos de educarmo-nos ambientalmente.

Ao longo do artigo tive a preocupação em apontar nas propagandas analisadas não só a necessária influência sobre o meio ambiente como técnica de seguridade, como igualmente apresentar a Pedagogia Cultural e a Educação Ambiental como traços da governamentalidade.

Foi possível sinalizar ainda as regularidades enunciativas entre as enunciações relacionadas à crise ecológica e às medidas de verificação e organização do meio ambiente a fim de impedir a reprodução do mosquito *Aedes aegypti*. Nessas vê-se a posição do homem como culpado e agente capaz de solucionar as problemáticas em que é intitulado como causador.

Os modos de constituição dos seres humanos estão enraizados na organização social e cultural que possui suas condições de possibilidade na história. A ideia de população e a preocupação do Estado em conhecer e fabricar verdades sobre seus fenômenos específicos possibilitou a condição da emergência de uma sociedade da aprendizagem como bem discorre Carlos Noguera-Ramírez (2009). A condição de flexibilidade da pedagogia está imersa nas relações de poder-saber que pluralizam os espaços de aprendizagens que exigem dos sujeitos a característica de constantes aprendizes. Nessas condições socioculturais contemporâneas delimitaram-se as técnicas e ciências que fundamentam a governamentalidade em que a extinção de um inseto em prol da manutenção e segurança da espécie humana não só é posta como justificável, mas também indispensável.

Nas propagandas as verdades fabricadas valem-se da legitimação do discurso científico para serem aceitas e, por isso, circulantes. A estatística apresenta-se, nessas, como ciência do governo que demarca a necessidade da população de atuar no meio ambiente, posto que o maior risco de proliferação do mosquito encontra-se nas

residências. O convite a cada sujeito aparece como fundamental ao cuidado com os demais.

A persistência das propagandas em acionar os sujeitos para o cuidado consigo e com a população, através da ação no meio ambiente provoca-nos a olhar para o conceito de Pedagogia Cultural e para a Educação Ambiental na contemporaneidade na qualidade de estratégias de controle da sociedade que viabilizam o governo da população.

### **Referências:**

AMBEV. **Pior que água parada é você parado.** Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=zv58GBMX6IU>. Acesso em: 22 dez. 2016

ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação.

**Textura**, Canoas v. 17, n. 34, p. 48 – 63, mai./ago. 2015. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1501>. Acesso em: 22 dez. 2016

BRASIL. Ministério da Saúde. **Campanha Zika Zero.** 2016. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TrECnGykCog>. Acesso em: 22 dez. 2016 a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Mobilização dos estudantes contra o vírus zika.**

2016. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ef\\_rbv-Dqw](https://www.youtube.com/watch?v=_ef_rbv-Dqw). Acesso em: 22 dez. 2016 b

CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de Pedagogia – Pluralização das pedagogias e condução dos sujeitos. In: **Cadernos de Educação**. N. 44. P. 22 – 44. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/235>. Acesso em: 22 dez. 2016

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População:** Curso dado no College de France(1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber.** 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 b.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 21ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

HENNING, Paula Corrêa. Provocações para este tempo... a educação ambiental e os atravessamentos midiáticos. In: PREVE, Ana Maria Hoerperset et. al. (orgs.). **Ecologias inventivas:** conversas sobre educação. Santa cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2012.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmento pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre, 2009. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisa do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 13 – 34.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Por que se valer do cinema, da mídia, da literatura, da televisão para discutir a natureza/ambiente? In: ZAKRZEVSKI, Sônia Balvedi; BARCELOS, Valdo. (Org). **Educação Ambiental e Compromisso Social**. Erechim: EdiFAPES, 2004. p. 147-161.

\_\_\_\_\_. A Educação Ambiental em perspectivas culturalistas. In: CALLONI, H. e SILVA, P.R.G.C. (org). **Contribuições à Educação Ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010. p. 13-37.

## EXPERIMENTAÇÕES COM A TECNOLOGIA

### EXPERIMENTATION WITH TECHNOLOGY

Luciene Silva dos Santos  
Mestranda em Educação e Tecnologia (IFSul)  
lscoelho@hotmail.com

Roselaine Machado Albernaz  
Doutora em Educação Ambiental (FURG)  
rosealbernaz@gmail.com

#### RESUMO

Nosso trabalho contempla questões concernentes à tecnologia (*Tumblrs*), literatura e formação, com o auxílio teórico das Filosofias da Diferença. Pensando em formação através dos processos de subjetivação que se dão na vida, nossa ideia concentra esforços na utilização de *Tumblrs* no processo de pensar e repensar nossos modos de vida e nosso fazer educacional. Através do método cartográfico, busco pistas para a construção de nossa pesquisa, onde cartografo algumas sensações e impressões sobre postagens que podem estar sinalizando um universo exposto por aqueles que utilizam estas mídias, auxiliando em nossa formação e que através da literatura ajuda-nos a criar pensamentos, dobras nos processos de subjetivação que ao longo da pesquisa estão acontecendo. Acreditamos que o experimentar mídias – doravante os *Tumblrs* – pode ser um outro caminho de possível aproximação e inserção no fazer educacional, podendo fazer-nos repensar nossas próprias práticas através de experimentações com as tecnologias.

**Palavras-chave:** *Tumblrs*, literatura, formação, processos de subjetivação

#### ABSTRACT

Our work contemplates questions concerning technology (*Tumblrs*), literature and training, with the theoretical assistance of Philosophies of Difference. Thinking about training through the processes of subjectivation that occur in life, our Idea concentrates efforts in the use *tumblrs* in the processo f thinking and rethinking our way of life and our way of doing education. Through the cartographic method, I look for clues for the construction o four research, where I map some sensations and impressions about posts that may be signaling a universe exposed by those Who use these social media helping in our formation and through literature helps us to create thoughts, folds in the processes of subjectivation that are happening throughout the research. We believe that experiencing social media – henceforth *tumblrs* – can be another way of possible approximation and insertion in the educational process, and may make us rethink our own practices through experimentation with Technologies.

**Keywords:** *Tumblrs*, literature, formation, subjectivation processes

### **Um breve começo**

“Que diferença podemos estabelecer, então, entre o sistema que havia se estabilizado nas páginas dos livros e dos jornais e o que se inventa hoje em suportes digitais?” (LÈVY, 1996, p.44). E assim começamos nosso texto, com uma provocação, pois assim fomos provocadas a pensar com a contemporaneidade, com o digital. Será que podemos estabelecer diferença? Nos parece mais interessante experimentar, onde o experimentar a tecnologia também pode ser uma provocação: movimentar o pensamento frente aos acontecimentos que o universo digital nos convida, nos provoca diariamente. Estamos à espreita do que nos rodeia, e isso nos faz pensar em tecnologia, literatura e formação enquanto um processo que nos afeta e nos inclui, onde buscamos no método cartográfico um modo de fazer nossa pesquisa frutificar.

E são estas questões que permitem “por o presente em questão” (SIBILIA, 2012, p.10). Questionar o vivido para entender o vivível, levando em consideração o “entorno sociocultural, econômico e político” (SIBILIA, 2012, p.10) no qual estamos inseridos, queiramos ou não. Então pensamos no escolar, nos corpos que o compõem – o que nos inclui. Pensamos em formação: que tipo de corpos estão sendo formados? Que subjetividades podemos provocar com os *Tumblrs*? Pensamos então no texto digital, uma vez que “a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender” (LÈVY, 1996, p.40). Primeiramente pensamos no contexto histórico e analógico de alguns anos atrás, onde o digital não fazia parte e o quanto avassalador e encantador hoje o digital tornou-se. E também necessário, facilitador, agregador, mediador e mesmo assim também produz solidão... enfim, um laço digital que nos conecta à vida de inúmeras formas, muitas vezes, inclusive, “prescindindo do encontro físico dos corpos para criarem laços afetivos” (SIBILIA, 2002, p.64), uma “digitalização da vida” (SIBILIA, 2002, p.63). E foi pensando assim que a cartografia foi ganhando corpo e nos fazendo pensar em “que tipos de modos de ser e estar no mundo são criados agora [...] como, por que e para quê?” (SIBILIA, 2012, p.11). E assim, pensamos em Literatura enquanto criação, criação de modos de pensar e problematizar a vida. Uma existência mais poética, onde o lirismo – mesmo que fragmentado – instiga a leitura e o pensar contemporâneo. Assim, buscamos pensar em “que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia,



pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade?” (SIBILIA, 2012, p.11). Provocações que a literatura nos permite fazer deliciosamente.

E acompanhando processos que já estavam em percurso que o digital ganhou força em nossas escritas. Em nossa formação também, onde percebemos que instigar o navegar na web pode instigar a procura pela leitura completa de um livro. Logo, “sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso” (KASTRUP, 2010, p.56). E a força do curso nos conquistou, o que “pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção” (KASTRUP, 2010, p.131). E comprometidas com a produção que fazemos publicações no *Tumblr*. E assim, pensando na atenção que nós dedicamos à cartografia que encontramos ecos na literatura, onde “quanto mais alta a sensibilidade, e mais sutil a capacidade de sentir, tanto mais absurdamente vibra e estremece com as pequenas coisas” (PESSOA, 2016, p.359) e essa sensibilidade que instiga a devolver o provocar o pensar crítico em tempos de instabilidade.

Pensar, sentir, querer, tornam-se uma só confusa coisa. As crenças, as sensações, as coisas imaginadas e as atuais estão desarrumadas, são como o conteúdo misturado no chão, de várias gavetas subvertidas (PESSOA, 2016, p.297).

E toda essa subversão de sensações que nos conduz à escrita.

E foi pensando nessas provocações, afetações que a tecnologia pode proporcionar que pensamos em *Tumblrs*. O *Tumblr* é uma plataforma digital que permite aos usuários a publicação de textos, imagens, citações, arquivos de áudio, links e vídeos, onde os usuários podem “seguir” outros e ver suas publicações em seu dashboard e os laços entre os participantes não precisam ser recíprocos, podendo também pode ser uma rede social (MARGARITES, 2011). Assim, ler, escrever, sentir e provocar experiências com a tecnologia tornou-se uma aventura intelectual.

### **Os Processos de Subjetivação e a Formação**

Para falar acerca do processo de subjetivação – conceito foucaultiano – buscamos embasamento em Gilles Deleuze (2005), onde houve uma revisitação nos conceitos do filósofo. No capítulo “As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação)”, Deleuze explicita a respeito do que são as dobras do pensamento e a questão da subjetivação, nosso foco, onde “a força do lado de fora não para de subverter, de derrubar

os diagramas” (p. 101), onde os diagramas são as nossas zonas de pensamento, o lado de fora o que é externo a nós e a dobra o novo pensamento produzido após o choque, ou fruir, entre os diagramas e o lado de fora; essas instâncias são independentes e sofrem trocas mútuas, resultando na dobra. Conseqüentemente, pensamos: “será que a força pode se dobrar, de modo a ser afecção de si sobre si, afeto de si por si, de tal forma que o fora constitua por si mesmo um dentro coextensivo?” (DELEUZE, 2005, p.120). Nos parece que sim, pois são várias forças sobre um mesmo pensamento, produzindo um novo pensamento que poderá chocar-se com outro, produzindo a subjetivação. E é o que está acontecendo: nossa pesquisa, através das experimentações com os *Tumblrs* nos proporciona repensar nossa formação. E “cabe aos estratos produzir, incessantemente, camadas que fazem ver ou dizer algo de novo” (DELEUZE, 2005, p.128), uma vez que a linha do lado de fora são pensamentos, ideias, exteriores aos meus pensamentos, aos estratos (pensamento quiçá cristalizados). A troca entre a linha do lado de fora e os estratos, chocam-se na zona estratégica (zona onde as ideias se refazem), produzindo a dobra, a subjetivação. Assim, “cabe à relação consigo chamar e produzir novos modos de subjetivação” (DELEUZE, 2005, p.128): a subjetivação pode ser entendida como um novo modo de pensar. Há vida na dobra. É o exterior fundindo-se, misturando-se, com o interior e tornando-se outro, numa fruição e “fruir já é nascer” (LISPECTOR, 2013, p.12).

Já a formação de professores é pensada mais além das práticas formais e catedráticas, encontrando no ambiente digital uma grande fenda de problematização para além dos muros da escola. Segundo ALBERNAZ (2011, p.19)

a formação aqui pensada se dá num tempo não-linear, muito menos cumulativo. O processo de formação tem a ver com criação, com invenção, com experimentação, por isso são práticas de si, como diz Foucault.

Foucault (2010) em *A Hermenêutica do Sujeito* remete as práticas de si à antiguidade greco-romana, num movimento de “converter-se à si” (p.226) implicando “constituir a si mesmo como objeto e domínio de conhecimento” (p.226), desenvolvendo-se após também no mundo cristão e no mundo moderno. Em sua busca por conhecimento, o filósofo leva-nos ao discípulo Alcebiades, o qual nesse sentido – no modelo platônico – de cuidado de si e reconhecimento de si, estabelecendo três pontos fundamentais. O primeiro referindo-se ao fato de se reconhecer ignorante frente a algo que se ignora, fato até então desconhecido e descoberto após algum acontecimento; Alcebiades desconhecia

sua ignorância e conseqüentemente teve de ocupar-se de si mesmo para findar sua ignorância, um imperativo (e a nós professores um convite) ao “cuidar de si”. O segundo ponto, depois de firmado o cuidado de si, está o conhecer a si; um profundo reconhecer-se que o levará ao terceiro ponto: a reminiscência – junção do cuidado de si e reconhecimento de si. Assim, segundo o autor,

a ênfase é dada, então, às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser. (FOUCAULT, 1984, p.39)

Em um único movimento temos o conhecimento de si e o conhecimento da verdade (FOUCAULT, 2010). No contexto de formação de professores o movimento pode ser o mesmo: reconhecer-se ignorante frente ao processo de uso de *Tumblr*s na criação de saberes e provocações de pensamentos (e de leituras até então desconhecidas) e partir desta ignorância para criar outros saberes.

As experiências que desestabilizam o modo de ver, de viver e dizer sobre si mesmo se afastaram do modo de se produzir sentido com tais práticas (ALBERNAZ, 2011, p.19). Pensando em práticas “é preciso não ter medo de criar” (LISPECTOR, 2013, p.159). E é assim que essa cartografia vai se movimentando. “A vida, meu amor, é uma grande sedução onde tudo que existe se seduz” (LISPECTOR, 2013, p.128). E esta sedução espalha-se na cultura. A cultura letrada, há décadas atrás centralizada nos livros e nas belas artes está sendo modificada pelo universo midiático. Livre de considerações positivas ou negativas, temos um novo universo a nossa frente, onde a tecnologia realmente ocupa um lugar de destaque. Por isso pensar na sua apropriação enquanto potencialidade educativa.

O desejo de transformar o contexto educacional é uma constante; um desejo de transformar o contexto encontrado, de deixá-lo um pouco melhor, uma vez que são várias realidades dentro de uma mesma realidade. Um amálgama de encontros e desencontros, desejos e circunstâncias, de fruição. Possibilidades de sermos vários, onde “o próximo instante é o desconhecido” (LISPECTOR, 2013, p. 81). E foi justamente deste fruir e do desconhecido que surgiu esta pesquisa. Uma pesquisa iniciada em relação ao que estava perpassando os muros da escola.

A iniciação corresponde, portanto, ao acolhimento de diferenças, à abertura para o atravessamento de um acontecimento resultante da imantação de certo

conjunto de diferenças, cujo objetivo é alterar a configuração vigente, ou seja, desanestesiando o estado de arte do sujeito. (PEREIRA, 2013, p.176)

E me parece que é aí que reside a atenção, pois podemos estar anestesiados e não perceber as intensidades nas atividades educacionais que podem estar nos rondando. Faz-se necessário estar à espreita, estarmos atentos aos acontecimentos e intensidades, “uma escuta para atravessamentos revitalizadores de marcas constitutivas dos universos em questão” (PEREIRA, 2013, p.177). Revitalizar pode ser uma grande possibilidade de fazermos diferente dentro de um universo constituído de instituições – família, escola, igreja, estado – que na tarefa de formar um indivíduo, prescrevendo regras de condutas sociais esperadas, “em função das quais os indivíduos pagam o preço da alienação de si, do anestesiamento de si” (PEREIRA, 2013, p.178), onde muitas vezes somos moldados para corresponder expectativas sociais, causando uma certa acomodação em relação à vida. Então pensamos que “a sala de aula é um lugar privilegiado para tal experiência” (PEREIRA, 2013, p.179) de desacomodação, pois foi justamente isso que aconteceu e nos motiva a motivar outros professores para este processo, uma vez que

trata-se de um expediente necessário que objetiva entender a representação que se faz de si, enquanto imagem identitária, e a compreensão do desejo em processo, a complexificação dos movimentos de existencialização. (PEREIRA, 2013, p.179)

Uma existencialização dentro e fora do contexto educacional, onde pode haver um desejo em processo, fomentado pelas aventuras que acontecem ao longo do caminho, fazendo-nos olhar para si e repensar as nossas práticas.

Será que essas práticas de si (Foucault, 2010) podem ser provocadas por meio dos *Tumblrs*? Práticas educacionais, ou não, que os objetos estéticos podem promover: outros processos de subjetivações nos sujeitos envolvidos no processo. Foi assim que tudo começou: de uma simples curiosidade em saber o que acontecia nas redes dos alunos, desde perceber que utilizavam enquanto diários até perceber que ali havia também literatura. Não somos nem estamos sós, somos um coletivo, e nesse movimento o outro “pela potência interferente que possui, pela afecção latente que pode produzir uma nova marca ou reativar alguma marca já existente e, assim, vir a ser” (PEREIRA, 2013, p.187). Vir a ser um novo sujeito, pois esse refazer-se

trata-se de admitir, em primeiro lugar, a processualidade. Consecutivamente, aprender a suportar a crise e, depois, aprender a interferir, por força da vontade, na produção de novas figuras. (PEREIRA, 2013, p.188)

Não que seja verdade que toda produção de nova figura seja boa, mas pensamos que seja uma boa alternativa a processualidade. Admitir que se está num processo já é algo interessante. Então fazemos um convite ao desassossego. Um convite à ressignificação de “práticas de si” no contexto educacional onde nós, os corpos – docentes e discentes – possamos produzir novas subjetividades através destes dispositivos. Trata-se aqui de inventar: “trata-se da criação de um campo de atualização de virtualidades, em que figuras entram em contato e exercitam seus potenciais de afetação” (PEREIRA, 2013, p.192). Não pensamos em anulações de currículos ou formas de ensino-aprendizagem, mas de ressignificações provocadas pelas subjetivações produzidas, pois à medida que a formação de professores adquire nova forma, afastamos o fantasma de uma educação baseada exclusivamente em aquisições de conteúdo e aquisição de uma didática que privilegie uma identidade cristalizada. “A formação passa, então, a ser entendida como apropriação de meios de construção de si, de desenhamento de sua própria figura, de escrita de si, enfim” (PEREIRA, 2013, p.193); nós, professores, passamos a atuar como propulsores de potencialidades e restauradores de figuras que podem estar estáticas, assumindo uma postura de cooperação para que isto de fato se concretize, uma vez que “todos os fenômenos importantes da atualidade envolvem dimensões do desejo e da subjetividade” (GUATTARRI; ROLNICK, 2007, p.36).

Consequentemente, pensamos em micropolíticas, as quais possam produzir novos processos de singularizações (GUATTARI; ROLNIK, 2007) – produção de subjetividade singular, que recuse modos manipulativos e preestabelecidos, construindo modos de sensibilidade e relação com o outro, de produção e criatividade – nos sujeito envolvidos, trabalhando por uma sensibilidade estética no cotidiano, motivados pelas transformações sociais. Assim, a micropolítica está no nível da produção de subjetividade, aos modos de expressão dentro de um contexto que, em união e cooperação, podem ganhar força e produzir uma pequena estrutura, uma fissura dentro deste contexto, onde nós professores atuamos também na produção de subjetividade (GUATTARI; ROLNIK; 2007).

### **A Cartografia: um modo de fazer pesquisa**

Pensamos então no método cartográfico para o desenvolver de nossa pesquisa, do dissertar com as experimentações a partir da tecnologia. Assim, nós, cartógrafas notamos que

os territórios estão no ar, literalmente: a eletrônica movimenta todos os sobs da informação; a mídia está se tornando a terra natal de toda a humanidade. [...] as pessoas estão, como nunca, expostas a encontros aleatórios, a afetar e serem afetadas de todos os lados e de todas as maneiras: a se desterritorializarem. E as intensidades que surgem desses movimentos dispõem-se de uma variedade incrível da matéria de expressão para simular-se. (ROLNIK, 2014, p.89)

Diferentemente do mapa, o qual é estático, a cartografia para os geógrafos é um desenho que acompanha e constrói novos mundos, ao mesmo tempo que os movimentos transformam as paisagens. Essas paisagens podem ser, também, psicossociais, onde a cartografia acompanha o desmanchamento e formação de novos mundos e novos sentidos: “mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornam-se obsoletos” (ROLNIK, 2014, p.23). E para a construção de um novo universo, é necessário “o cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2014, p.23), estando mergulhado nas intensidades e linguagens que encontra. Estar atento aos acontecimentos possíveis de composição da cartografia. “O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago” (ROLNIK, 2014, p.23). Afinal, que motivos temos para não participar dessas experimentações digitais?

Entendemos a cartografia enquanto um acompanhar de processos em produção, percursos, rizomas e conexão de redes, onde o pensamento é menos uma representação e mais um acompanhamento da engenharia que é o pensamento, “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.21), onde não há nem um mesmo sentido nem uma única entrada nem uma mesma entrada na experimentação cartográfica: há uma multiplicidade na realidade cartografada, onde aquilo que pretensiosamente pode parecer o centro da organização do rizoma, não é real, porque rizoma não tem centro (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010). E assim nos encontramos neste rizoma da nossa pesquisa cartográfica com *Tumblrs*, onde uma raiz encontra a outra. Uma rede de conexões e

o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. (KASTRUP, 2010, p.57)

E foi isso o que aconteceu e agora pensamos em estender a outros professores: um coletivo de forças que a tecnologia nos provocou e proporcionou, fazendo-nos pensar em provocar experiências com o auxílio da literatura.



## Provocar Literatura: As experiências e as subjetivações

“A literatura não é o fato de uma linguagem se transformar em obra, tampouco é o fato de uma obra ser fabricada com linguagem” (FOUCAULT, 2016, p.80). Exatamente por isso que nasce a pergunta: o que é literatura? E nós pensamos em: o que pode nos provocar a literatura? Pensando em processos de subjetivação uma literatura pode mudar um modo de pensar, um modo de vida. E é isso o que um *Tumblr* também pode provocar. Um *Tumblr* enquanto provocador de subjetivações com a potência da Literatura. “Por conseguinte, essa pergunta, não se superpõe à literatura, não se acrescenta através de uma consciência crítica suplementar à literatura, ela é o próprio ser da literatura” (FOUCAULT, 2016, p.80). Convergindo, a consciência crítica não é suplementar e sim faz parte do fazer literário, do praticar a literatura em nossas vidas. O que nos tornamos após uma leitura? Podemos vir a ser outras, podemos vir a ser as mesmas. A experiência literária pode não ser a mesma para todos nós, leitores de livros, leitores do mundo

nesse triângulo, nessa dispersão de origem onde a obra, a literatura e a linguagem se deslumbram reciprocamente, quer dizer, iluminam-se e cegam-se reciprocamente, para que, talvez, graças a isso, algo de seu ser sorrateiramente venha até nós. (FOUCAULT, 2016, p.81)

E assim, a literatura assume algo de fábula, de algo que foge do real e cotidiano, pois

A literatura em si mesma é uma distância aberta no interior da linguagem, uma distância aberta no interior da linguagem, uma distância incessantemente percorrida e que nunca é realmente transposta; enfim, a literatura é uma espécie de linguagem que oscila sobre si mesma, uma espécie de vibração no mesmo lugar (FOUCAULT, 2016, p.82)

E esse vibrar e oscilar ultrapassa as páginas e atravessa a vida de nós, leitores e professores. Uma vibração fabulosa que podemos incorporar ao nosso cotidiano se assim o desejarmos. Um convite, novamente, ao fazer poético que nosso fazer educacional pode estar necessitando; mais uma vez uma micropolítica que pode estar sinalizando como uma prática educativa provocada por alguns professores que nos leve a pensar e repensar o cotidiano. De forma alguma estamos menosprezando o cotidiano, de certa forma queremos transgredi-lo, pensar na literatura enquanto uma transgressão que ela própria faz, conforme Foucault (2016),

Para dizer a verdade, nada, numa obra de linguagem, é semelhante àquilo que se diz cotidianamente. Nada é linguagem verdadeira, desafio vocês a

encontrarem uma única passagem de uma obra qualquer que realmente pertença à realidade da linguagem cotidiana (p.85)

Assim, escrever é um ato transgressivo e transgredir também pode ser provocar. Provocar um pensamento, uma subjetivação com o ato da escrita, com o cartografar, provocando uma ruptura no pensamento com o ato da escrita, partindo da experiência da linguagem, pois “toda palavra sem estatuto nem prestígio literário é um arrombamento, toda palavra prosaica ou cotidiana é um arrombamento, mas qualquer palavra é um arrombamento a partir do momento em que é escrita” (FOUCAULT, 2016, p.83). Então o escrever torna-se uma ruptura e provoca um outro pensar. E são as publicações nos *Tumblrs* que podem estar a provocar esta ruptura, assim como a literatura, porque

Cada palavra, a partir do momento em que é escrita nessa famosa página branca sobre a qual nos interrogamos, cada palavra, entretanto, faz signo. Faz signo a alguma coisa, pois ela não é como uma palavra normal, como uma palavra ordinária. Ela faz signo a alguma coisa que é a literatura; cada palavra, a partir do momento em que é escrita sobre essa página branca da obra, é uma espécie de pisca-pisca que pisca para alguma coisa que chamamos de literatura. (FOUCAULT, 2016, p.85)

Entretanto, temos de estar conscientes de que a experiência não pode ser generalizada, cada um passa de uma forma, podendo ou não transformar-se. E mais do que nunca, a informação atravessa nosso cotidiano de forma bombástica, o que não tem a ver com a experiência. “Eu simplesmente sinto com a imaginação” (PESSOA, 1996, p.43).

Entendemos aqui o conceito de experiência conforme Jorge Larrosa. Em espanhol, experiência é aquilo que nos passa, que nos atravessa e nos faz produzir subjetividades

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21)

Assim, muitas coisas acontecem ao longo de um dia, de uma vida, mas isso não garante que algo seja uma experiência que realmente possa causar alguma experiência em nós (pensando em afecções). Assim como não há garantias de que todos tenham a mesma experiência com a mesma experimentação. “O que me importa são instantâneos fotográficos das sensações” (LISPECTOR, C., 2013, p.12). Somos únicos e diversificados e cada um com uma experiência sensível diversificada. Logo, não temos garantias de que num universo de ‘n’ professores todos tenham a mesma experiência com

um mesmo acontecimento, encontro com algum dispositivo, mas temos a experiência da provocação e estímulo à leituras. “A experiência não é outra coisa se não a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos” (LARROSA, 2008, p.186).

E pensando nessas experiências provocadas pela literatura, pois “deito num livro para em outra vida desaguar” (COUTO, 2016, p.55), que lemos e instigamos a leitura para um outro pensar provocar. Um roçar de pensamentos provocados pelo que sou e o que posso vir a ser com uma leitura. E pensando nessas provocações que publicamos ou reblogamos no *Tumblr*, pensando em provocar subjetivações ou instigar a leitura de outros autores. Um modo de fazer micropolítica no digital para reverberar no real e pensar em voos literários onde, “A mão da pena riscando o papel / Copiava o rastro da lesma sobre a pedra. / Menino engaiolado / Soltava a alma em voos de poesia” (PIRILLO, 2013, p.23). Experimentar a linguagem enquanto uma experiência que provoque processos de subjetivações, que provoque o pensar, o criar sobre estruturas pré-estabelecidas. Deixamos a sintaxe de lado e pensamos na criação, pois “se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (SKLIAR, 2014, p.17).

Agora convidamos a pensar em sensações que a linguagem pode nos provocar, “uma linguagem à flor da pele. Ou uma pele à flor da linguagem” (SKLIAR, 2014, p.21). Experimentar a linguagem como uma provocação de pensamento, de um novo pensamento. Processo de subjetivação! Criação de pensamento e provocação de sensações. E assim pensamos quando publicamos, provocações. Sabe-se que “as redes sociais modificaram as formas de escrever e comunicar-se e, sem dúvida afetam o ato de ler” (SKLIAR, 2014, p.22), uma vez que desobedeceram as estruturas linguísticas que primam pelo bem escrever, pensando em gramaticalidade. Entretanto, aqui pensamos em modos de subjetivações: “a questão é apenas um problema sobre quem emite e o que se emite, há alguém do outro lado que escutará e lerá? Alguém que, simplesmente, deseje uma parada, uma pausa?” (SKLIAR, 2014, p.22). E pensando nessa pausa que publicamos. Pausar e pensar e criar torna-se uma prática interessante para nossos dias tão cheios de tudo, tão cheios de nada, “uma escrita que não cessa de comover e de semear inquietação” (SKLIAR, 2014, p.23) onde deixamos de afirmar, categorizar e valorar o mundo e passamos a senti-lo.

### Um breve considerar sobre o processo

Talvez nesse processo de experimentar a tecnologia no contexto educacional, pensando no uso dos *Tumblrs* enquanto provocadores de processos de subjetivação, através das tecnologias no contexto de nós, professores, para afetar a sala de aula seja uma boa alternativa para repensarmos nossas práticas educacionais. São essas experimentações a partir de “práticas de si” que podem tornar a atividade pedagógica mais dinâmica e atraente tanto para os professores quanto para os alunos. Uma aventura intelectual entre escola e sociedade, uma aprendizagem, percebendo “as duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade” (RANCIÈRE, 2011, p.31). Um lugar de potências onde também “é o discípulo que faz o mestre” (RANCIÈRE, 2011, p.39), pois

é preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. (RANCIÈRE, 2011, p.57).

Reconhecemo-nos ignorantes para um novo caminho encontrar e “ensinar o que não se sabe, mas talvez se ama. Essa é a tarefa do professor ignorante” (SKLIAR, 2014, p.222), onde cada um vai encontrando seu caminho ao seu tempo e ao seu modo. E nesse caminho sinuoso que pensamos no amor à tarefa de ensinar, ao ensinar. Pensando que “alteridade não é tanto o que não somos, mas talvez tudo aquilo que ainda não fomos capazes de ser” (SKLIAR, 2014, p.216) o que pressupõe também tudo aquilo que não sabemos, e continuar não sabendo é o que pode nos impulsionar a seguir buscando e “como escritor espalho sementes” (LISPECTOR, 2013, p.14) e nesse espalhar talvez o melhor seja “começar modestamente, para não desencorajar” (LISPECTOR, 2013, p.111), onde oferecemos signos “que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo” (SKLIAR, 2014, p.204) nesta relação de amor entre o ensinar e o aprender, em que nós também nos reconhecemos como aprendizes e “a educação é uma resposta ética à existência do outro” (SKLIAR, 2014, p.197). Então um processo de subjetivação será um verdadeiro saber e um modo de fazer ciência (DELEUZE, 2015).

E assim vamos navegando nesse universo de potencialidades e possibilidades que o universo digital pode estar a nos convidar enquanto sujeitos criadores e atuantes de um cenário educacional talvez um pouco rígido. Quando se trata da formação de professores na atualidade, será que podemos pensar que necessitamos de um processo de subjetivação digital com as experimentações? Essa é a proposta de nossa pesquisa.

### Referências Bibliográficas

ALBERNAZ, Roselaine M. **Formação ecosófica**: a cartografia de um professor de matemática. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2896/roselainealbernaz.pdf?sequence=1>>. Acesso em 20.07.17

COUTO, Mia. **Poemas escolhidos**. 1ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. **La subjetivación**: curso sobre Foucault III. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

ESCÓSSIA, Lílina da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

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

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A grande estrangeira**: sobre literatura. Tradução Fernando Scheibe. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tIng=pt)>. Acesso em: 25.09.17

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2008.

LÈVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Curadoria de Roberto Corrêa dos Santos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

MARGARITES, Ana P. **Subjetividade e Redes Sociais na Internet**: Problematizando as relações entre estudantes e professores no contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

PEREIRA, Marcos V. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013

PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego.** São Paulo: Mediafashion, 2016.

PESSOA, Fernando. **Poesias.** Porto Alegre: L&PM, 1996.

PIRILLO, Marília. **Passarim de Barros.** São Paulo: Leya, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Tradução Giane Lessa. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.



**MUITO MAIS DO QUE MEROS ‘SUBPRODUTOS DO ROCK’: O  
ROCK COMO AÇÃO POLÍTICA NA DÉCADA DE 1980.**

*MUCH MORE THAN JUST “ROCK BYPRODUCTS”: THE ROCK LIKE  
POLITICAL ACTION IN 1980’S*

Luís Fellipe Fernandes Afonso  
mestre em História Comparada (PPGHC-UFRJ)  
lfafogo@yahoo.com.br

**RESUMO**

Durante certo tempo, a década de 1980 foi conhecida como “a década perdida”. Devido às crises econômicas e políticas, a juventude dessa geração foi reconhecida por não ter vontade política, principalmente quando comparada aos jovens de 1960. Assim, a geração que deveria liderar as mudanças políticas que estavam acontecendo no processo de redemocratização do país e a luta por importantes mudanças sociais mostrava-se apática e sem interesse pela política tradicional. Mas será que essa visão está realmente correta? Neste trabalho vamos discutir como os jovens brasileiros estavam produzindo novas questões e novas formas de ação política, através da consolidação de uma nova cultura jovem. Essa juventude usa de diversos meios de comunicação (discos, rádio, TV, cinema, revistas, jornais etc.) como locais onde ela pode reproduzir e transmitir sua resposta às mudanças políticas que estavam acontecendo no Brasil. O rock se apresenta como elemento agregador de todas essas culturas, seja como gênero musical ou atitude, permeando por todos os meios de comunicação onde há atuação jovem e atuando como principal voz da juventude brasileira desse período.

**Palavras-chaves:** Rock. Juventude. Política. Redemocratização

**ABSTRACT**

For some time, the 1980s were known as "the lost decade". Due to economic and political crises, the youth of this generation were recognized for not having the political will, especially when compared to the youth of 1960. Thus, the generation that should lead the political changes that were happening in the process of redemocratization of the country and the struggle for important social changes were apathetic and without interest in traditional politics. But is this view really correct? In this work we will discuss how young Brazilians were producing new issues and new forms of political action, through the consolidation of a new youth culture. This youth uses various media (discs, radio, TV, movies, magazines, newspapers, etc.) as places where they can reproduce and transmit their response to the political changes taking place in Brazil. Rock presents itself as an aggregating element of all these cultures, be it as a musical genre or attitude, permeating all the media where there is young acting and acting as the main voice of the Brazilian youth of that period.

**Keywords:** Rock. Youth. Policy. Redemocratization

### **Pensando rock e juventude**

Mais do que apenas um gênero musical, o rock é um grito geracional que divide o mundo jovem do adulto. Ouvir as bandas e cantar suas músicas não se reduz apenas a uma questão de gosto, é também uma forma do jovem criar seus laços sociais e impor-se nos espaços, tanto públicos quanto particulares. Isso torna muito difícil a separação entre esses dois temas, afinal desde suas gêneses aos dias de hoje rock e juventude estão intimamente ligados.

A noção que se tem de adolescência é muito recente, cunhada na década de 1950, partir das transformações sociais e econômicas que estavam acontecendo nos EUA durante a década de 1950. O país sai como um dos grandes vitoriosos da Segunda Guerra Mundial (1939-45), sendo credor de uma devastada Europa, que estava fraca economicamente devido aos efeitos da guerra em seu território. Os EUA passam a exportar diversos produtos industrializados para o continente europeu, ocasionando um maior giro de suas mercadorias, que proporcionou a diminuição de preços para seu mercado consumidor. Com isso os norte-americanos conseguiram adquirir diversos bens duráveis (como televisões e toca-discos).

Com o crescimento da economia, alguns jovens não precisariam trabalhar para complementar a renda familiar, proporcionando à emergência de novos hábitos ligados ao tempo livre e lazer. Cria-se um novo padrão de comportamento juvenil, que se choca com diversas instituições do mundo adulto ao valorizar o prazer e o consumo como formas de prazer imediatas.

Essa procura por diversão e produtos diferenciados fez com que a juventude se transformasse num novo nicho de mercado, levando ao surgimento de vários produtos voltados para si. Da indústria têxtil ao cinema, diversos setores buscam os jovens como principal mercado consumidor.

O rock surge nessa mesma época dando voz a esse grupo social, que estava se fortalecendo cada vez mais, ao apresentar novidades que eles não encontravam em outros gêneros musicais. Mais do que um estilo musical, o rock se transformou numa atitude e meio de auto definição; num estilo de vida e pensamento para o jovem, sendo sua principal forma de integração no mundo. É a partir dele que os jovens conseguem vincular suas mensagens através das mídias e espaços conquistados.

O rock é um estilo híbrido de gêneros musicais negros – Blues e Gospel – com branco – Country – por isso o consideramos um estilo mestiço. A música proporcionava ao público jovem uma nova forma de extravasar suas emoções. Em seu primeiro momento suas temáticas estavam ligadas a relacionamentos, escola, amigos, saídas, enfim, o cotidiano jovem de maneira geral. Era o grito de liberdade contra o mundo adulto, ao se apresentar sendo um local de romances, diversão e aventuras, diferente do ambiente adulto. Um espaço inteiramente jovem.

A dança também produz uma língua não verbal tão importante quanto a verbal dentro do rock. O ritmo e a linguagem corporal abriam espaço pra performances que incentivavam conotações sexuais, transformando-se assim numa forma de desafiar a moral conservadora e expressar sua sexualidade latente.

A influência negra, o estímulo à sexualidade e o afastamento das questões do mundo adulto fez com que o rock fosse atacado pelos grupos conservadores norte-americanos. Acusado de animalesco, estimular atitudes violentas e indolentes por esses grupos, o rock gera um choque e uma disputa de espaços que expande a voz dos jovens e seus locais de atuação.

Com seu enorme sucesso, o rock ultrapassa as fronteiras norte-americanas e se expande para diversos países. Inglaterra, França, Colômbia, Argentina entre outros países importam esse gênero musical e passam a produzir suas próprias temáticas, baseadas na realidade de sua juventude.

No Brasil o rock chega na segunda metade da década de 1950, através do filme *Sementes da violência* e sua música *Rock around the clock*. Mas o gênero encontra dificuldades para se desenvolver em nosso país, devido ao cenário político-social que pelo qual passava. Essa realidade levou a uma marginalização do gênero não apenas pelos setores conservadores da sociedade, mas também por parte dos jovens brasileiros, relegando sua consolidação apenas na década de 1980 (AFONSO, 2016). Além de impedirem o rock de se desenvolver no Brasil, também "atrasou" a consolidação de um gênero musical que representasse à juventude do país. Houve uma disputa ideológica para decidir qual ritmo deveria ser adotado como principal referência jovem. Tal rixa estava ligada diretamente as batalhas internas por um projeto social a ser implantado no Brasil na década de 1960 (*IDEM*).

No começo, as músicas de rock feitas no Brasil eram traduções e sucessos internacionais e seus artistas não eram jovens, nem tinham afinidade com o gênero, como

Cauby Peixoto. Por isso, o rock brasileiro não desenvolveu uma ligação de identidade entre os cantores e os jovens, impedindo sua aceitação como principal referência musical da juventude. Os adolescentes acabam adotando o rock americano e o italiano.

Nos anos 1960 temos um movimento popular ligado ao rock nacional, a Jovem Guarda. Ele significava um avanço em relação à geração anterior, tanto na parte melódica quanto nas temáticas. As músicas deixam de ser apenas versões açucaradas de sucessos internacionais e passam a relatar as questões do jovem brasileiro; seu universo e suas angústias. Nesse grupo destacava-se a dupla Erasmo e Roberto Carlos, que apresentavam junto com Wanderléa um programa dominical na TV Record, homônimo do movimento. Além de ter iniciado o movimento em 1965, o programa Jovem Guarda foi um espaço de divulgação dessa geração roqueira, sendo copiado por diversas emissoras que queriam aproveitar o enorme sucesso que esses jovens estavam fazendo.

As músicas falavam de beijos roubados no cinema, desobediência às normas sociais, desinteresse pelo casamento, roupas, festas, carros; em suma, a realidade jovem. Misturando romantismo com agressividade, conformismo e ironia à cultura conservadora, o movimento conseguiu conquistar parte da juventude brasileira através de ídolos nos quais eles puderam se identificar.

Porém, passa a existir uma crítica generalizada à Jovem Guarda, que é acusada como um fenômeno de massa simples, alienante e que apoiava a ditadura militar e o imperialismo norte-americano ao tocar rock. Ao não falar das questões nacionais e de não seguir a preservação dos instrumentos "autênticos" da MPB – outro gênero musical jovem surgido no período -, como a percussão e o violão, mas sim usar guitarras e outros instrumentos eletrônicos, a Jovem Guarda foi tida como face ideológica-cultural do regime, mesmo com este fazendo diversas críticas comportamentais aos roqueiros.

Essas barreiras afetavam o desenvolvimento do rock brasileiro. A Jovem Guarda, sendo atacada tanto pela direita (sociedade conservadora) quanto pela esquerda (MPB), acabou sendo um movimento de curta duração. Com o fim do programa em 1968, seus cantores acabaram se desviando para outros gêneros musicais ou caindo no ostracismo.

Sem um espaço desenvolvido, os roqueiros brasileiros na década de 1970 tinham muita dificuldade para apreciar seu gênero favorito. As poucas bandas que se limitavam a esse cenário tiveram curta duração – caso de Novos Baianos, Vínama e Secos e

Molhados – ou ficaram restritos ao *underground*. Alguns artistas como Rita Lee e Raul Seixas conseguiram fazer sucesso com o rock, mas não conseguiram consolidar a cena roqueira nos grandes meios de comunicação.

Todavia, o final da década de 1970 representa um momento de imensa mudança sócio-política no Brasil. A ditadura militar perde sua força e o país se encaminha para o processo de redemocratização. Tal mudança afeta diretamente a juventude, que ao encara-la necessita de algo que lhe dê um poder de fala. Ela encontrou essa voz no rock.

### **Cultura jovem brasileira na década de 1980.**

Na década de 1980, a sociedade civil estava retomando a lentos passos seu espaço de participação na política. Tal retomada muitas vezes entra em choque com o planejamento dos militares, criando uma disputa na qual haverá avanços políticos e retrocessos, como os casos da “Diretas Já” e as eleições de 1982. Essas disputas mostravam como o regime militar vinha perdendo força, o que ocasionará na eleição, mesmo que indireta, no primeiro presidente civil em 20 anos, Tancredo Neves.

Esperava-se dessa juventude uma ação política parecida com a dos jovens de 1960, afinal eles conseguiram subjugar o principal inimigo da geração inspiradora – a ditadura militar. Tal fator levou setores da sociedade a considerarem a geração de 1980 como “alienada” e sem participação política, este erro ocorre por que os críticos não levam em consideração a influência do tempo histórico na formação de cada juventude (CARDOSO & SAMPAIO, 1995, p.24). Afinal, somos todos reflexos do nosso tempo, por isso a juventude da década de 1980 cria uma forma própria de resposta a essas mudanças políticas e sociais.

Devemos ter em mente que uma parte considerável desses jovens nasceram pós-golpe de 1964, não passando por uma experiência democrática. Isso leva-os a não serem tanto nos partidos e organizações políticas como melhora política. Essa juventude não vê na redemocratização a solução política e social, por isso se afastam da ideia de que seriam eles os portadores da esperança e das utopias. Na peça “Trata-me Leão” do grupo jovem de teatro Asdrúbal Trouxe o Trombone, o personagem de Luiz Fernando Guimarães

traduz esse pensamento: “Não me mande ir à luta que eu não gosto. Tá legal? Vá à luta você” (BRYAN, 2004, p.22).

A partir dessa negação, a geração de 1980 produz um novo tipo de cultura muito forte no período, que será sua principal voz. Os jovens trazem novos comportamentos e questões para o debate, colocando em evidência certos temas tabus, tanto para a esquerda quanto para a direita, como diz Nelson Motta

A MPB, a geração mais tradicional, dizia que a garotada dos anos 1980 foi criada sob a ditadura, não pôde ouvir nada, não viu determinados filmes, não leu alguns livros e matérias nos jornais. Foi criada na alienação. Engano total! Porque essa juventude veio com muito mais fúria e informadíssima. Tanto que Cazusa e Renato Russo foram os primeiros a tocar em dois temas -tabus para a esquerda e para a direita: sexo e drogas. (PICCOLI, 2008, p.79)

Durante a década de 1980 o jovem passa a ter uma influência no cenário cultural como nunca antes tivera. Há dois fatores essenciais para entendermos a pequena força da cultura jovem brasileira. O primeiro foi que não tinha existido um grupo que representasse a cultura jovem em si; havia diversas identidades jovens que entravam em choque, impedindo que alguma se sobressaísse como sua representante. O segundo foi que o jovem não era visto como um consumidor em potencial, levando à indústria cultural a não focar seus investimentos nesse grupo social. Para Okky de Souza, jornalista e crítico musical, que participou de revistas ligadas à música jovem, como a *Pop*, na década de 1970, e a *Somtrês*, na década de 1980, essa falta de visão da juventude como importante nicho comercial impediu a consolidação de publicações voltadas para a juventude, que não conseguiam se sustentar apenas com suas vendas (ALEXANDRE, 2002, p.113).

O jovem na década de 1980 altera esses conceitos. Junto com a música, há a divulgação em larga escala de todo um movimento cultural realizado por e pensado para os jovens, em várias mídias: cinema, artes plásticas, grafite, música, jornais, livros, artes visuais etc. Um fotógrafo jovem produz a capa de um disco de uma banda de rock jovem, que por sua vez é analisada por um jornalista jovem e utilizada num filme sobre a juventude. Fecha-se um ciclo onde as atividades de produção, divulgação, análise e consumo são realizadas pelos jovens, que se mostram um forte nicho consumidor e produtor de cultura. Sendo a música o fio condutor de todo esse processo.



### **Eis o BRock.**

Como dito no início, o rock está diretamente ligado à ideia de juventude. Através do lazer a música se transforma num meio de interação entre os jovens, onde há uma troca de experiências e cria uma interação a partir de gostos em comum. Segundo Abramo, é através do "estilo" que os jovens desenvolvem um conjunto de traços com o objetivo de se ordenar, a partir de uma diferenciação com outros grupos, tais escolhas são feitas de forma intencional (ABRAMO, 1994, p.87). O rock também é um meio de interferência nos espaços públicos e privados pelos adolescentes, por meio de festas e shows musicais ou do atrito gerado entre as culturas juvenis e as normas e as instituições do mundo adulto, além de ser uma forma de o jovem fugir do tédio e, em alguns casos, da sensação de isolamento. Alguns jovens passam a se dividir em grupos, tendo a música como objeto de interação e união entre eles. Nesses grupos, os adolescentes trocavam experiências e encontram uma sensação de proteção e acolhimento, afinal, estavam juntos de outras pessoas que pensavam como ele e tinham problemas parecidos, diferentes dos seus pais.

Outro fator essencial para entendermos o fascínio dos jovens pelo rock é sua atitude. Mais que um gênero musical, o rock produz uma atitude de ruptura às instituições e de imposição no espaço onde atua, na qual o adolescente se identificava e utilizava para conseguir seu lugar na sociedade. Das danças as roupas, passando pela própria música, a atitude roqueira se apresenta como a principal expressão da juventude, como nos demonstra Cazusa:

O rock é a ideia da eterna juventude. Quando descobri o rock, descobri também que podia desbundar. O rock foi a maneira de me impor às pessoas sem ser o 'gauche' - por que de repente virou moda ser louco. En estudava num colégio de padres onde, de repente, eu era a escória. Então quando descobri o rock, descobri minha tribo: ali eu ia ser aceito! E rock para mim não é só música, é atitude mesmo, é o novo!...É a vingança dos escravos. É porque não é pra ser ouvido, é para ser dançado, é uma coisa tribal. (ARAÚJO, 1997, p.361)

Diversas bandas começam a surgir na década de 1980, tais quais Blitz, Paralamas do Sucesso, Barão Vermelho e Ultraje a Rigor, como um meio de diversão dos jovens, a maioria nem imaginava viver disso, apenas queria uma forma de se expressar ou buscavam um lazer. Baseado na ideologia punk, que não exige um domínio pleno do instrumento para se apresentar, diversos jovens se uniram em bandas e começaram a ensaiar.

Para o jovem se impor, é necessário que ele negue a geração anterior, como forma de legitimar o seu modo de pensar e ganhar espaço na sociedade. Para o BRock se impor, foi necessário que a MPB fosse deslegitimada pela juventude da década de 1980. Para Leoni “já havia MPB demais; e, que quando adolescente, são as diferenças que denotam sua identidade” (ALEXANDRE, 2002, p.180). Para esses jovens, a MPB era algo velho e ultrapassado, que não conseguia se comunicar com eles e nem com a atual realidade brasileira. A maioria dos artistas já estava próximos dos 40 anos, por isso tinham outras questões pelas quais cantar, afastando-os dos questionamentos da juventude. Esse distanciamento fez com que o jovem brasileiro da década de 1980 tenha sua formação musical desenvolvida a partir de ritmos internacionais, que serão adaptados e reestruturados para a realidade nacional. Por isso, o rock perde o seu status de cultura imperialista e ganha espaço para ser a principal voz dessa juventude.

O Brock recebe influência direta de dois movimentos musicais originários dos EUA e Inglaterra: o Punk e a *New Wave*. Esses ritmos vão marcar a atitude nas músicas dessas bandas, diferenciando-as do que havia sido feito de rock no país anteriormente. Ambos os gêneros adotam uma simplicidade musical e referências diretas à cultura pop e a realidade urbana, proporcionando uma aceitação mais ampla da juventude estudada.

Sendo uma reação à preciosidade técnica do rock progressivo, a música punk se caracteriza por melodias simples e letras agressivas, criticando a situação política, econômica e social do mundo. Seu ápice mundial foi no final da década de 1970 na Inglaterra, tocada por jovens das classes operárias que sofriam com a falta de empregos.

A ideia do Punk é que, sendo uma arte crua, ela atingiria mais facilmente as emoções. Pregando uma atitude política extremamente revolucionária, adota o lema “faça você mesmo”, defendendo que todo qualquer ato deve ser feito de maneira que rompa completamente com o *status quo*.

Dos punks vieram os grupos que mais se opõe aos artistas da MPB. Vistos como estagnados e sem vitalidade, tais artistas eram considerados por esses jovens como estrelas institucionalizadas, sem coragem de investir em algo novo. A agitação que esses artistas tinham produzidos nas décadas anteriores estava parada e não havia como continua-la de onde parou. Os jovens propõem uma revitalização e reestruturação dessa agitação, mas dessa vez feito por eles mesmos, que dialogassem com suas realidades. Um

exemplo de sua atitude radical foi expressa por Clemente, líder da banda Inocentes, através do “Manifesto Punk: Fora com o mofo da MPB! Fim da ideia de falsa liberdade” de 1982 onde ele dizia:

Procuramos algo que a MPB já não tem mais e que ficou perdido nos antigos festivais da Record [...] Nós estamos aqui para revolucionar a música brasileira, para dizer a verdade sem disfarces [...] para pintar de negro a asa branca, atrasar o trem das onze, pisar sobre as flores de Geraldo Vandré e fazer da Amélia uma mulher qualquer (ALEXANDRE, 2002, p.60).

A segunda influência do Brock foi o chamado *New Wave*, movimento musical derivado do Punk. Esse estilo musical é mais focado na melodia e dialoga com outros gêneros como o *Reggae*, o *Classic Rock* e a *Disc Music*. Sua atitude também é crítica em relação à sociedade, mas não tão agressiva como o Punk, pegando desse a presença de palco e o jeito não convencional da vestimenta. Aqui a contestação sai um pouco do plano político-social e passa a ser do plano moral.

As bandas que optam pelo estilo *New Wave* utilizam a cultura pop para criar uma identidade jovem dentro do meio musical. Tanto nas letras quanto nas vestimentas são notados diversos símbolos culturais que pertencem ao universo jovem, como quadrinhos, referências a esportes da moda ou programas de TV. Diferente do Punk, a *New Wave* não procura romper com a sociedade, mas impor-lhe sua estética. Suas bandas utilizam um discurso mais informal, usando gírias e se utilizando da linguagem cômica ao falar do universo jovem. As apresentações são valorizadas como espetáculos, onde, além da música, os artistas realizam performances no palco.

Devido ao seu poder de expressão, derivado tanto das letras quanto das atitudes, o rock acaba ganhando um lugar de destaque na cena cultural brasileira. As diversas culturas acabam confluindo para o gênero ao adota-lo em suas peças, seus filmes, suas fanzines e suas reportagens. Podemos dizer que a juventude brasileira forma uma grande comunidade para se impor dentro da cena cultural nacional.

### **A comunidade jovem**

Érica Magi nos lembra um ponto essencial, que devemos ter em mente ao estudar o BRock, é necessário ter atenção para não cairmos no erro de pensar que apenas os artistas estavam envolvidos no processo de criar, a partir do rock, uma música que fosse

a voz da juventude brasileira ao expressar seus anseios e dialogar com o seu universo. Havia também um conjunto de jovens jornalistas que estavam dispostos a lutar por um espaço na grande imprensa para falar de rock e música pop - gêneros musicais ligados à cultura jovem - e produtores musicais novos ávidos por novos talentos para suas gravadoras (MAGI, 2013). Adotar o rock torna-se assim uma atitude política de contestação à norma vigente ao cenário musical brasileiro, afinal esses jovens produtores e jornalistas não encontravam nessa cena uma forma de expressão que traduzia suas angústias.

Na década de 1980 surgem diversos nomes dentro do jornalismo – Arthur Dapieve, Jamari França, Alex Antunes, entre outros – com uma proposta de renovar as páginas de cultura. Tais jovens já possuíam uma influência musical que tirava o foco da MPB, usando o rock como uma forma política para demarcar seu espaço. Dapieve defende que "era por uma questão meio ideológica escrever sobre o rock... aquela geração se via senão como revolucionária, mas vinha contra a MPB estabelecida... era necessário fazer uma cisão" (*IDEM*, p.159-160).

Quando pensamos a juventude brasileira na década de 1980, estamos falando de um grupo extenso, existiam várias juventudes convivendo juntas (BOURDIEU, 1983, p.113). O rock atua como mediador entre as várias identidades jovens.

Mark Mattern, ao analisar a formação de comunidades e suas ações políticas, defende que a música serve para definir e manter uma comunidade diversificada - que nesse trabalho seriam os jovens brasileiros - promovendo distintas formas de ações para que esse grupo se imponha em seu meio; a música teria a função de "cola social", ao prender diversas identidades coletivas numa mesma comunidade, cujos conflitos de interesses geram negociações para tentar melhorar o convívio (MATTERN, 1998).

Partindo dessas questões, podemos afirmar que, diferente das décadas de 1950 (onde não houve uma identificação entre os jovens e os cantores de rock), de 1960 (onde havia uma rixa entre MPB e a Jovem Guarda, impedindo que o rock se consolidasse no país) e de 1970 (onde alguns músicos buscaram permanecer no *underground*, devido a uma ideologia que privilegiava o rock marginal, enquanto os que tentavam aparecer na mídia sofriam com as barreiras impostas pela ditadura militar e pelo descaso que as rádios faziam com o rock nacional), na década de 1980 há uma ligação entre as culturas jovens

para se impor na cultura brasileira, a partir de várias vertentes, tendo o rock como principal representante e voz da juventude. Nesse ambiente de intensa produção cultural jovem associada com a necessidade desse grupo impor o seu lugar dentro da cultura brasileira, é que o rock encontra espaço para, depois de quase 30 anos, se consolidar no Brasil.

Mattern defende que a criação, descoberta e recriação desse tipo de comunidade são processos e formas de ação política, que demandam debates e deliberações entre as identidades que a formam, a música é a arena comunicativa onde ocorrem as disputas (*IDEM*). Logo, sendo formado por várias identidades, ao mesmo tempo em que elas se unem para conseguir seu objetivo em comum (se impor no cenário musical), há um confronto interno para ver qual (ou quais) identidade vai ganhar destaque como representação dessa

Assim, a música possui duas funções contrárias, sendo ao mesmo tempo tanto uma "cola social" quanto um "solvente social". É o próprio rock que une diversas identidades grupais jovens no Brasil, formando uma grande comunidade, levando-os a ganhar um espaço na cultura nacional, ao mesmo tempo em que o estilo causa disputas dentro dessa comunidade, ao favorecer os debates de qual rock deve ser o principal representante dessa comunidade, ganhando um destaque maior. O BRock torna-se com isso essencial para entendermos a sociedade brasileira na década de 1980 e como o jovem a via e se relacionava com ela.

#### **“A gente não quer só comida”**

Para John Street, ao fazermos uma relação entre música e política, devemos ter em mente que elas não são entidades separadas, elas seriam extensões de si. Na música temos embutidos valores e experiências políticas, ao mesmo tempo ela é uma forma de organização da ação e do pensamento políticos. A música não deve ser visto apenas como um veículo de expressão política, ela é a própria expressão (STREET, 2012).

Dentro das músicas do BRock estão embutidos os valores e a experiências políticas dessa juventude ao mesmo tempo que elas se tornam um meio do jovem se impor nos espaços públicos e privados. Através desse discurso musical poderemos analisar a forma

como esses jovens encaravam o mundo e as mudanças pelas quais o Brasil estava passando.

Devido ao lento processo de transição para o regime democrático, foi intensificado no Brasil as crises econômicas, políticas e sociais, ao mesmo tempo, elas se combinam com diversas questões, relacionadas ao ciclo das transformações, que haviam sido pautas durante a década de 1960 e que começam a ser sentidas de modo mais intenso por esses jovens, tais como a crise de valores, dos modelos políticos e das utopias. Essas crises influenciam diretamente na forma como o jovem via a redemocratização como algo positivo.

São essas relações baseadas nas crises que levaram a década de 1980 a ser erroneamente acusada de ser a "década perdida" e de sua juventude ser considerada durante anos como alienada. Devemos levar em conta que mesmo não produzindo uma alternativa político-social à ordem vigente, esses jovens lutam de uma maneira própria contra ela. A partir da denúncia do que está errado e da negação do que não se quer, tais jovens vão reinventar, a partir de suas intervenções culturais, a forma de luta política, trazendo novos questionamentos.

Não podemos pensar que essas crises se dão apenas em nível nacional, o mundo também estava passando por importantes transformações. Na década de 1980 tanto o socialismo quanto o capitalismo se encontravam em graves crises, o que levou ao agravamento das tensões entre EUA e URSS nesse final de Guerra-Fria. Enquanto o capitalismo se recuperava de uma crise econômica, levando a uma reestruturação interna do sistema, o neocapitalismo, capitaneado por políticos conservadores - Margaret Thatcher e Ronald Reagan -, a partir de políticas que estimulavam a individualização do cidadão, o socialismo se encontrava numa crise tanto econômica quanto política, que levaria a queda do Muro de Berlim no final dessa década e ao fim da URSS no começo dos anos 1990. Por esses motivos, a juventude começa a buscar novas formas de intervenção no mundo, fugindo dessa luta ideológica. É a partir da década de 1980 que se intensifica as demandas ecológicas, por exemplo, fruto desses novos questionamentos que surgiam no final da Guerra-Fria.

O cenário mundial, a condição de ser jovem e o lento processo de reabertura política geram uma sensação de angústia e insegurança que afeta diretamente o modo de



pensar do jovem. Graças a essa visão negativa, a juventude cria novos laços para viver em sociedade. Eles passam a valorizar uma ligação através das identidades em comum, que começam a interagir de forma mundial com o advento da globalização. A união desses jovens através do BRock, um gênero norte-americano que foi adaptado à realidade brasileira, é um exemplo de como as influências externas ganharam espaço como "cola social". O BRock aparece então como uma identidade comunitária que engloba diversas identidades jovens, sendo assim uma forma de defesa contra a sensação de medo e insegurança pelo qual o jovem está passando no período ao mesmo tempo que abre espaço para que a juventude possa se expressar nesse mundo confuso em que se encontrara.

### **Conclusão**

Ao comparar a sua geração com a geração 1980, o cineasta Lael Rodrigues, responsável por diversos filmes voltados à juventude roqueira do período, mostra-nos a diferença de atitude assumida por nosso objeto de estudo: "a gente pegou uma fase de curtir o bode, sofrer era mais importante, mas esse pessoal de hoje procura enfrentar as dificuldades de uma forma mais pra cima, essa rapaziada não está precisando mostrar nada, está fazendo" (AFONSO, 2016, p.150). O BRock consolida o rock como um importante gênero brasileiro, abrindo espaço para que as gerações futuras de roqueiros encontrassem um caminho onde não houvesse tantas dificuldades para apresentarem os seus trabalhos. No começo dos anos 1990, aparecem diversos grupos que unem o rock brasileiro com ritmos regionais, como o Mangubeat de Chico Science & Nação Zumbi e o Forrócore dos Raimundos. A entrada da MTV no Brasil, em 20 de outubro de 1990, apresentou uma nova cena roqueira internacional que também terá forte influência nas futuras gerações de roqueiros brasileiros.

As letras do BRock ainda continuam dialogando com a juventude atual, mesmo passados trinta anos, sendo ainda a principal referência sobre rock brasileiro, além de ter suas músicas reapropriadas por gerações posteriores, sinal de que algumas das questões cantadas pela juventude da década de 1980 continuaram persistindo no Brasil (IDEM, p. 153-154). A partir daí, podemos falar que o rock brasileiro feito na década de 1980 é importante para a sociedade brasileira dos anos 2010, que ainda o utiliza como forma de expressão. Por esses motivos, não podemos considerar essa década como "perdida" ou

seus jovens como "inútil". Mais do que meros "subprodutos de rock", essa geração mudou o cenário cultural do Brasil, consolidando um novo estilo musical e propondo novas questões para uma nova república que estava nascendo.

## **Referências**

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. SP, Scritta, 1994.

AFONSO, Luís Felipe F. "*Nós vamos invadir sua praia*": *Representações da juventude brasileira através do Rock*. Rio de Janeiro, Editora Multifoco, 2014.

\_\_\_\_\_. "O SOME A FÚRIA DE UM NOVO BRASIL: juventude e rock brasileiro na década de 1980." Dissertação de Mestrado em História Comparada apresentada no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016, 193 p.

ALEXANDRE, Ricardo. *Dias de luta: o rock e o Brasil dos anos 80*. São Paulo, DBA Dórea Books and Art, 2002.

BIVAR, Antonio. *O que é punk*. SP, Brasiliense, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, editora Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_. *A distinção crítica social do julgamento*. São Paulo, Edusp, 1º edição, 2007.

BRANDÃO, Antonio Carlos e Duarte, Milton Fernandes. *Movimentos culturais da juventude*. SP, Moderna, 2004

BRYAN, Guilherme. *Quem tem um sonho não dança: cultura jovem brasileira nos anos 80*. RJ, Record, 2004.

CARDOSO, Ruth e SAMPAIO, Helena. *Bibliografia sobre juventude*. São Paulo. Edusp, 1995.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da Rebeldia*. São Paulo: Senac, 2001.

DAPIEVE, Arthur. *BRock: Rock brasileiro dos anos 80*. SP, Editora 34, 1995

FORNER, Eric. *The Story of American Freedom*. New York/London, W. W. Norton & Company, 1999. FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll: Uma História Social*. 4ª ed., RJ, Record, 2006.

FRITH, Simon. *La Sociologia del Rock*. Madrid, ediciones Jucar, 1980.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 11ª edição, 2006.

MAGI, Érica Ribeiro. *Rock and Roll é o nosso trabalho: A Legião Urbana do underground ao mainstream*. Ed. Alameda, SP, 2013, 1º edição

MATTERN, Mark. *Acting in Concert: Music, Community and Political Action*. New Jersey, Rutgers University Press. 1998.

MEDOVOI, Leerom. *Rebels: Youth and the Cold War origins of identity*. Duke University Press. 2005.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura Brasileira: Utopia e massificação (1950-1980)*. SP, Contexto, 2001.

PICCOLI, Edgar. *Que rock é esse? : a história do rock brasileiro contada por alguns de seus ícones*. SP, Globo, 2008.

STREET, John. *Music and Politics*. Cambridge, Polity Press, 1º edição, 2012.

## FRITZ LANG E A DIFUSÃO DA IDEOLOGIA ESTADUNIDENSE *FRITZ LANG AND THE DIFFUSION OF THE AMERICAN IDEOLOGY*

Maicon Alexandre Timm de Oliveira.  
Mestrando/Universidade Federal de Pelotas  
maicontimml6@hotmail.com

### RESUMO

Fritz Lang, um dos principais diretores de cinema mundial, autor de grandes obras como *Metrópolis* (1927), passou por momentos distintos em sua carreira. Como diretor ascendeu durante a República de Weimar (1919-1933) na Alemanha, onde ganhou destaque com suas produções ligadas à escola expressionista. Seu papel foi tão notório que foi convidado para trabalhar na causa nazista, utilizando o cinema para dar legitimidade ao regime que surgia. Lang, não compactuando, principalmente por ir contra as ideias centrais do partido nazista, fugiu da Alemanha deixando tudo para trás e partindo para uma peregrinação até chegar aos Estados Unidos. Hollywood se apresentou como um novo desafio em sua carreira. Embora o início tenha sido complicado, teve sua grande oportunidade com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. Desse período destacamos três filmes: *Man Hunt* (1941), *Hagmen Also Die!* (1943) e *Ministry of Fear* (1944). Nossa proposta de comunicação tem como objetivo observar de que forma os três filmes reproduziram as ideologias estadunidenses no período, principalmente em relação a dois aspectos: 1. como os filmes representam a nação americana como a guardiã e líder da democracia frente ao caos nazista, e 2. como estes filmes serviram para criar um aspecto negativo frente ao inimigo nazista.

**Palavras-chave:** Fritz Lang. Cinema. Ideologia.

### ABSTRACT

Fritz Lang, one of the leading World film directors, author of major works such as *Metropolis* (1927), has undergone distinct moments in his career. As director ascended during the Weimar Republic (1919-1933) in Germany, where he gained prominence with his productions linked to the expressionist school. His role was so notorious that he was invited to work on the Nazi cause, using cinema to give legitimacy to the regime that arose. Mr. Lang, not Compactuando, primarily by going against the central ideas of the Nazi party, fled Germany by leaving everything behind and leaving for a pilgrimage until reaching the United States. Hollywood has presented itself as a new challenge in his career. Although the beginning was tricky, he had his great opportunity with the entry of the United States in the Second World War. From this period we highlight three films: *Man Hunt* (1941), *Hagmen Also Die!* (1943) and *Ministry of Fear* (1944). Our proposal for communication aims to observe how the three films reproduced American ideologies in the period, mainly in relation to two aspects: 1. How films represent the American nation as the Guardian and leader of democracy in front of chaos Nazi, and 2. How these films served to create a negative aspect against the Nazi enemy. são do resumo em língua estrangeira.

**Keywords:** Fritz Lang. Cinema. Ideology.

## **Introdução**

O cinema desde sua constituição foi observado como um meio capaz de atingir uma gama variada de pessoas vista a penetração que o mesmo encontrou durante os primeiros anos após sua criação (COUSINS, 2013). Entre uma das funções a que seria submetido foi a valorização ideológica, isso para diferentes regimes. A Segunda Guerra Mundial observou esse fenômeno com mais destaque, caso observemos a Alemanha Nazista (PERERIRA, 2003) e, após alguns anos do início da guerra, também Hollywood passou a produzir diferentes narrativas cinematográficas, que exploravam a guerra em sua totalidade. Diferente foram as temáticas, mas algumas particularidades poderiam ser observadas.

Um dos primeiros exemplos de tematizações ideológicas oriundas dos filmes hollywoodianos foi o alerta ao perigo nazista. Passado esse primeiro momento, os filmes se voltaram à tentativa de criar uma imagem negativa dos seguidores de Hitler, não apenas de desmerecer os mesmos como também demonstrar as abominações que praticavam contra as diferentes nacionalidades. Além desses dois aspectos, o cinema da época também ressaltou a importância da colaboração mundial para enfim poder vencer a guerra.

Todavia, um dos elementos mais importantes do cinema da Segunda Guerra Mundial estaria interligado a difusão de ideologias (ZIZEK, 2013). Através desses filmes, os estadunidenses usaram essa característica para ressaltar seu papel frente ao cenário mundial. Todos esses exemplos elucidados sobre a utilização do cinema podem ser observados através da análise da carreira do cineasta alemão Fritz Lang e sua trajetória em solo americano.

### **Fritz Lang o homem que negou o nazismo**

Friedrich Anton Christian Lang, mas conhecido pelo seu nome artístico de Fritz Lang, nasceu na Áustria, “oriundo de uma família da alta burguesia austríaca, cedo se deixou atrair pelo mundo da cultura e da arte” (PEREIRA, 2008, p.32). Lang seria um cineasta de destaque, devido a toda a sua carreira, mas principalmente por suas produções cinematográficas de renome.

Fritz Lang sempre teve um apreço muito grande pelas artes, em decorrência disso, mudou-se para Munique na intenção de estudar as diferentes formas artísticas isso no ano

de 1911. Entretanto um destaque na vida do mesmo foi à deflagração da Primeira Guerra Mundial, já que em seu

Regresso a Viena durante a Primeira Guerra Mundial, Lang alistou-se no exército e, em 1918, após algumas condecorações e muitos ferimentos, foi declarado inapto para continuar a combater sendo enviado para um hospital militar, onde começou a escrever roteiros de filmes (PERREIRA, 2008, p. 32).

Todo esse momento de dificuldades ajudou a clarificar sua definição profissional, Lang seria um homem do cinema.

Passado estes momentos de dificuldade, o cineasta pode se dedicar exclusivamente ao cinema, inicialmente apenas escrevendo pequenos argumentos, enquanto esperava por uma oportunidade. Essa viria somente nos anos de 1919, mas sua carreira só obteria destaque no ano seguinte com filmes como *Die Spinenn*<sup>15</sup> (1920) e *Dr. Mabuse, der Spieler*<sup>16</sup> (1921-22). Esse segundo filme tendo um destaque maior em decorrência de ser produzido em duas partes, Lang afirma que o filme se deu em decorrência de “Mabuse ser um filme de sensação e foi também um sucesso. Mas a chave do sucesso não se encontrava no sensacionalismo que se mantinha aqui em grande parte em segundo plano. Residia na exploração do filme como imagem da época” (LANG *apud* GRAFE; PATALAS; PRINZLER, 1993, p. 90). Uma das características da produção de Lang nesse longa-metragem era tematizar o período de caos da Alemanha no pós Primeira Guerra Mundial, entre os fatores destacáveis estão a crise econômica e a instabilidade política.

Todos os filmes do cineasta Alemão possuem uma particularidade notória visto que:

Lang compõe os seus filmes segundo o modelo de um inquérito judicial em que reconstruimos acontecimentos. As personagens que nele surgem tem tanta semelhança com as de uma história plausível como o criminoso cuja identidade é desconhecida segundo o retrato robot feito a partir de testemunhas oculares. São constituídos por um conjunto de traços característicos (GRAFE; PATALAS; PRINZLER, 1993, p. 48).

Esse fator seria um dos principais destaques da carreira de Fritz Lang, constituindo-se não apenas para seu período de produções na Alemanha como também para o período que esteve nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, sendo a principal característica de sua produção o fato de seus filmes serem pautados pelo período histórico em que vivia.

<sup>15</sup> Título em português: *As Aranhas*.

<sup>16</sup> Título em português: *Dr. Mabuse, o Jogador*.



Dois outros momentos são importantes para sua carreira: o primeiro deles é o fato de ter se tornar cidadão alemão e, mais tarde, se casar com a também alemã Thea Von Harbou, que também era argumentista e contribuiria para fama de Lang ao ajudar na produção de um de seus maiores sucessos, sendo o segundo momento interligado ao primeiro, a produção de dois filmes – *Die Nibelungen*<sup>17</sup> (1922 e 1924) e *Metropolis* (1925-27).

*Die Nibelungen* é dividido em duas partes e representa conforme afirma Wagner Pereira, “[e]m oposição ao caos da democracia, a decadência da burguesia e a corrupção da República de Weimar, [...] outro mundo, mítico e heroico, onde o ideal guerreiro assume sua forma mais acabada” (PEREIRA, 2008, p. 33). Se a Alemanha passava por momentos de dificuldades e Lang já explorara isso, agora sua intenção está em explorar uma figura mitológica para os alemães “poderíamos, ainda, analisar a menção à personagem Siegfried como uma metáfora para toda a Alemanha” (SILVA, 2014, p. 66-67). O cineasta usava assim a figura mitológica dos alemães na tentativa de reforçar as identidades dos mesmos abalados em decorrência de tudo que já passaram.

Entretanto, essa não seria a grande obra da vida de Lang, que viria somente com a produção de *Metropolis*. Diferentes correntes cinematográficas consideram essa narrativa como o ponto de destaque na carreira do cineasta devido à narrativa da mesma e as proposições técnicas e artísticas aplicadas. Lang em uma de suas entrevistas relata o surgimento da ideia do longa-metragem: “Eu vim para a América pela primeira vez, brevemente, em 1924, e isso me fez uma grande impressão. A primeira tarde, quando chegamos, ainda éramos inimigos estrangeiros, por isso não podia deixar o barco” (LANG *apud* BOGDANOVICH, 1972, p. 19). O cineasta ficara admirado com os prédios estadunidenses, isso refletiria em *Metropolis*, além disso, o filme seguia fazendo referência ao contexto que a Alemanha vivenciava.

Desses dois filmes percebe-se uma particularidade em sua produção: eles fazem uma primeira abordagem com relação ao nazismo. Os fascistas quando começaram a ascender ao poder observaram nessas duas narrativas, mas especialmente em *Metropolis*, a exaltação clara a causa nazista, isso em virtude de “depois de criar a paisagem mitológica do sonho germânico com *Os Nibelungos*, Fritz Lang retomou a visão conspiratória e pessimista da República de Weimar com a alegoria futurística em prol de

---

<sup>17</sup> Título em português: *Os Nibelungos*.

uma ditadura fascista em *Metrópolis*". (PERREIRA, 2008, p. 34). O cineasta não ressaltou essa intenção em seu filme, sua justificativa sempre foi a de que buscava construir um espectador crítico para com sua época.

Com a atribuição dessa particularidade a obra de Lang, o mesmo passou a buscar formas de se livrar desse estigma. Para isso duas produções posteriores merecem destaque. A primeira delas seria *M* de 1931, o filme trata da questão de um infanticida que atua em Berlim, originalmente o nome seria "O Assassino Entre Nós", entretanto o nazismo demonstrou-se contrário ao mesmo obrigando a mudança de nome. Mesmo Lang tentando desmerecer a imagem nazista, o filme ganhou duas interpretações distintas: 1. a narrativa faz uma crítica ao nazismo e seus ideais dominadores e consequentemente homicidas e 2. Uma interpretação que vai no sentido oposto, conforme relato de Wagner Pereira:

A fisionomia do ator judeu Peter Lorre – moreno, atarracado, corpulento e assustado -, que interpreta o infanticida, corresponde às representações do "judeu" como pervertido sexual, delinquente e doente mental, que eram apresentadas nos panfletos antissemitas. Além disso, através do julgamento do assassino, ou seja, atuava como propaganda da eutanásia, justificando a necessidade de lançar os judeus os doentes mentais e os criminosos psicopatas para fora da sociedade ariana ou até mesmo destruí-los, por representarem elementos perturbadores da ordem e da pureza da raça. (PEREIRA, 2008, p. 36)

Se esse primeiro filme apresentou essa reação, sua segunda tentativa viria com o filme *Das Testament des Dr. Mabuse*<sup>18</sup> (1933). Dr. Mabuse está de volta à ação, nesse longa-metragem tudo gira em torno de uma organização secreta comandada por ele, que traz como objetivo explícito dominar o mundo, para o cineasta esta seria sua obra nitidamente antifascista, entretanto não foi encarrado de tal forma:

Seria um filme de propaganda pró nazista e ao antinazista, já que as táticas denunciadas no testamento correspondem às táticas de conquista do mundo pelo "judeu" da propaganda nazista, assim como aludiam ao golpe de Estado "tramado" pelos comunistas na fantasia nazista (PEREIRA, 2008, p. 36).

Mesmo Lang tentando se opor a causa nazista em seus filmes, mais parecia estar se aproximando da mesma. Uma das consequências disso surge logo após a ascensão de Hitler ao poder, visto que esse procurava alguém para comandar a indústria cinematográfica nazista, que necessitava de uma pessoa de renome. O escolhido seria Fritz Lang, isso em virtude de todas as suas construções observadas nas narrativas cinematográficas. Disso surge um convite inesperado para o cineasta.

---

<sup>18</sup> Traduzido para o português com o nome de: O Testamento do Dr. Mabuse.

Fritz Lang contou ter sido convocado para uma audiência com Joseph Goebbels, o ministro de propaganda do Terceiro Reich. Ele esperava um “ajuste de contas”, mas, para seu espanto, o que Goebbels lhe disse foi: “O fúher viu o seu *Metrópolis* e disse: ‘eis o homem que pode criar o cinema nacional-socialista’”. O que Goebbels lhe estava para oferecer era a direção do novo cinema alemão, ou seja, do cinema nazista (PEREIRA, 2008, p. 36-37).

Lang não aceitaria esse convite ao qual achou ultrajante. Em decorrência dessa negativa, encerrava ali sua carreira em solo alemão, pois seria obrigado a sair da Alemanha, caso contrário o nazismo poderia lhe causar algum problema. Isso tudo surge em decorrência de os nazistas terem observado que “Lang havia criado grandes produções que surpreenderam os nazis, realizações de lendas como *Os Nibelungos* e passaportes para o mundo futuro *Metrópolis* a ficção-científica de contos se inserem em sonhos de uma ciência todo-poderosa” (GRAFE; PATALAS; PRINZLER, 1993, p. 6). Não lhe restando outra opção, fugiu para a França, mas em virtude do início da guerra deixou solo francês e rumou para os Estados Unidos, onde finalmente teria a oportunidade de lutar contra o nazismo.

Hollywood deu trabalho a Lang, mas não continuamente. Teve ali constantemente longos períodos sem trabalho. Quanto mais as possibilidades técnicas de Hollywood o atraíam, mais ele recusava os seus métodos industriais de produção, que só se inscreviam na óptica de um acontecimento cinematográfico efêmero. A catástrofe do que se chama ‘indústria’ é que não se trata de forma alguma de convencer o público (GRAFE; PATALAS; PRINZLER, 1993, p. 9).

Lang enfrentou alguns problemas iniciais até conseguir sintetizar suas proposições com a forma de ser de Hollywood, pois “quando você está contratado por um grande estudo americano não tem controle completo” (BOGDANOVICH, 1972, p. 26). Existiam diferenças nos métodos de se trabalhar, apesar disso Lang não apresentou incertezas, pelo contrário, acreditava que “vindo da Alemanha - depois de escapar de Goebbels, que havia me oferecido a direção da indústria cinematográfica alemã - eu me senti muito, muito feliz por ter a oportunidade de viver aqui e tornar-se um americano” (LANG apud BOGDANOVICH, 1972, p. 19-20). O grande destaque de Lang está em saber jogar com as particularidades hollywoodianas e as suas proposições dando origem a uma nova fase em sua carreira.

A grande transformação que teria que agregar a sua nova vida estaria ligado ao público que assistiria a seus filmes, em decorrência de Hollywood ser mais versátil. Para isso, Lang realizou uma mudança significativa em suas produções: “[a]o substituir o super-herói alemão pelo homem americano vulgar, ele deu o seu trabalho não só uma

grande atração, mas um maior impacto emocional: um público maior pode identificar-se com os protagonistas”. (BOGDANOVICH, 1972, p. 11). A mudança representava criar uma proximidade aos novos espectadores, bem como clarificar determinadas visões do próprio autor.

Lang seguiu produzindo e dirigindo filmes em Hollywood, todavia, nunca obteve a liberação para conseguir cumprir um objetivo particular de sua carreira, no caso construir filmes contrários ao nazismo. Sua primeira tentativa ocorreu no ano de 1938 “seu primeiro projeto de filme antinazista (um argumento chamado *Men without a Country*) que acaba sendo recusado, porque o governo e Franklin D. Roosevelt estava decidido a manter uma posição de absoluta neutralidade e não intervenção no conflito” (PEREIRA, 2008, p. 37). Os Estados Unidos ainda evitavam assuntos referentes à guerra, preferindo manter certo distanciamento.

As intenções de Lang ganharam uma nova esperança quando a guerra chegou aos Estados Unidos de forma mais incisiva, desse momento em diante já não existiam mais as barreiras impostas por Hollywood. Assim, o cineasta estava liberado para produzir seus filmes antifascistas, momento esse que aguardava desde sua saída da Alemanha. Desta forma, surgiu uma série de filmes, que acabaram cumprindo diferentes objetivos, tais como: 1. alertar para o perigo da causa nazista; 2. desmerecer o inimigo, ressaltando seu aspecto negativo e cruel e, por fim, 3. valorizar ideologicamente os Estados Unidos, país responsável pela vanguarda da liberdade. Assim surgiram as narrativas cinematográficas:

Com *Man Hunt* (1941), Lang deu início a uma série de quatro filmes antifascista (*Hangmen Also Die!*, *The Minister of Fear*, 1943), e (*Cloak And Dagger*, 1945), todos eles caracterizados por um intenso compromisso pessoal, por uma aguda consciência da mentalidade fascista, que faltavam em outras películas parecidas. Ele não só conhecia Lang esses tipos em Alemanha, mas vários de seus primeiros filmes (*Dr. Mabuse, der Spieler*, 1922; *Spione*, incluso *Der Spinnen*, 1919-20) haviam pressagiado a praga de Hitler em seus retratos de criminosos super-diabólicos que planejaram dominar o mundo (BOGDANOVICH, 1972, p. 14).

Lang constitui-se como um dos principais cineastas da época: “hoje, os filmes de Lang não são apenas quarenta e três filmes isolados produzidos em perto de quarenta e cinco anos. É um episódio da história do cinema” (GRAFE; PATALAS; PRINZLER, 1993, p. 11). Após o final da Segunda Guerra Mundial, Lang retornaria a Alemanha para continuar a sua obra, além de eventuais retornos aos estúdios hollywoodianos. Fritz Lang veio a falecer em agosto de 1976, em solo americano.

Os filmes que se opõem ao nazismo e que serão analisados são *Man Hunt*<sup>19</sup> (1941), *Hangmen Also Die!*<sup>20</sup> (1943) e *The Ministry of Fear*<sup>21</sup> (1943). Cada um deles apresenta suas particularidades para com os três pontos demonstrados anteriormente, sendo eles: 1. alertar para o perigo da causa nazista; 2. desmerecer o inimigo, ressaltando seu aspecto negativo e cruel e, por fim, 3. valorizar ideologicamente os Estados Unidos. As narrativas cinematográficas de Lang eram uma confrontação para com o nazismo que tanto mal causava.

### **Lang e a ideologia estadunidense**

O primeiro filme a se analisar será *Man Hunt*, filme dirigido por Land e lançado em 1941. Esse primeiro longa-metragem causaria um impacto no sistema hollywoodiano por ser um dos primeiros trabalhos de Lang a lutar contra o nazismo, não em decorrência do contexto, mas o filme foi considerado demasiadamente forte pelo gabinete Hays<sup>22</sup>, devido a seu apelo contra os nazistas. O filme era composto originalmente por sequências de torturas consideradas demasiadamente fortes, por isso, para o filme ser lançado, houve a necessidade de cortes.

A narrativa fílmica se passa no final do mês de julho de 1939, momentos antes do início da guerra, tudo no filme decorre da tentativa do Capitão de uma divisão da Inglaterra, Alan Thorndike (Walter Pidgeon), de assassinar Adolf Hitler, utilizando para isso um rifle de precisão. Após realizar um possível tiro de teste, visto que o rifle estava descarregado, carrega-o quanto estava com a mira na cabeça de Hitler, acaba sendo preso pelos guardas. Após sua prisão os nazistas tentam de todas as formas levar Alan a assinar uma confissão de que estava ali a mando do governo inglês. Esse seria o pretexto esperado pela Alemanha para declarar o começo da guerra. Desse primeiro momento, surge um dos aspectos ressaltados anteriormente a construção de uma nazista cruel e torturador.

O militar inglês passa por processos de tortura mental e física para que assine a confissão, como isso não ocorre é jogado do mesmo penhasco que estava posicionado para eliminar Hitler. Sobrevive a queda, mas, ferido, tenta de todas as formas retornar até a Inglaterra, onde acreditava estar seguro. Durante esse trajeto será duramente perseguido

---

<sup>19</sup> Traduzido para o português com o nome de: O Homem que Quis Matar Hitler.

<sup>20</sup> Traduzido para o português com o nome de: Os Carrascos Também Morrem.

<sup>21</sup> Traduzido para o português com o nome de: Quando Desceram as Trevas.

<sup>22</sup> Órgão responsável pelo controle cinematográfico de Hollywood e estava incumbido no período de impedir a produção de filmes demasiadamente fortes.



pelos nazistas, aqui surge o principal aspecto que Fritz Lang visa elucidar: a capacidade de penetração que as organizações nazistas possuíam. A Inglaterra encontrava-se, permeada por espiões, o cineasta incorpora uma percepção que se tinha na época em solo americano, que os fascistas estavam adentrando paulatinamente em suas organizações e estruturas da sociedade estadunidense. Neste sentido, o cineasta ressalta o fato que o nazismo estava penetrando, mesmo que de forma lenta, em diferentes setores da sociedade mundial, e que, caso medidas não fossem tomadas, isso poderia ser irreversível. Alan fora perseguido dentro de toda a Inglaterra pelo comandante da gestapo Quive-Smith (George Sanders). Uma das últimas sequências do filme relata todo esse processo: após ser perseguido por diferentes localidades, Alan escondesse em uma caverna, porém nem mesmo neste local inóspito o terror deixaria de interferir.

Novamente o que retorna aqui é a tortura já tematiza pelo cineasta, mas dessa vez ela se torna mais impactante, visto a condição de Alan, preso dentro de uma caverna bloqueada por uma pedra colocada pelo nazista impedindo sua saída. O capitão inglês se mantém firme em sua posição, finge assinar a confissão para assim conseguir eliminar o nazista. O filme, apesar de ter passado por um processo de edição em decorrência de suas cenas de tortura, tornasse importante ainda para observar, ao menos, o principal aspecto do filme. Sendo ele, então, o crescente temor de uma possível penetração do nazismo em solo americano, dado o crescimento da guerra na Europa e o grande avanço dos homens de Hitler. Lang buscou com esse filme alertar a todos sobre o perigo que seria se o nazismo não fosse combatido. Assim como introduz aspectos negativos para com os fascistas em decorrência das torturas que realizam. Lang propunha com esse longa-metragem alertar para o perigo nazista, bem como as consequências caso ele não fosse parado.

O segundo filme a ser analisado é *Ministry of Fear* (1943-44). Lang prossegue nesse filme com a proposição de que o nazismo estava instalado em diferentes locais. O filme se passa novamente na Inglaterra onde o personagem Stephen Neale (Ray Milland), após receber alta de um hospital psiquiátrico, decide retornar a Londres. Durante a viagem, o trem realiza inúmeras paradas devido a bombardeios que aviões nazistas executavam sobre a capital inglesa. Em uma dessas paradas, Neale encontra-se em uma feira onde aproveitou o ambiente para fazer o tempo passar, decide consultar uma vidente sobre seu futuro, esta, estranhamente, o aconselha a participar de um concurso sobre o



peso de um bolo na cidade e lhe dá um peso aproximado. Embora o personagem não entenda direito a situação, realiza sua aposta e acaba ganhando o bolo.

A narrativa toma rumos diferentes após este fato, visto que instantes depois chega um homem pleiteando o bolo ao dizer que se aproximou mais do peso correto. Contudo, Neale nega esse fato ao demonstrar que seu cálculo estava mais próximo, e decide retornar ao trem. Para sua surpresa, um homem se encontrava ali, um senhor de idade e cego. O personagem oferece um pedaço de bolo ao homem, que estranhamente esmaga o bolo antes de comer, em decorrência de uma nova parrada, o cego se revela ser um nazista, acaba atacando Neale e foge com o bolo, mas, devido aos bombardeios, o senhor acaba sendo morto.

Neale retorna para o trem e finalmente chega a Londres, onde ele passa a investigar toda a situação e acaba descobrindo que os nazistas utilizaram secretamente a festa do povoado para repassar informações sobre os pontos fracos da defesa inglesa e por onde os nazistas deveriam atacar. Após retornar ao local onde tinha sido atacado pelo cego juntamente com a polícia, eles acabam encontrando resquícios do bolo, e dentro do mesmo um rolo de micro-filmagem que continha diversas informações sobre a defesa de Londres.

Fritz Lang prossegue nesse filme com a ideia já apresentada no anterior, reforçando o temor para com o avanço nazista. Entretanto, aqui surge outra questão envolvendo o longa-metragem: a introdução de momentos de insanidades causados pela guerra. Neale era um homem que fora afetado pela guerra diretamente. A guerra logo retorna a sua vida e tudo se agrava quando começa a investigar a situação, assim, as insanidades aparecem. Primeiramente, o homem que era cego, que na verdade não era, surge como uma tentativa de morte disfarçada, posteriormente, a insanidade retorna com uma organização de viúvas que em decorrência de um de seus fundares estar ligado ao nazismo passa a servir como base para os espões alemães que observavam Londres e seus pontos fracos. Isso seria descoberto graças a insistência de Neale, que desvenda o caso. O filme, além de alertar para o perigo nazista, demonstrar as insanidades que a guerra pode causar nas pessoas.

Por fim, o filme *Hangmen Also Die!* (1943), que pode ser considerado um dos principais filmes de Lang no qual é possível observar diferentes aspectos ideológicos. O filme aborda dois vieses diferentes, mas que somados deram origem a esta obra de renome. O primeiro aspecto é o desmerecimento da imagem dos nazistas, que surge em

diferentes momentos do filme, através de uma gama de elementos cinematográficos. Já o segundo ponto é uma valorização para com Estados Unidos.

O filme se passa na cidade de Praga e aborda a questão do assassinato de Reinhard Heydrich bem como as consequências a que a população da Tchecoslováquia e a resistência seriam submetida.

O início do longa-metragem já demonstraria o quanto Lang se propõe a denegrir a imagem dos nazistas. Após uma tomada de imagens da cidade, tudo se volta para um prédio onde começam a aparecer imagens ligadas ao regime de Hitler e, por fim, surge o próprio *Führer*. Enquanto isso, ao fundo, surge uma música com tom horrível e apavorante, tudo com o objetivo de construir uma imagem negativa para com os mesmos.

Os primeiros minutos do filme são emblemáticos; destacam-se duas sequencias. A primeira irá colocar em debate a questão da superioridade das raças. Toda a frase surge em uma conversa sobre a situação dos trabalhadores das fábricas de Praga que estavam morrendo por exaustão, entretanto, o nazista tem uma opinião diferente: “Admito que seus trabalhadores talvez sejam mal pagos, mas como uma raça inferior, como escravos, são muito bem pagos” (LANG, 1943, 03’ 28” a 03’ 36”). O que Lang buscou com esse processo é demonstrar que não seria aceitável que um regime como o nazista, que possui tal proposição de superioridade de raça ariana frente às demais, prevalecesse existindo. Alguém teria que se impor, portanto, frente a esse cenário. Esse será o próximo aspecto a ser ressaltado por Lang, a valorização ideológica para com os estadunidenses.

Antes do surgimento dessa ideologia no filme, o cineasta prossegue construindo uma imagem negativa para com os nazistas. Dessa vez quem surge na tela seria o próprio Heydrich, uma das figuras que encarnam o mal por completo conforme sua própria fala: “Há 37 mil trabalhadores lá. E com uma sabotagem tão escandalosa apenas 50 foram executados. Porque não 500?” (LANG, 1943, 05’ 20” a 05’ 31”). Toda essa construção do cineasta revela o quanto o regime nazista poderia ser cruel e que apenas ele seria capaz de produzir tal pensamento. Lang sempre tentara lutar de alguma forma contra o nazismo e essa narrativa cinematográfica foi a cristalização desse desejo, visto todo o processo que ele introduz no filme.

O desmerecimento não ficaria restrito a este momento do filme, visto que no decorrer do mesmo ele retornaria, trazendo outros elementos para o debate. Outro aspecto que Lang visa demonstrar são os processos de tortura que a gestapo utilizava para obter informações. Isso fica claro quando uma senhora de idade é exposta a torturas físicas e

mentais, mas o que gera mais impacto no filme é sua construção negativa, ficando expostos no final, quando uma série de reféns é fuzilado sem a menor demonstração de arrependimento ou de temor com o ato.

Lang, que recusara a direção do cinema nazista ainda durante a ascensão de Hitler, utilizou o que tinha à sua disposição para evitar que tal mal prosperasse, mesmo que cinematograficamente. Além disso, este filme incorpora uma solução à guerra: a entrada em cena de um espírito liberador e a muito esperado.

Toda essa construção pode ser observada em dois momentos da narrativa cinematográfica: a primeira delas ocorre em um barracão, onde os reféns aguardavam o tempo passar e assim, conseqüentemente, chegar a sua vez de serem mortos, enquanto o assassino de Heydrich não se entregasse as autoridades.

- Refém: “Compatriotas, é chegado o momento. Compatriotas, temos muito a fazer. Ergam a tocha invisível e a repassem mantenham-na acesa, mantenham-na acesa pelo caminho sem volta. Morra se preciso, pela causa, mas grite até o fim: Render-se jamais. Sempre adiante, sem retroceder até que o carrasco irracional aprenda que a guerra não esta ganha até a ultima batalha ser travada. Continuem, quando já não estivermos. Nunca se rendam!” (LANG, 1943, 1H 06’ 47” a 1H 07’ 21”).

O aspecto de valorização ideológica para com os Estados Unidos pode ser observado quando são proferidas as seguintes palavras: “Ergam a tocha invisível”. Esse conjunto de palavras seria ideológico, pois se interliga a frase com um dos principais símbolos dos Estados Unidos a Estátua da Liberdade, localizada em Nova York. A correlação se mostra devido não só ao fato de em uma de mãos da estátua existir uma tocha, poderia ser apenas uma correlação simples, pois então observamos o contexto da frase com a função simbólica da estátua. A frase é pronunciada em um momento de dificuldade, no qual todos que ali estavam não sabiam o que poderia acontecer no minuto seguinte. Todavia, o que daria destaque a frase é a própria postura dos personagens envolvidos na sequência: quem lia o trecho da possível música ou do poema fazia isso com empolgação e coragem, sem temer as conseqüências, quem escutava, ao ouvir ao a frase destacada, mudava de postura – se antes distraídos, agora tinham sua atenção voltada para a fala de seu companheiro.

Contudo, a grande proposição ideológica está no sentido que a frase possui: o mundo estava coberto por uma escuridão profunda e insuperável, algo teria que ser feito, e realmente seria feito assim que a tocha fosse erguida, ela seria a responsável de iluminar novamente o mundo. Desse contexto, surge o exato momento que devemos retornar à

estátua, visto que oficialmente ela possuiu outro nome, sendo chamada de “Liberty Enlightening the World” (Liberdade Iluminando o Mundo). Existe dessa forma uma pequena referência aos Estados Unidos visto que este era o país portador do símbolo da liberdade e que ao entram na guerra fariam isso para eliminar o nazismo em colaboração aos demais países envolvidos no conflito.

Outro momento em que existe uma demonstração de valorização ideológica para com os Estados Unidos segue a mesma linha que a observação anterior: a importância dos estadunidenses para a libertação mundial e seu impacto como o país escolhido para comandar as demais nações. Observemos o trecho a seguir:

- Professor Novotny: O que quero lhe dizer agora meu filho é para quando ficar adulto para quando os poderosos invasores tiverem sido expulsos de nossa terra há um longo tempo. Espero que esteja vivendo em uma terra livre onde o povo governará para o povo e pelo povo. Serão grandes dias para viver numa terra onde todos os homens, mulheres e crianças tem o que comer. E tempo para ler e pensar e conversar com outros por sua própria vontade. Quando chegar esse dia não se esqueça de que a liberdade não é algo que se possui como um chapéu ou doce. A verdadeira questão é a luta pela liberdade. E você se lembrará de mim não porque fui seu pai, mas porque eu também morri nesta grande batalha (LANG, 1943, 1H 17' 26" a 1H 18' 35").

Uma dessas primeiras indicações ideológicas pode ser depreendida do trecho: “Espero que esteja vivendo em uma terra livre onde o povo governará para o povo e pelo povo”. Esses seriam um dos princípios que as democracias defendiam e pretendiam, e os Estados Unidos, provavelmente, possibilitariam novamente ao mundo, quando vencessem o nazismo.

Para corroborar com essa observação, retornemos a frase destacada acima, e seu complemento: “Quando chegar esse dia não se esqueça de que a liberdade não é algo que se possui como um chapéu ou doce. A verdadeira questão é a luta pela liberdade”. Se a liberdade é algo que não se possui como um simples objeto, ela surgiria em decorrência de grande esforço, e a trajetória da nação estadunidense possibilitaria a estes serem declarados como os portadores da liberdade, bem como serem eleitos como a nação defensora e líder do mundo. A proposição do Destino Manifesto<sup>23</sup> parece se encaixar perfeitamente nesse momento, já que definitivamente os Estados Unidos estavam na guerra para vencer e liderar todos: reinstaurar a paz e a tranquilidade no mundo. Se retomamos as falas dos reféns, isso fica mais implícito, visto que chegara a hora de a

---

<sup>23</sup> Doutrina estadunidense desenvolvida no século XIX surgiu como uma crença entre os próprios americanos que estes seriam o povo eleito por Deus para levar a civilização ao continente americano. Pensamento que foi levada adiante após a constituição dos Estados Unidos em definitivo.

tocha invisível da liberdade ser colocada à prova: seria ela capaz de iluminar o mundo por completo, terminando com o caos nazista?

### **Considerações finais**

A ideologia presente no cinema da Segunda Guerra Mundial atingiu diferentes países, entre eles os Estados Unidos que souberam utilizar toda a indústria cinematográfica de Hollywood a seu favor. Entretanto, além desse meio, encontraram pessoas dispostas a referendar essa luta contra o nazismo e de valorização ideológica: este seria o caso do cineasta alemão Fritz Lang, que migrou para solo estadunidense fugindo do nazismo, principalmente se observarmos o fato dele ter recusado o convite de Hitler de ser o comandante do cinema nazista.

A partir do momento em que fora liberado a produção de filmes contra os fascistas de forma mais nítida em Hollywood, Lang se aproveitou disso para cumprir uma meta pessoal, isto é, usar sua profissão como forma de desmerecer e combater os fascistas que tanto mal lhe causaram. Isso ficou observado nos três filmes analisados neste artigo. Embora cada um deles tenha surgido em um momento diferente da guerra, todos cumpriam um objetivo em comum: construir uma imagem altamente negativa em relação aos nazistas, e também cumprir outra indicação que o cinema estadunidense requeria, difundir uma valorização ideológica dos valores dos Estados Unidos, fato que Lang embora não tenha negado, não tornou o aspecto central de seus filmes.

### **Referências.**

BOGDANOVICH, Peter. **Fritz Lang en America**. Tradução Miguel Marias. Madri: Editorial Fundamentos, 1972.

GRAFE, Frieda; PATALAS, Enno; PRINZLER, Hans Helmut. **Fritz Lang**. Tradução de Ana Moura. Rio de Janeiro: Horizonte do Cinema, 1993.

COUSINS, Mark. **História do cinema: Dos clássicos mudos ao cinema moderno**. Tradução de Cécilia Camargo Bartalotti, São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). **História: novos objetos**. Tradução de Tereza Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 199-215.

LANG, Fritz. **Hangmen Also Die!** [Filme-vídeo]. Produção e Direção Fritz Lang. Los Angeles, Arnold Press Burger Films, 1943. Arquivo de vídeo, 134 min. P&B. Son.

LANG, Fritz; MACGOVAN, Kenneth. **Man Hunt.** [Filme-vídeo]. Produção de Kenneth Macgowan, Direção de Fritz Lang. Los Angeles, 20TH Century Fox, 1941. Arquivo de Vídeo, 105 Min. P&B. Son.

LANG, Fritz; DESYLVA, Buddy. **Ministry of Fear.** [Filme-vídeo]. Produção de Buddy DeSylva, direção de Fritz Lang. Los Angeles, Paramount Pictures, 1943. Arquivo de Vídeo, 86 Min. P&B. Son.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação Cinema-História. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção. **Cinema-História: teoria e representações sócias no cinema.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 55 – 106.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O Império das Imagens de Hitler: O Projeto de Expansão Internacional do Modelo de Cinema Nazi-Fascista na Europa e na América Latina (1933 – 1955).** 2008, 439 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de pós-graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, Editora UFPR, p. 101-131, 2003.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história.** Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

ROSSINI, M. S. As marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 12, p. 118-128, dez. 1999.

SILVA, Daniele G. G. Para uma (re)mitificação dos Nibelungen no período entre guerras mundiais. In: **Literatura e Autoritarismo** (UFSM), v. 1, p. 61-79, 2014.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema.** Tradução de Fernando Mascarello. Campinas: Papyrus, 2013.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.



## “VERDADEIROS CIDADÃOS BRASILEIROS” DO DISCURSO DA NOVA DIREITA

### “THE TRUE CITIZENS” OF THE BRAZILIAN NEW RIGHT DISCOURSE

Michele Diana da Luz  
Doutoranda em Ciência Política/Universidade Federal de Pelotas  
micheledluz@gmail.com

Letícia Baron  
Mestranda em Ciência Política/Universidade Federal de Pelotas  
leticiakbaron@gmail.com

#### RESUMO

A presente proposta é fruto da junção de duas pesquisas em andamento, cujo ponto de aproximação consiste no fato de ambas estudarem o discurso do que se convencionou chamar de “nova direita brasileira”, tendo como campo de estudo as redes sociais. Neste trabalho, buscamos aprofundar a investigação acerca de um dos significantes mais emblemáticos deste discurso: “o cidadão de bem”. Para tanto, voltamos nossa atenção às manifestações de 2015, as quais marcaram a “erupção” deste discurso. Organizadas e motivadas através das redes sociais, o impulso para as manifestações se deu através das páginas de quatro grupos principais: Endireita Brasil, Movimento Brasil Livre, Revoltados Online e Vem pra Rua. É através do discurso expresso nas páginas destes quatro sujeitos das manifestações que buscamos responder: quem é o cidadão deste discurso da nova direita? Nossa hipótese é de que, apesar de composto por reivindicações e significações bastante heterogêneas, o discurso dos “verdadeiros cidadãos brasileiros” não tem, *a priori*, um posicionamento político classificável à direita. Antes sim, encontra antagonismo com algumas políticas adotadas pelo governo do PT, a partir das quais associa a corrupção e a crise econômica à esquerda.

**Palavras-chave:** Nova direita. Discurso. Sentidos.

#### ABSTRACT

This paper is the product of joining two ongoing researches, which share as topic of interest what is commonly called “the new brazilian right”, taking the social media as field for the study. In this paper, we seek to deepen the investigation on one of the most emblematic signifiers of this discourse: “the true citizen”. For this purpose, we direct our attention to the 2015’s street demonstrations, which marked the “eruption” of this discourse. Organized and motivated in the social media, the boost for the street demonstrations was made by four main groups: Endireita Brasil, Movimento Brasil Livre, Revoltados Online e Vem pra Rua. Thus, it’s from the discourse expressed on the pages of these four subjects of the demonstrations that we pursue to answer: Who is the good citizen of the new brazilian right? Our hypothesis is that, although being composed by claims and meanings rather heterogeneous, the discourse of the “true brazilian citizens” does not have, *a priori*, a political stance classifiable as right-wing. Rather, finds antagonismo with some policies adopted by PT’s administration, from which associates corruption and the economic crise to the left ideology.

**Keywords/Palabras clave:** New right. Discourse. Meaning.

## Introdução

O presente trabalho tem por objetivo aprofundar o debate acerca do surgimento do fenômeno que se convencionou chamar de “nova direita brasileira”. Explorando brevemente as circunstâncias pelas quais a emergência deste discurso se deu, em determinado momento, o texto lança um olhar para o contexto internacional, concordando com a perspectiva de que o panorama atual é o de fechamento de um ciclo progressista, o qual se sagrou hegemônico nas últimas décadas na América Latina.

A exemplo de outros trabalhos desenvolvidos acerca da temática (Tatagiba, Trindade e Teixeira, 2016, 2017; Zalis, 2015), este estudo foca sua atenção nos grupos responsáveis pela mobilização e organização das manifestações de direita que tomaram o país entre dezembro de 2015 e agosto de 2016, as quais tiveram grande contribuição para a articulação do discurso pró-*impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff. São eles: o Endireita Brasil, o Movimento Brasil Livre, o Revoltados Online, e o Vem Pra Rua. O foco da análise consiste na elucidação dos sentidos presentes em uma construção narrativa essencial para a mobilização realizada por estes grupos: a do “cidadão brasileiro”. Deste modo, buscamos elucidar, através da análise dos discursos dos próprios grupos, quem é o cidadão da nova direita brasileira?

Para tanto, foram analisadas as postagens dos quatro referidos grupos em três meses distintos: dezembro de 2015, maio e agosto de 2016. A escolha do recorte temporal utilizou como critério para a seleção da amostra do discurso dos movimentos os períodos de início (recebimento na Câmara dos Deputados), meio (tramitação) e fim (condenação e afastamento definitivo) do processo de *impeachment*. O número de postagens analisadas, portanto, foi o seguinte: Movimento Endireita Brasil (MEB): 425 postagens; Movimento Brasil Livre (MBL): 658 postagens; Revoltados Online (RO): 218 postagens; Vem Pra Rua (VPR): 532 postagens.

Antes de abordarmos o objeto aqui proposto, faz-se necessária uma discussão acerca das peculiaridades que o fenômeno assume no caso brasileiro, assim como de alguns dos possíveis motivos que fizeram com que ele adquirisse as características que possui.

## A direita europeia e as manifestações além-mar

Quando falamos em “nova direita”, ou em “direita radical”, com frequência o que nos vem à mente são as experiências europeias. Uma plethora de trabalhos acadêmicos tem se dedicado a acompanhar a evolução e crescimento no número de grupos, partidos e atores políticos associados à estas correntes ideológicas - sobretudo no que diz respeito às experiências do Leste Europeu - desde o início da década de 1990. Como afirma um dos principais autores que se debruça sobre a temática (principalmente aos partidos de direita radical considerados populistas), Cas Mudde, a repentina e inesperada ascensão dos partidos de direita não demonstra sinais de abatimento. Pelo contrário, a direita radical<sup>24</sup> é o grupo partidário de maior sucesso na Europa Ocidental pós-guerra (MUDDE, 2007).

Esse sucesso começa a despontar após os anos de bonança e bom funcionamento das políticas de *welfare state*, em um período em que uma conjunção de fatores, encabeçados pelas crises econômicas e o crescimento do desemprego, forneceram aos partidos conservadores e liberais as ferramentas argumentativas necessárias para advogar em prol do esgotamento da referida proposta institucional e da necessidade de adoção de políticas de austeridade. Ao término do século XX e início do século XXI, para além da postura atinente à economia, evidencia-se o [re]surgimento de uma face mais extremada do discurso de direita no continente europeu, o qual carrega como marcas o forte apelo ao nacionalismo e a xenofobia.

De lá para cá, fatores como novas crises econômicas e, mais recentemente, migratórias, deram mostras do espaço que este discurso conquistou dentre os eleitores. A eleição do Parlamento Europeu, em 2014, foi um claro sinal neste sentido. Na ocasião, a chamada “frente conservadora”<sup>25</sup> logrou conquistar a maioria das cadeiras. Ainda que com plataformas distintas, os partidos da referida frente compartilham motivações muito próximas em seus discursos, dentre os quais foram sobressalentes a exaltação ao

---

<sup>24</sup> A diferenciação entre partidos de direita radical, extrema ou populista é feita com minúcia pelo autor em seu livro “*Populist Radical Right Parties in Europe*” (Cambridge Press, 2007). Para os fins deste artigo, como o próprio autor o faz em outras de suas obras, nas quais o populismo não é o tema central da análise, utilizamos a denominação genérica “partidos de direita radical”.

<sup>25</sup> Dentre os partidos considerados de extrema-direita que elencam este grupo estão: Frente Nacional (França), Aurora Dourada (Grécia), Partido Nacional Democrata Alemão, Partido dos Verdadeiros Finlandeses, Partido da Independência do Reino Unido, Partido da Liberdade da Áustria, Jobbik (Hungria), Partido Popular da Dinamarca e o Movimento 5 Estrelas (Itália).

nacionalismo, a conduta anti-imigração e a presença de propostas para a saída do Bloco Europeu.

O recente episódio do Brexit (*Great Britain exit*)<sup>26</sup> foi outro demonstrativo da conjuntura atual no continente, e que chamou a atenção pelo mesmo motivo. Além de expor um posicionamento político até então não tão manifesto na Grã-Bretanha, a decisão foi vista como um fator encorajador, a partir do qual líderes partidários de demais países (França, Holanda, Itália, Áustria, Suécia, Alemanha e Dinamarca) declararam interesse em realizar plebiscitos com o mesmo fim.

Longe de ser um fenômeno exclusivo do “velho mundo”, a onda de novos movimentos à direita atravessou o oceano e vem se mostrando bastante proeminente na América do Norte e também ao Sul do hemisfério. Com traços distintos, o crescimento desta corrente do lado de cá do Atlântico caracteriza-se por ter maior expressão na figura dos atores políticos do que nos partidos que estes representam. Tal constatação não é novidade no que diz respeito às democracias contemporâneas. Como sustentou Bernard Manin (1995), esta concentração na figura do ator político é resultado da aproximação ocasionada pela inclusão tecnológica, a qual, possibilitando “interações” entre os representantes e representados através dos meios de comunicação em massa, fez emergir um padrão de comportamento político eleitoral por ele denominado de “democracia do público” (MANIN, 1995; 2013).

No caso específico da cultura política brasileira, como demonstrou Marcello Baquero (1994; 2000), o perfil do eleitor é bastante pragmático e personalista, posicionamento que decorreria do descrédito e da desconfiança dos eleitores com relação à política e aos políticos, assim como de um sentimento de ineficácia da política (BAQUERO, 2000, p. 149). Como ficará claro mais à frente, este perfil parece ter relação com o sucesso que o discurso da nova direita encontrou no país.

Cabe pontuar que no Brasil, diferentemente dos EUA e, principalmente, da Europa, não há um partido político de grande expressão eleitoral que se auto-intitule abertamente porta-voz da ideologia de direita (MAINWARING, MENEGUELLO e POWER, 2000). Frequentemente, pondera-se que tal posicionamento pode ser resultado da imagem que se faz da direita como a força militar dominante no período ditatorial

---

<sup>26</sup> Referendo realizado no dia 23/06/2016, no qual a maioria da população britânica votou pela saída do Reino Unido da União Europeia.

brasileiro (1964-1985), a que se deveria, também, a crença de que a redemocratização e as conquistas angariadas com a Constituição de 1988 a haveria extinguido. A atual conjuntura política deixa claro o equívoco de tal interpretação. Não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, testemunhamos a reorganização de forças conservadoras, com novas roupagens e retórica afiada. Em nosso contexto, o fator estrutural é sobretudo relevante para se entender as peculiaridades que a nova direita assume:

Como na Europa, a reemergência da direita assumida se dá depois de longo processo de adaptação, e num contexto de dificuldades econômicas que lhe abre um novo campo de oportunidades. Em ambos os casos, a direita põe em questão as conquistas sociais alcançadas no período precedente. Mas há uma diferença que precisa ser frisada. Na Europa, onde a sociedade civil é mais robusta e as instituições mais sólidas, a direita trava uma guerra de posição. No Brasil e na América Latina, a direita se mostra frequentemente mais afoita: ela opta pela guerra de movimento, e busca o poder a qualquer custo, mesmo que para tanto precise transformar, como no passado, em mero arremedo os princípios do Estado de direito e as normas do regime democrático (CRUZ, KAYSEL e CODAS, 2015, p. 8).

No panorama brasileiro, acostumados que éramos com a nossa “direita envergonhada” (MADEIRA e TAROUCO, 2010), vemo-nos agora um tanto perplexos com sua “saída do armário” de forma tão (aparentemente) abrupta. Como pontua Kaysel, esse “orgulho direitista” recém-adquirido parece contrastar com a história de uma sociedade na qual a “direita” em geral possuía uma conotação pejorativa (KAYSEL, 2016, p.49). Ainda segundo este autor, é importante não perdermos de vista o fato de que as direitas têm no Brasil uma longa história, sem a qual a atual onda reacionária se torna incompreensível. Desta forma, cabe frisar que os traços conservadores, sempre presentes ao longo da história política brasileira, são parte significativa deste novo discurso, agora mais explícito. Este conservadorismo, por sua vez, estaria mais próximo da definição cunhada por Huntington, que o caracteriza como uma “ideologia posicional”, isto é, que só se define pela contraposição às investidas radicais, não tendo um conteúdo próprio (HUNTINGTON, 1957, *apud* KAYSEL, 2016, p. 51). Assim como Kaysel, entendemos que a compreensão da conjuntura atual e da forma como o discurso da nova direita brasileira conquista cada vez mais espaço requer que voltemos algumas casas no jogo político brasileiro:

[...] na medida em que “esquerda” e “direita” são categorias evidentemente relacionais e mutuamente referidas, não é possível empreender um estudo

sobre a direita política sem uma remissão à sua antagonista, a “esquerda”. Dessa maneira, a atuação da esquerda foi fundamental para plasmar uma cristalização das identidades políticas das direitas (KAYSEL, 2016, p. 50).

O argumento supracitado corrobora com a visão de que a direita brasileira surge não apenas na contramão, mas possivelmente como resposta às experiências observadas na América Latina nas últimas décadas. Após os anos de consonância ideológica com os demais países latinos, vivenciados no Lulismo (SINGER, 2012) e que tiveram continuidade com a sucessão de Dilma Rousseff, as barulhentas vozes das ruas bradaram orgulhosas nos inúmeros protestos de rua que tiveram seu auge em 2015. Dentre as tantas demandas e expressões presentes no pulverizado discurso que se articulava, frases emblemáticas como “a nossa bandeira jamais será vermelha”, “não seremos a próxima Venezuela”, e “vai pra Cuba” despontavam nos cartazes, em claras referências às experiências governamentais de alguns dos nossos vizinhos latino-americanos.

### **A emergência da direita como marco do fim de um ciclo na América Latina**

Em consonância com a perspectiva de Kaysel sobre a necessidade de remontar às experiências da esquerda para entender adequadamente a formação de um discurso de direita, Salvador Schavelzon (2015) sustenta que o momento que vivenciamos na política latino-americana consiste no fechamento de um ciclo progressista, evidenciado sobretudo na Venezuela, Argentina, Brasil, Uruguai e Equador, assim como em alguns países da América Central. Em seu diagnóstico, o ponto fulcral desta ruptura é fruto de certo grau de convivência dos próprios governos progressistas, os quais, ao unirem sob sua guarida uma frente conservadora, acabaram por desencadear o fim da própria narrativa progressista.

Utilizando o caso brasileiro como representativo deste fechamento, Schavelzon alega que o abandono (por parte do Partido dos Trabalhadores) do projeto de mudança que levou o progressismo ao poder, assim como a inabilidade do partido em mobilizar a cidadania e estancar as reformas conservadoras (em muitas das quais os próprios progressistas estavam diretamente envolvidos) foram responsáveis pela eclosão de um discurso de oposição que sustenta a aceitação de um modelo conservador como condição



necessária para a estabilidade política. Para ele, o Brasil foi também o país onde o fim do ciclo progressista tornou-se visível pela primeira vez.

Dentre as razões para isto estaria, primeiramente, o fato de o Brasil não haver experienciado uma transformação forte em seu sistema político. Ao optar pelo emprego de uma prática conciliatória entre os interesses da classe trabalhadora e da elite econômica (BOITO, 2016), o Partido dos Trabalhadores viu-se impelido a governar com aliados que não necessariamente partilhavam de seus ideais políticos (SCHAVELZON, 2016). Neste sentido, a crítica feita pelo autor é bastante clara quanto à ausência de mudanças estruturais concernentes à desigualdade e ao modelo econômico, afirmando que os governos progressistas parecem haver sido transformados pelo poder e pelas instituições, mais do que o oposto disso.

*A nova estrutura ideológica do progressismo assegura popularidade e mantém os governos no poder, mas ao preço de abandonar os princípios e demandas anticapitalistas que inauguraram o ciclo político progressista em uma onda de demonstrações populares que foi capaz de depor Presidentes impopulares na Bolívia, Equador, Argentina e no Brasil (SCHAVELZON, 2016, grifos do autor).*

A cisão entre os governos e os ideais anticapitalistas se expressa, segundo o autor, através de três posturas que foram adotadas pelos governos progressistas, quais sejam: a adesão à ideologia do consumismo, ao consenso sobre o desenvolvimento, e à agenda política conduzida pelos setores religiosos. No Brasil, por exemplo, sobretudo entre 2012 e 2014, foi notório o peso atribuído na propaganda governamental à inclusão pelo consumo. Ao apresentar o crescimento no consumo como forma de acesso de milhões de pessoas à classe média, o governo não só deixou de lado a revisão das prioridades econômicas e de redistribuição de riquezas, como também abandonou as bandeiras com as quais lutou historicamente: a dos camponeses, dos indígenas e dos trabalhadores. Some-se a isso, a celebrada inclusão via consumo não incluiu o acesso à saúde, educação e transporte de qualidade, os quais permanecem fora do alcance da maioria (SCHAVELZON, 2016).

Estes fatores foram, para Schavezon, responsáveis por uma perda de apoio do governo dentro de sua própria base de sustentação popular. O que teve reflexo na abertura de espaço para a emergência de uma nova direita “com um renovado discurso ‘pós-ideológico’ e ‘para o povo’, empunhando uma bandeira ‘ética’ e ‘anticorrupção’ que a esquerda perdeu” (SCHAVELZON, 2016). O prognóstico do autor é de que, ao passo que abriu mão do engajamento cidadão e de políticas que uniam as lutas territoriais às lutas

urbanas, o novo ciclo está abrindo caminho para um sistema de restauração política que combina nacionalismo, discurso religioso e um republicanismo individualista, todos convertidos em um nebuloso discurso anti-Estado.

Esta hipótese parece corroborar com o que se observou nas manifestações ocorridas em diversas cidades brasileiras nos anos de 2015 e 2016, as quais tiveram grande peso para a abertura do processo de *impeachment* da ex-Presidente Dilma Rousseff. Fortemente reivindicado pelos autointitulados “verdadeiros cidadãos brasileiros”, o processo de impedimento da então Presidente foi defendido como legítimo e necessário por diferentes grupos que integraram as manifestações.

Como bem aponta Perissinoto (2016) ao analisar a disputa pela narrativa do processo de impedimento de Dilma Rousseff, a luta travada entre aqueles que eram favoráveis ou contrários ao processo, consistiu, paralelamente, em uma luta simbólica: “dependendo do lado da luta em que se encontra o narrador, fala-se de golpe ou de processo constitucional de impedimento, travando-se um embate em torno da (des)legitimação do processo” (PERISSINOTO, 2016, p.1). Neste sentido, o auto reconhecimento de cidadania “verdadeira”, por parte daqueles que foram às ruas pedindo o processo de *impeachment*, por certo, teve um grande peso na disputa pela validade do processo. Pouco se sabe, no entanto, sobre o que constitui, de fato, essa cidadania dos “verdadeiros brasileiros” no discurso dos grupos que capitanearam essas manifestações.

### **Os cidadãos da nova direita**

As manifestações de 2015 marcaram a história brasileira por tratar-se da primeira vez que organizações sem tradição de luta à esquerda convocaram, com êxito, mobilizações massivas de protesto após o restabelecimento da democracia (TATAGIBA, TRINDADE e TEIXEIRA, 2016, p. 197). A história destas organizações, entretanto, é mais antiga. Desde, pelo menos, 2007, um novo conjunto de atores que ao longo dos anos tem buscado desafiar a hegemonia da esquerda, vem imprimindo novos contornos aos protestos de rua no Brasil (*idem*). A grande adesão que se constata em 2015, porém, advém de um mecanismo cujo potencial ainda não está claramente estimado: a força da internet e das redes sociais na formação e pulverização de opiniões políticas. Organizadas e motivadas através das redes sociais, sobretudo no Facebook, o impulso para as

manifestações se deu através das páginas de quatro grupos principais: Endireita Brasil, Movimento Brasil Livre, Revoltados *Online* e Vem pra Rua.

Além de expor uma miríade de descontentamentos de significativa parcela da população brasileira com o governo e com a classe política, estas manifestações trouxeram à tona diferentes sentidos em torno dos quais o discurso de oposição “à direita” foi se consolidando e que foram bastante significativos para a articulação do discurso pró-*impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff. Dentre os principais significantes passíveis de serem extraídos do discurso estavam o repúdio à corrupção, a defesa da pátria e da família brasileira contra as ameaças bolivarianas, a crise econômica e o antipetismo<sup>27</sup>. Estes, assim como vários outros significantes passíveis de serem extraídos das manifestações, trazem em consigo uma série de significados que os sustentam e que não são necessariamente coesos entre si.

[...] embora os protestos tenham sido convocados por organizações que claramente se localizam à direita do espectro político – com uma defesa aberta e intransigente da redução do papel social do Estado –, a população que compareceu aos protestos, em sua maioria das classes A e B, apresenta um perfil mais complexo. Nesse estágio, não parece possível afirmar que os participantes estejam na rua unidos pela defesa de um projeto político de contornos claros, nem que sejam “de direita” no que se refere ao seu posicionamento político. O que os une, desde 2007, é a luta contra o PT e contra a corrupção, a partir de um discurso que associa os governos petistas ao mau uso da máquina pública. O contexto de denúncia e julgamento do “Mensalão” do PT (de 2005 a 2012) e as denúncias de corrupção envolvendo a Petrobras (durante as eleições de 2014) contribuíram fortemente para alimentar esse sentimento. Somada a isso, a crise econômica pela qual passa o país também se constitui em um elemento conjuntural importante para a compreensão desse cenário (TATAGIBA, TRINDADE e TEIXEIRA, 2016, p.198).

Ao analisarmos a postura dos grupos responsáveis pela organização destes protestos no ambiente em que a mobilização se fez mais efetiva - as redes sociais - torna-se viável extrair alguns sentidos base para que possamos responder à nossa pergunta inicial: quem é o cidadão deste discurso da nova direita? Não se trata aqui de abordar o perfil dos organizadores, meramente. Mas sim de verificar a aceitação e concordância dos demais participantes desses movimentos quanto às posturas por eles assumida.

---

<sup>27</sup> Entendido como um discurso que começou a ter visibilidade com a divulgação do “escândalo do mensalão” na mídia, do qual decorreu um grande afastamento dos eleitores tradicionais de classe média do Partido dos Trabalhadores (SINGER, 2012) e que ganhou força nos últimos anos.

Ao chegarmos a este grupo, a primeira constatação que se faz não é de todo nova. Em geral, o que se identifica ao observar o conteúdo das postagens e alguns dos comentários com maior número de *likes* - o que indica concordância dos demais participantes do grupo - verifica-se o discurso de direita liberal e conservadora se mescla com frequência. De forma resumida, trata-se de um discurso com ares de liberalismo econômico, mas que constantemente adquire um caráter bastante conservador no que concerne a decisões morais, tais como o direito ao aborto, pena de morte ou redução da maioridade penal, por exemplo.

Apesar de composto por reivindicações e significações bastante heterogêneas, os discursos dos “cidadãos brasileiros” têm alguns pontos de convergência, com base nos quais a identidade auto-reconhecida pode ser extraída. Primeiramente, este cidadão vê-se como sujeito politizado e mais consciente acerca da situação política e econômica do país. Isto posto, percebe-se como diretamente prejudicado pela corrupção existente na política brasileira, uma vez que enxerga no aumento das cargas tributárias a saída encontrada pelo governo petista para a compensação das verbas desviadas. Esta percepção faz com que a imagem dos partidos e dos políticos seja carregada de uma carga negativa e desgastada. Em sua visão, o governo deve ter uma atuação mais próxima do que se vê no mercado, com gestão mais eficiente da máquina pública.

O cidadão do discurso da direita que foi às ruas se apresenta como o trabalhador ou empresário que gera empregos e paga seus impostos, que preza pela família e que está cansado da impunidade e da falta de segurança. Disso deriva a defesa de menos intervenção estatal nos planos econômico e social, pois, no seu entendimento, o PT tem usado do aparelhamento do Estado para inserir a ideologia de esquerda em diferentes segmentos, sobretudo através das escolas e movimentos sociais.

Neste ponto, principalmente, é que se observa o imbricamento das posturas liberais e conservadoras. A defesa da não intervenção do Estado na educação, por exemplo, relaciona-se tanto com uma visão de que a educação deve ter um caráter mais técnico e qualificante, quanto ao entendimento de que a educação e os valores que são passados pelos pais devem ser resguardados pelas escolas. O aparente liberalismo dessa premissa torna-se menos claro quando se tem em mente que esta defesa está diretamente relacionada à condenação da inclusão da “ideologia de gênero” e demais pontos (considerados controversos) no conteúdo programático escolar.

O anticomunismo, outro ponto de grande recorrência nos discursos, está igualmente situado nesta zona nebulosa, na qual os movimentos sociais e os grupos minoritários organizados são vistos como ameaças à democracia, uma vez que são entendidos como instrumentos de manipulação a serviço da esquerda.

Embora ainda muito incipientes, os resultados encontrados apontam para um perfil de cidadão para quem a política precisa de renovação ao estilo do mercado. Expressando características por vezes incongruentes, este perfil parece ver nas propostas da direita, sobretudo no que diz respeito à administração pública, a solução mais imediata para problemas como a corrupção, crise econômica, falta de segurança e a impunidade.

Estas conclusões reforçam os apontamentos já feitos por autores como Marcelo Baquero, acerca da descrença dos brasileiros para com os políticos e os partidos. De igual forma, remete ainda ao argumento de Tatagiba, Trindade e Teixeira, sobre a motivação das pessoas que foram às ruas não estar diretamente ligada ao fato de elas defenderem necessariamente a bandeira da direita, mas, para além disso, pelo fato de o discurso que se apresenta condensar, no momento, críticas nas quais elas encontram identificação.

## **Referências**

BAQUERO, Marcello. **A vulnerabilidade dos partidos políticos e a crise da democracia na América Latina**. Ed. Universidade/UFRGS. Porto Alegre, 2000, 192 p.

\_\_\_\_\_. Os desafios na construção de uma cultura política democrática na América Latina: estado e partidos políticos. In: BAQUERO, M. **Cultura política e democracia: os desafios das sociedades contemporâneas**. Ed. da UFRGS. Porto Alegre, 1994. pp 26-41.

BOITO, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-31.

CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André, CODAS, Gustavo (orgs.) (2015). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. *Online*. Disponível em: <http://no vo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Direita%20vol ver%20Final.pdf>

CRUZ, Sebastião. Elementos de reflexão sobre o tema da direita (e esquerda) a partir do Brasil no momento atual. In: CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André, CODAS, Gustavo (orgs.) (2015). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. *Online*. Disponível em: <http://no vo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Direita%20vol ver%20Final.pdf>



KAYSEL, André. Regressando ao regresso: elementos para uma genealogia das direitas brasileiras. In: CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André, CODAS, Gustavo (orgs.) (2015). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. *Online*. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Direita%20volver%20Final.pdf>

MADEIRA, Rafael M.; TAROUÇO, Gabriela S. A direita envergonhada no Brasil: Como partidos reinterpretem seus vínculos com o regime militar? In: V Congresso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política. 2010. Buenos Aires. Anais do V Congresso Latinoamericano de Ciencia Política.

MAINWARING, S.; MENEGUELLO, R.; POWER, T. **Os partidos conservadores no Brasil: quem são e o que querem?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MANIN, Bernard. A democracia reconsiderada. **Novos Estudos CEBRAP**, nº 97, São Paulo, 2013, pp 115-127.

\_\_\_\_\_. As metamorfoses do governo representativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 10, nº. 29, 1995, pp 5-34.

MUDEDE, Cas. (2007). **Populist radical right parties in Europe**. Cambridge, UK. Cambridge University Press. 404p.

PERISSINOTO, Renato (2016). “**Por que golpe?**”. Manuscrito. *Online*. Disponível em: [https://www.academia.edu/29221192/Por\\_que\\_golpe](https://www.academia.edu/29221192/Por_que_golpe)

SCHAVELZON, Salvador (2016). “The end of the progressive narrative in Latin America”. **Alternautas**. *Online*. Disponível em: <http://www.alternautas.net/blog/2016/5/24/the-end-of-the-progressive-narrative-in-latin-america>

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo: Reforma gradual e pacto conservador**. Cia das Letras, São Paulo, 2012, 280p.

TATAGIBA, Luciana; TRINDADE, Thiago; TEIXEIRA, Ana Claudia. CorruPTos: um ensaio sobre os protestos à direita no Brasil. Campinas: **Necap**, 2015. *Online*. Disponível em: < [www.pdpp2015.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic](http://www.pdpp2015.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic) >

\_\_\_\_\_. Protestos à Direita no Brasil. In: CRUZ, Sebastião Velasco e, KAYSEL, André, CODAS, Gustavo (orgs.) (2015). **Direita, volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. *Online*. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/Direita%20volver%20Final.pdf>

ZALIS, Pieter; GONÇALVES, Eduardo. Quem são e como pensam os movimentos que vão para a rua contra Dilma no Domingo. **Revista Veja**- edição online. 11 de março de 2015. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/politica/quais-sao-e-como-pensam-os-movimentos-que-vaio-para-a-rua-contra-dilma-no-domingo> > Acesso em: 10 de jun. de 2017.



## DEVIDO PROCESSO PENAL MUDIÁTICO: ANÁLISE DA OPINIÃO PÚBLICA FRENTE À PUNIÇÃO

### *DUE CRIMINAL PROCEEDINGS MEDIA: ANALYSIS OF PUBLIC OPINION AGAINST PUNISHMENT*

Roberta Eggert Poll  
Mestranda em Ciências Criminais PUC/RS  
roberta@fayet.adv.br

Aline Pires de Souza Machado de Castilhos  
Mestranda em Ciências Criminais PUC/RS  
alinepiresastilhos@gmail.com

#### RESUMO

Hodiernamente é comum encontrarmos expressões no sentido de que “não podemos ficar à mercê do bom policial, do bom acusador público ou do bom magistrado”. Não obstante, tal exclamação refere-se à necessidade de garantirmos instrumentos de contenção do exercício do poder estatal que deve primeiramente ser controlado por ele mesmo e em segundo momento pela própria sociedade. Isto porque após longo tempo de opressões propagadas durante o absolutismo, o Estado assumiu para si o dever de punir os delinquentes, implantando critérios de justiça para todos, cuja observância é obrigatória e independentemente da existência de opressão midiática. Verdade seja dita: vivemos em um momento delicado no qual os discursos estão cada vez mais inflados de modo a suscitar a ira, a raiva, e a antipatia naqueles que desconhecemos origens dos problemas criminológicos. A população em geral é diretamente afetada pelas informações divulgadas e não raras vezes desconhecem as causas nas quais se inserem. Não é excesso dizer que no processo penal midiático o magistrado se torna refém da mídia punitiva e opressora. Importante destacar que o respeito às garantias fundamentais do acusado não se confunde com impunidade. O processo penal não pode ser encarado como um instrumento a serviço do *ius puniendi* do Estado, e sim como um limitador deste poder e garantidor dos direitos do indivíduo a ele submetido.

**Palavras-chave:** Processo Penal. Mídia. Devido Processo Legal. Controle.

#### ABSTRACT

It is commonly common to find expressions in the sense that "we can not be at the mercy of the good police officer, the good public prosecutor or the good magistrate." Nevertheless, this exclamation refers to the need to guarantee instruments of containment of the exercise of state power that must first be controlled by itself and secondly by society itself. This is because after a long time of oppression propagated during absolutism, the State has assumed the duty to punish the delinquents, implementing criteria of justice for all, whose observance is obligatory and independent of the existence of media oppression. Truth be told: we live in a delicate moment in which discourses are increasingly inflated in order to arouse anger, anger, and antipathy in those who are unaware of the origins of criminological problems. The general population is directly affected by the information disclosed and not infrequently they do not know the causes in which they are inserted. It is no surplus to say that in the media criminal process the magistrate becomes hostage to punitive and oppressive media. It is important to emphasize that respect for the fundamental guarantees of the accused is not confused with impunity. Criminal proceedings can not be considered as an instrument in the service of the State's *ius puniendi*, but as a limiting factor of this power and guarantor of the rights of the individual subjected to it.

**Keywords:** Criminal proceedings. Media. Due Process Legal. Control.

## **Introdução**

Suprimida, na contemporaneidade, a vingança privada, o ente estatal assume a titularidade do *ius puniendi*, implantando critérios de justiça, cuja inderrogabilidade determina sua observância independente da vontade das partes. Nessa medida, o Estado, como ente jurídico e político organizado, avoca o dever de proteger todos os indivíduos que estão sob sua tutela, inclusive, o criminoso em perfeita harmonia com o ordenamento jurídico e os ditames impostos pela nossa Constituição Federal. À despeito, compreendida a imprescindibilidade da existência de um processo penal nas sociedades ditas “organizadas” como instrumento necessário para aplicação da respectiva sanção, a luta passa a ser pelo respeito às regras do devido processo legal e, obviamente, antes disso, por regras que realmente estejam em conformidade com os valores constitucionais e internacionais adotados. A assunção desses fatores é fundamental para compreender a análise da opinião pública frente à punição, devido ao gradativo aumento da influência midiática na tomada de decisões, implicando, por via de consequência, em significativo delineamento de respostas mais severas à dita criminalidade. Nessa medida, o presente artigo pretende analisar a presença do discurso popular, ínsito às mídias sociais, na tomada de decisões pelo Poder Judiciário, seja pela necessidade de conceber respostas mais rápidas aos anseios da coletividade, seja pelo recrudescimento da jurisprudência brasileira frente ao aumento da criminalidade organizada. Isto porque o sistema jurídico-penal brasileiro, tem cedido espaço, cada vez mais, para as pressões populares e, isso, é facilmente percebido a partir de simples leitura das últimas decisões sufragadas pelo egrégio Supremo Tribunal Federal. Nessa perspectiva, o processo penal midiático e informacional passa a fazer parte dos “devidos processos penais”, influenciando de sobremaneira os julgadores, que não conseguem se manter equidistantes, na medida em que toda a carga investigativa e valorativa passa a fazer parte não só do processo, mas das relações sociais propriamente ditas. É cedido que os intérpretes maiores da Lei (juízes, desembargadores e ministros) são indivíduos e como tais tem experiências, vivências, princípios e ideias próprias que regram suas vidas. Não obstante, por conta do implemento de uma cláusula geral de motivação, todas as decisões judiciais passaram a exigir fundamentação em elementos contidos nos autos e não com base em sentimentos e momentos vivenciados pelo julgador. É de dizer, a decisão deve ser aquela adequada e

construída no processo e para o processo e que não seja influenciada por mídia ou clamor social. Nesta linha de intelecção é que se insere o presente trabalho investigativo que pretende analisar, num primeiro momento, a importância do respeito às regras do jogo que foram implementadas antes do início da partida. Assim, primeiramente será realizada breve exposição acerca do princípio do devido processo legal e seus corolários (consubstanciados no contraditório e na ampla defesa) como garantia de equilíbrio processual para se chegar a própria compreensão da necessidade de barragem das mídias no desenrolar processual penal, a fim de que ao final na instrução chegue-se à uma solução justa, imparcial e estriba em elementos contidos nos autos. Posteriormente será analisada a forma como a mídia é capaz de influenciar a sociedade e também os operadores do direito, em especial os julgadores, os quais podem sentir as pressões sociais e garantir a vontade pública em detrimento da garantia do devido processo. Desta forma, sem saber o escopo de aplicação da norma, se para “garantia da vontade pública” ou do devido processo penal, é imprescindível realizar uma análise de fundamentabilidade das decisões judiciais para além de todo o processo midiático, calcado em bases democráticas e de direito.

### **Contextualização constitucional: devido processo legal *versus* processo penal midiático**

O ordenamento jurídico-penal brasileiro, em nível constitucional, é um sistema coordenado de normas regras e normas princípios, que se traduzem em um conjunto de direitos e garantias fundamentais imprescindíveis para a justa concretização de um processo penal dito democrático.<sup>28</sup> Notadamente, as leis infraconstitucionais e seus intérpretes<sup>29</sup> devem estrita obediência e conformidade com os postulados constitucionais,

---

<sup>28</sup> O saudoso constitucionalista JOSÉ AFONSO DA SILVA há muito já nos emprestava sabedoria, referendando, em suas obras, que a democracia é, na verdade, um conceito histórico, ou seja, não é um valor-fim, mas meio e instrumento de realização de valores essenciais à convivência humana em sociedade, que se traduzem, na justa medida, em direitos fundamentais ao próprio homem, que devem ser compreendidos em sua historicidade, bem como no seu envolvimento social, enriquecendo, desta forma, seu conteúdo em cada etapa da evolução social. Compare em JOSÉ AFONSO DA SILVA, 2006, p.126.

<sup>29</sup> O intérprete maior da lei nesta visão de garantia, são os membros do Poder Judiciário – juízes, desembargadores e ministros – que não são agentes públicos eleitos. Embora não tenham a sabatina da vontade popular, desempenham, inegavelmente, um poder político, inclusive de validar ou invalidar atos dos demais Poderes. Assim, é possível que um juiz de primeiro grau, sobreponha-se, com sua decisão, à um ato do Presidente da República, sufragado por mais de 40 milhões de votos. À este

na medida em que estes possuem *status* de “lei maior”, dada sua superioridade formal e substancial em comparação às demais normas.

Como se não bastasse a própria estrutura hierárquica normativa, o artigo 5º, §1º, da Constituição assegura a aplicabilidade imediata dos direitos e das garantias fundamentais nela previstos. Por conseguinte, para que seja autorizado qualquer intervenção nestes direitos é necessário que o legislador infraconstitucional observe não somente a cláusula de reserva legal, bem como os princípios norteadores do próprio sistema-jurídico, para que as novas regras não afrontem os direitos e as garantias já previstos e consolidados, forte no artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal (BISSOLI, 2015, p.137)

Dentro desta hígida estrutura constitucional é que se insere o mandamento fundamental do devido processo legal, e seus corolários, consubstanciados no direito ao contraditório e na mais ampla defesa do acusado. O devido processo penal constitucional busca realizar uma Justiça Penal submetida à exigência de isonomia entre os litigantes. O processo justo é aquele que equilibra a relação, que normalmente é marcada por uma desigualdade material, na medida em que o aparelho estatal (promotores e juízes) ocupam uma posição de proeminência em relação ao acusado, respondendo pelas funções acusatórias e pela atuação jurisdicional, sobre o qual exercem monopólio respectivamente (AFONSO DA SILVA, 2006, p. 126). Assim, o acusado tem a seu favor uma garantia de que apesar de ocupar posição de desigualdade não será submetido a processo que não seja devido, forte também no princípio da presunção de inocência (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

Não obstante, essa norma-princípio constitucional, que nada mais é do que uma cláusula de salvaguarda dos direitos daquele que está sob investigação ou que está sendo processado, frequentemente somos abalroados de notícias acerca de procedimentos investigativos, delações premiadas e processos penais instaurados pela mídia, sem que se tenha qualquer controle daquilo que está sendo noticiado, prejudicando não só os direitos do acusado como também, a justa atuação da acusação pública, a imparcialidade da

---

fenômeno a doutrina constitucionalista, concebe o nome de *dificuldade contramajoritária*. Nesta senda, justamente por atuarem de forma *contramajoritária* é que devem estrita obediência aos direitos e garantias fundamentais, expressos ou não na Constituição Federal. Veja em LUÍS ROBERTO BARROSO, 2009, p. 338-339.

justiça, e a cláusula geral da razoável duração do processo,<sup>30</sup> na medida em que o acusado-midiático passa a enfrentar ilegítimo processo midiático antes mesmo de ser submetido à processo judicial, tendo que se defender de uma mídia que não se submete a qualquer espécie de controle penal.

Entre nós, embora não haja referência expressa, sempre houve certa observância aos ditos processos midiáticos,<sup>31</sup> que produzem provas, julgam e condenam os investigados antes mesmo da instauração de um efetivo processo penal. Assim, as capas de jornais, os sítios eletrônicos informacionais e as notícias televisivas, repetidamente prendem o olhar do espectador no sentido da informação prestada. E esse espectador, no entanto, não consegue na maioria das vezes compreender as armadilhas midiáticas estampadas diante de seus olhos.

A esse fenômeno há quem atribua uma condição de espetáculo, ou seja, um processo penal do espetáculo, cujo julgamento visa agradar ao espectador-ator social (CASARA, 2015, p. 13). Notadamente, para que as notícias sejam vendáveis a mídia se utiliza de bodes expiatórios, perseguição política, disponibilização de interceptações telefônicas que sequer foram aceitas como tal e não raras vezes impõem, determinam e condenam à prisão indivíduos que ainda não foram submetidos ao crivo da justiça e que, portanto, não tiveram a seu favor, a estrita obediência aos direitos e as garantias previstas na Constituição Federal.<sup>32</sup>

Trata-se de verdadeiro processo penal midiático que não corresponde ao procedimento já balizado pela legislação infraconstitucional e que não atende aos ditames

---

<sup>30</sup> O primeiro instrumento normativo a tratar da razoabilidade na duração do processo fora a Convenção Europeia dos Direitos do Homem, conhecida como Convenção de Roma, subscrita em 4 de novembro de 1950. O artigo 6º, da §1º, da Convenção estabelece que: “toda pessoa tem o direito a que sua causa ouvida com justiça, publicamente, e dentro de um prazo razoável por um Tribunal independente e imparcial estabelecido pela Lei, que decidirá sobre os litígios sobre seus direitos e obrigações de caráter civil ou sobre o fundamento de qualquer acusação em matéria penal dirigida contra ela. Compare em AURY LOPES JR, 2006, p. 20.

<sup>31</sup> Na esfera processual penal, infelizmente, o populismo exacerbado e o papel de divulgação da mídia têm gerado a admissão de provas ilícitas, bem como o afastamento de direitos e garantias fundamentais dos investigados e acusados como objetivo de satisfazer uma *ordem social*, bem como os anseios punitivos midiáticos.

<sup>32</sup> Neste contexto dogmático nos empresta auxílio LOPES JR., ao assegurar que o primeiro princípio que impera no processo penal é o da proteção dos inocentes, isto é, o processo penal deve ser visto como um direito protetor dos inocentes e a todos os que a ele são submetidos, pois somente perdem esse *status* após a sentença condenatória com trânsito em julgado, na medida em que este dever emerge da própria cláusula constitucional de presunção de inocência prevista no artigo 5º, inciso LVII, da Constituição Federal. Compare em AURY LOPES JR, 2008, p. 11.



previstos pela Constituição Federal, mas que sim, submete o investigado à tratamento tão invasivo, seja em sua intimidade, seja em sua privacidade que, dificilmente conseguirá ser revertido, ainda que haja sentença penal absolutória. É, antes de tudo, um processo penal de opinião pública. Poderíamos citar inúmeros casos que sofreram apelo midiático. Um exemplo, meramente ilustrativo e importante refere-se aos divulgadores e seguidores confirmados do denominado “Maníaco do Parque” que, face a fama repentina e notoriedade alcançadas, principalmente, após sua caçada pela Polícia Civil, fizeram com que vários outros “delinquentes” procurassem superar-lhe as façanhas. Outro exemplo, deveras importante de ser referenciado diz respeito ao caso do estudante de medicina que, em 1999, promoveu verdadeiro massacre em certo cinema de famoso Shopping no Estado de São Paulo e que fora, declaradamente, inspirado em cena de filme hollywoodiano.

Sem embargo, não se está a defender um completo retorno à ausência de liberdade de expressão e de divulgação informacional. As mídias, sejam elas digitais, televisivas ou impressas, trouxeram mudanças substanciais na esfera de atuação do indivíduo e do judiciário. Não obstante, a velocidade com que estas informações passaram a ser divulgadas, fizeram com que todos nós passássemos a ser mais do que consumidores midiáticos, mas também produtores de conteúdos e informações com a possibilidade de alcançar não só a comunidade local, como toda a nação,<sup>33</sup> influenciando, inclusive, as decisões judiciais.

Não obstante, é necessário que haja uma compatibilização acerca do que é divulgado, com as garantias à que todos temos direito e que foram fruto de dura luta democrática conquistatória.<sup>34</sup> A investigação midiática conduz, invariavelmente, ao debate teórico sobre os conflitos de princípios e normas constitucionais, uma vez que ela não se vincula tão somente ao problema da liberdade de expressão, como também à própria teoria da Constituição. Se por um lado adotamos como base teórica fundamental a inderrogabilidade e a inafastabilidade das regras e dos princípios constantes da Magna Carta é necessário que haja uma ponderação de interesses que seja estribada em uma

---

<sup>33</sup> Sobre o tema é imprescindível ver importante obra do século passado, que pretendeu estudar a velocidade como valor a partir do advento da revolução técnica e de sua conexão com a política. Veja em PAUL VIRÍLIO, 1996.

<sup>34</sup> O principal nóculo problemático que pode ser apontado é que o jornalista não é juiz, o cidadão-espectador não é perito, não é polícia, tampouco promotor. O processo midiático montado é prematuramente amador, mas não deixa de ser muito mais sério e com consequências mais graves do que a própria sentença criminal. Nesse sentido ver: MARTINS DE ANDRADE, 2009, p.483.



cláusula de retorno ao *status quo ante*, na medida em que uma vez absolvido o acusado é imprescindível que lhe seja garantido o direito ao esquecimento do fato,<sup>35</sup> bem como seja apagada toda e qualquer vinculação de sua imagem ao dito processo midiático.

Fato é, que esta divulgação massiva de informações faz com que os indivíduos submetidos à esta invasiva atuação midiática não tenham direito ao esquecimento, ao sossego, a privacidade e sua mais alta intimidade, pronto que sempre serão lembrados como notícia de eventos passados. É imprescindível que a mídia reveja seu papel nesta relação investigado *versus* justiça, uma vez que presta relevante serviço social, mas também gera enormes injustiças, ocasionando em violações lastimáveis à vida privada das pessoas. Precisamos *olhar com os olhos* para enxergar de todos os lados a questão (RAHAL, 2004, p. 9)

Por outro lado, os intérpretes maiores da Lei, devem lembrar seu papel constitucional frente à sociedade, essencialmente, no que tange às sanções aplicadas. O Poder Judiciário é órgão juricante, que atua dentro dos estritos limites constitucionais e que não deve apresentar respostas em desconformidade com o sistema jurídico-penal vigente seja para atendimento de determinado clamor social, seja para responder o dito processo penal midiático. É dever funcional do magistrado, como parte da relação processual, criar norma jurídica concreta e individual para cada caso apresentado,<sup>36</sup> e se a solução jurídica for a absolvição do acusado, não há que se falar em “procura” de decisão diversa.

A legislação infraconstitucional determina, ainda, que as decisões do magistrado sejam sempre fundamentadas em elementos colhidos durante a instrução processual e,

---

<sup>35</sup> Atualmente muito tem se discutido acerca da *teoria do esquecimento*. O tema ganhou enfoque a partir da edição do Enunciado 531 da VI Jornada de Direito Civil, promovida pelo Conselho da Justiça Federal, em março de 2013 e segue uma orientação doutrinária no sentido de que o direito de ser esquecido está inserido dentro dos direitos da personalidade humana. O Enunciado prevê que o direito de não ser lembrado eternamente pelo equívoco pretérito ou por situações constrangedoras ou vexatórias é uma forma de proteger a dignidade humana. O Superior Tribunal de Justiça já tem julgados nesse sentido, cujo caso paradigma é o REsp nº 1.334.097/RS, julgado pela Quarta Turma, de Relatoria do Ministro Luis Felipe Salomão que reconheceu o direito ao esquecimento para um indivíduo que fora inocentado da acusação de envolvimento na chacina da Candelária e posteriormente retratado por programa televisivo.

<sup>36</sup> A normatividade da motivação judicial, embora não expressa, se infere da Convenção Americana de Direitos Humanos (Artigo 2. **Dever de adotar disposições de direito interno**), na medida em que somente se efetivará os direitos e liberdades previstos na Convenção diante da devida fundamentação das decisões. Ademais, nos termos do artigo 93, inciso IX, da Constituição Federal, todas as decisões do Poder Judiciário serão fundamentadas, sob pena de nulidade, vinculando-se, essencialmente, ao modelo de Estado adotado.

com indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundaram a decisão, uma vez que sob o pálio de um Estado Democrático de Direito toda e qualquer decisão judicial deve ser, suficientemente, fundamentada, apta, portanto, a demonstrar ao jurisdicionado e à sociedade a *ratio iudicandi*.

Malgrado seja um dever imposto pela própria Constituição Federal e caracterizado como verdadeiro direito fundamental do jurisdicionado em decorrência do princípio do devido processo legal e seus corolários (ampla defesa e contraditório) na prática ainda é comum a existência de decisões simplistas, que procuram justificar a sanção aplicada em decorrência de uma garantia de ordem pública, ansiosa por uma resposta estatal repressiva e combativa da impunidade.

O momento político-social do país é crítico e, justamente, por estarmos vivendo em período de grande crise é que devemos salvaguardar ao máximo os direitos e as garantias consolidadas na Constituição Federal.<sup>37</sup> Não é de hoje que vemos regimes totalitários sendo impostos seja por conta de um atendimento ao clamor social, seja em decorrência de uma ausência de controle midiático, que destrutura todo e qualquer regime democrático conquistado ao longo dos tempos.

Novamente, é necessário que os intérpretes da Lei se blindem contra os indevidos processos penais midiáticos instaurados, na medida em que representam tão somente a estrutura desorganizada do país e que não raras vezes procuram expor indivíduos por conta de seus próprios ideais políticos. Não podemos ser inocentes quanto ao conteúdo do que é divulgado. Há na realidade um efetivo controle midiático acerca do que será publicado, bem como em que momento e por qual periodicidade.

Diante desse quadro, impõe-se ressignificar a cláusula geral do devido processo legal, bem como do processo penal como instrumento de garantia contra a mídia, a opressão e a barbárie e, portanto, como um instrumento *contramajoritário*, necessário à concretização de direitos fundamentais. Reconhecer a salvaguarda destas garantias é

---

<sup>37</sup> A crise política brasileira é tão evidente que acabou virando destaque na mídia internacional. Recentemente o jornal americano *The New York Times* divulgou o escândalo envolvendo o atual Presidente brasileiro Michel Temer, aduzindo que Temer teria endossado propina de empresários, na gravação feita pelo dono da JBS, Joesley Batista, no dia 7 de março no Palácio do Jaburu, ocorrida no âmbito de delação premiada. O jornal ainda fez menção expressa a possibilidade de cassação da chapa Dilma-Temer eleita em 2014, pelo Tribunal Superior Eleitoral, por conta das provas já produzidas. Disponível em [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com). Acesso em: 16.06.2017.

resgatar a dimensão obrigatória do processo para imposição de pena e do próprio sistema jurídico-penal brasileiro.

### **Da “garantia da vontade pública” para a garantia do devido processo penal**

O saber comum possui a capacidade de se transformar em explicações ideológicas com aparência científica capazes de alcançar o amplo consenso da sociedade, chegando-se, muitas vezes, a acreditar que possuem nível de saber científico. Todos querem ser detetives, opinar e julgar os criminosos, principalmente quando se tratam de casos com bastante repercussão popular; todos querem livrar a sociedade dos criminosos, retirar o mal, no estilo povo contra o dragão, a que os positivistas costumavam chamar de “cura da sociedade” (ELBERT , 2009, p. 31-33).

O fenômeno criminal desde sempre despertou uma atração muito forte do público em geral, não apenas em nosso país, mas de forma global, o que, de certa forma, deveria nos causar estranhamento, já que estamos falando de condutas transgressoras dos ditames sociais. O lógico seria que tais fenômenos provocassem uma certa repulsa nas pessoas, ou ao menos despertassem um sentimento de indiferença, mas na prática ocorre exatamente o oposto. Para SCHECARIA, o fascínio pelo crime possui duas funções: diferenciar o homem de bem do criminoso e demonstrar a complexidade da natureza humana (SCHECARIA, 2009, p. 135).

A explicação que se pode cogitar é a de que a transgressão é tão antiga quanto às normas, pois seja onde for ou qual seja a norma estabelecida sempre haverá alguém para transgredi-la (ELBERT , 2009, p. 49-50). É como se soubéssemos, no momento em que a norma é criada, que ela será descumprida por alguém.

Na verdade, no capitalismo, há uma vinculação especial entre mídia e sistema penal (BATISTA, 2003, p. 3) e não poderia deixar de ser, na medida em que este, busca fatos que tragam audiência e assim, capital. O jornalismo criminológico é excessivamente lucrativo às empresas e, com isso, proliferam-se programas de cunho criminal, na maior parte sensacionalistas, que criam estereótipos e, na maior parte das vezes, distorcem a realidade ou a mostram da forma que pareça mais convincente à “necessária audiência”.

A este contexto, alia-se o fato de que o Brasil é um país que possui um grande contingente de analfabetos e pessoas sem uma formação adequada, que absorvem tais informações quase que como verdades absolutas.

Todavia, as empresas de comunicação trabalham em um contexto diverso do que opera o Judiciário. Enquanto esse necessita de tempo e paciência para analisar os fatos e não atropelar as garantias processuais, aquela atua com a pressa, contra o tempo, uma vez que necessita trabalhar com o “agora”, pois o “ontem” já não gera mais notícia e foi veiculado pelos concorrentes (SCHREIBER, 2010, p. 1). A velocidade substitui a verdade. Assim, por mais rápido que possa trabalhar o Judiciário, este jamais atingirá a velocidade à que os meios de comunicação investigam e entregam respostas à sociedade. A garantia do devido processo penal é diversa da garantia da vontade pública, e assim deve permanecer.

A pressão da opinião pública, da sociedade e da mídia não deve ser agravante ou causa para o aumento de pena de determinado condenado. A revolta da opinião pública não pode ser determinante para que haja uma condenação, já que não se constitui em uma categoria jurídica (XAVIER, 2015, p.3-5).

Não se pode olvidar, no entanto, que a ocorrência de um crime é um acontecimento público, de forma que sua apuração é de interesse de toda a sociedade, devendo o Judiciário agir da forma mais transparente possível em sua resolução (SCHREIBER, 2010, p. 1). A liberdade de informar e ser informado norteia a nossa democracia, e nessa equação, a mídia se legitimou como a principal condutora de informações. Assim, os meios de comunicação usufruem de grande credibilidade da população, podendo-se afirmar que passou a ter com esta uma relação de dependência<sup>38</sup>, não só quanto à informação, mas também quanto à opinião, e, em especial, quanto aos fatos jurídicos.

Verifica-se que a mídia se coloca cada vez mais à frente dos assuntos relativos à Justiça Criminal. Todavia, em geral, as ideias e costumes que são amplamente difundidos pelas emissoras de rádio e televisão, são incompatíveis com os princípios informadores do Estado Democrático de Direito (CUNHA, 2012, p. 7), já que esta desconhece a

---

<sup>38</sup> Nesse sentido ver dentre outros CARLOS VELHO MAIS; RENAN DA SILVA MOREIRA, 2014, p. 11.

estrutura de desenvolvimento da atividade jurisdicional. Essas informações, uma vez divulgadas, fazem com que a sociedade se posicione, de forma geral, a favor da mídia, julgando o caso antes mesmo da análise do Poder Judiciário (PEREIRA, 2013, p. 9). Esse “julgamento popular”, em que pese a negativa de alguns magistrados, exerce forte influência nos julgadores, os quais, muitas vezes, pressionados a realizar a vontade da sociedade (povo via mídia), acabam privilegiando a garantia da vontade pública em detrimento da garantia do devido processo penal.

O coro de caça aos inimigos e a pressão é ampliada pelas mídias sociais, que transformaram o telespectador em um participante ativo, capaz de difundir sua opinião, muitas vezes formada pela mesma mídia que permite sua divulgação, e que, muitas vezes possui uma aparência científica, adquirida pelo número de vezes e pela força com que é emitida, mas totalmente descompromissada com o método aquisitivo da informação.

Assim, a cultura do medo é difundida via coberturas midiáticas sensacionalistas que trazem soluções de ordem policial para problemas sociais<sup>39</sup>, a qual separa de forma simplista os personagens envolvidos em “bons” e “maus”, estes sempre referidos como “eles”, a fim de criar um distanciamento com o público. Ademais, distorce a realidade para que a preferência do público seja pela versão oficial acusatória.

Em 2015, o Datafolha realizou uma pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, segundo a qual os entrevistados deveriam dizer se concordavam ou não com a expressão “bandido bom, é bandido morto”. A pesquisa entrevistou 1.307 pessoas em 84 cidades brasileiras, das quais 57% (sessenta e sete por cento) concordaram com a expressão. Em municípios com menos de 50 (cinquenta mil) habitantes, o índice sobe para assustadores 62%. (sessenta e dois por cento).<sup>40</sup> Assim, constata-se que a difusão, por parte da mídia, de expressões preconceituosas como esta acaba por incutir tal ideia na cabeça dos telespectadores e ouvintes, os quais passam a repeti-las sem, sequer, entender o que representam ou significam em um estado democrático de direito.

Outra questão que merece destaque é a distorção da realidade jurídica-criminal ocorrida em face da divulgação e cobertura jornalística de certos crimes. De forma geral,

---

<sup>39</sup> Nesse sentido ver dentre outros JÚLIO CÉSAR POMPEU; EDINETE MARIA ROSA, 2015, p. 3.

<sup>40</sup> Coleta de dados realizada pelo site eletrônico opinião e notícia. Disponível em <http://opinioenoticia.com.br/brasil/maioria-no-brasil-acha-que-bandido-bom-e-bandido-morto/>. Acesso em: 17.06.2017.

a atenção da mídia é voltada aos delitos mais graves e de maior violência, pois são esses que ganham a atenção da sociedade e geram audiência. Esse fato altera a percepção da realidade penal e assim, sempre que a população pensa em direito criminal, brota a ideia de casos emblemáticos como o do bandido da luz vermelha, o maníaco do parque, o assassinato da atriz global Daniela Perez, *serial killers*, estupros, entre outros. Tais casos ganham uma atenção midiática muito superior à sua presença em nosso cotidiano, quando na verdade, o dia a dia dos Tribunais se faz por crimes de tráfico, roubo e furtos de pouca expressão. Outra consequência dessa exposição equivocada é a necessidade do público por respostas cada vez mais violentas e desumanas do Estado (XAVIER, 2015, p. 3-5), as quais não levam em consideração garantias constitucionais ou processuais.

Não raras vezes, a matéria veiculada traz apenas um fragmento da realidade, em que pese seja vendida como verdade absoluta e global, visando atender aos anseios das empresas que patrocinam o órgão emissor, os quais podem delimitar o teor dos comentários, ainda que em detrimento da opinião dos jornalistas responsáveis pela matéria. É comum ainda a utilização de recursos como a de redação com verbos na terceira pessoa, objetivando passar a ideia de um distanciamento e trazendo uma conclusão que deve convencer ao público de que não há outra interpretação possível (CAMBI, 2016, p. 7).

Ademais, vivemos em um tempo em que a criminalização resolve problemas; acredita-se que o processo legislativo é capaz de influenciar os indivíduos a ponto de solucionar os obstáculos da sociedade e superar crises sociais (BATISTA, 2003, p. 3). Não é mais necessário realizar investimentos sociais; basta que se crie novos tipos penais e se aumentem as penas e assim, como num passe de mágica, a criminalidade desaparecerá. Tal política criminal, de natureza inflacionária-legislativa, há muito tem sido utilizada não produzindo quaisquer resultados, o que pode se comprovar pelo aumento da população carcerária brasileira, que em 20 (vinte) anos, cresceu assustadores 400% (quatrocentos por cento).<sup>41</sup>

Os meios de comunicação em massa, por sua vez, exercem importante papel nesta equação, pois influenciam a sociedade a ponto de fazer com que os indivíduos acreditem

---

<sup>41</sup> Coleta de dados realizada pelo Poder Judiciário – INFOPEN 2014 – Disponível em: [http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen\\_dez14](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14). Acesso em: 16.06.2017.



que a criminalidade é o problema mais significativo da sociedade contemporânea, postulando por um estado mais policial, mais penitenciário e mais opressor. Cria-se, assim, a ideia equivocada de que a repressão criminal conterá o avanço da criminalidade gerando um Direito Penal e Processual Penal de emergência, simbólico, cujo o principal efeito é tranquilizar a opinião pública quanto à segurança urbana e fortalecer o estado de polícia em detrimento das conquistas democráticas e processuais do estado de direito (SILVEIRA FILHO, 2005, p. 5). A ideia vendida é a de combater o medo com mais medo e violência com mais violência (VELHO MAIS, 2005, p. 27).

As campanhas contra impunidade são, em geral, focadas em fatos específicos e direcionadas a pessoas determinadas, de forma que é preciso desmistificar a imagem construída de uma imprensa que se mostra como desinteressada, que apenas está comprometida com os fatos e a democracia, em que pese muitas vezes exista uma intenção para que isso se concretize. Ocorre que mesmo os mais bem-intencionados podem cometer equívocos, simplesmente por desconhecerem a lógica processual. A divulgação de uma conversa ou imagem não autorizada judicialmente, pode influenciar de forma indevida o magistrado responsável pela causa ou fazer com que a sociedade pressione por uma condenação que não estaria sob o manto do devido processo legal. A verdade veiculada e sustentada pela mídia pode não coincidir com a verdade do processo, gerando, na maior parte das vezes, grande insatisfação com o Judiciário e os juízes que defendem tais direitos em detrimento da pressão popular (VELHO MAIS, 2005, p. 11).

Mas o sistema de direito criminal não pode fugir, pelo menos nos casos que recebem uma maior atenção da mídia, de ter uma imagem “antidemocrática” junto à opinião pública. O sistema jurídico deve dar ao acusado, e também à sociedade, uma resposta que esteja de acordo com as normas processuais pré-estabelecidas e em respeito aos direitos do réu. Agir de forma diversa, sucumbindo à opinião pública, representa mais do que abrir mão do Direito Penal em sua integridade; representa abrir mão do próprio ideal de justiça. Ademais, nem sempre um distanciamento da sociedade é um problema. Certas decisões são e devem continuar sendo um produto de sistemas especializados, na medida em que exigem conhecimentos técnicos não compartilhados pela população em geral.

Todavia, isso não significa dizer que o direito criminal deva estar alheio à sociedade. A relação não deve ser de indiferença, já que, felizmente, muitas críticas

dirigidas ao sistema penal estão longe de representarem pressão e devem sim ser consideradas (XAVIER, 2015, p. 8). É o conhecimento e o reconhecimento do outro que faz com que se construa um novo conhecimento (BISSOLI FILHO, 2015, p.93), e isso também vale para a ciência criminal. O direito deve dialogar com a sociedade, até mesmo como uma forma de desmistificar e desfazer certos rótulos que foram colocados pela mídia.

### **Conclusão**

As dificuldades encontradas pelo Poder Judiciário são muitas e de longa data. Por atuarem de forma contramajoritária, juízes e Tribunais, devem justificar sua atuação mediante observância de regras mínimas instituídas e difundidas após longo período de opressão estatal. A cláusula do devido processo legal é um instrumento de garantia e de equilíbrio processual. Garantia porque previsto na Constituição da República Federativa do Brasil e em Tratados Internacionais de Direitos Humanos cujo Brasil faz parte. E equilíbrio porque ajuda a sopesar a balança processual para o lado do acusado, que terá a segurança de que será processado e julgado por órgãos estatais que atuam nos limites de sua competência e dentro de normas mínimas. Sem embargo, as mídias sejam elas televisivas, radiofônicas ou informáticas não obedecem a este rígido controle normativo pré-estabelecido, na medida em que se utilizam de fatos (criminosos) como garantia de venda. Nessa senda, atuam de forma capitalista tendo por base uma cláusula geral de: “quanto mais divulgação, mais espectadores e por via de consequência mais retorno financeiro”. Assim, não há que se falar em respeito ao devido processo legal ou qualquer outra garantia a ser assegurada sob o fato divulgado. O jornalismo criminológico é excessivamente lucrativo às empresas e, com isso, proliferam-se programas de cunho criminal, na maior parte sensacionalistas, que criam estereótipos e, na maior parte das vezes, distorcem a realidade ou a mostram da forma que pareça mais convincente à “necessária audiência”. Notadamente, não raras vezes, a matéria veiculada traz apenas um fragmento da realidade, em que pese seja vendida como verdade absoluta e global, visando atender aos anseios das empresas que patrocinam o órgão emissor, os quais podem delimitar o teor dos comentários, ainda que em detrimento da opinião dos jornalistas responsáveis pela matéria. Não obstante, o sistema jurídico-penal não pode sucumbir a este dito jornalismo criminológico, na medida em que deve dar ao acusado, e

também à sociedade, uma resposta que esteja de acordo com as normas processuais pré-estabelecidas e em respeito aos direitos do réu. Agir de forma diversa, sucumbindo à opinião pública, representa mais do que abrir mão do Direito Penal em sua integridade; representa abrir mão do próprio ideal de justiça. O momento político-social do país é crítico e, justamente, por estarmos vivendo em período de grande crise é que devemos salvaguardar ao máximo os direitos e as garantias consolidadas na Constituição Federal.

### **Referências**

AFONSO DA SILVA, José. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 27.ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BARROSO, Luís Roberto. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BATISTA, Nilo. Mídia e sistema penal no capitalismo tardio. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 42, p.3, jan.-mar., 2003.

BISSOLI FILHO, Francisco. **O Objeto da Ciência do Direito Penal: descrição – crítica – reconfiguração**. 1.ed. Florianópolis: Empório do Direito, 2015.

CAMBI, Eduardo. CAMACHO, Matheus Gomes. A mídia como instância informal de controle do delito a partir da análise do filme o pagador de promessas. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 125, p.7, nov., 2016.

CASARA, Rubens R. R. **Processo Penal do Espetáculo: Ensaio sobre o poder penal, a dogmática e o autoritarismo na sociedade brasileira**. 1.ed. Florianópolis: Empório do Direito, 2015.

CUNHA, Luana Magalhães de Araújo. 1. Mídia e processo penal: a influência da imprensa nos julgamentos dos crimes dolosos contra a vida à luz da Constituição de 1988. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 94. p. 7, 2012.

ELBERT, Carlos Alberto. **Novo Manual Básico de Criminologia**. Tradução Ney Fayet Júnior. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

INFOPEN 2014. Disponível em [http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen\\_dez14](http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14). Acesso em: 16.06.2017.

LOPES JR, Aury. **Direito Processual Penal e sua Conformidade Constitucional**. Vol. I. 3.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

LOPES JR, Aury; BADARÓ, Gustavo Henrique. **Direito ao Processo Penal no Prazo Razoável**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

MAIS, Carlos Velho. MOREITA, Renan da Silva. Criminologia Cultural e Mídia: um estudo da influência dos meios de comunicação na questão criminal em tempos de crise. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 108, p. 11, 2014.

OLIVEIRA, Eugênio Pacelli de. **Curso de Processo Penal**. 13.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PEREIRA, André Luiz Gardesani. Júri, Mídia e Criminalidade: propostas tendentes a evitar a influência da mídia sobre a soberania do veredicto. São Paulo: **Revista dos Tribunais**. Vol. 928, p. 9, fev., 2013.

POMPEU, Júlio César. ROSA, Edinete Maria. Imaginando Bandidos: juristas e representações sociais de criminosos. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 113, p. 3, 2015.

RAHAL, Flavia. Publicidade no processo penal: A mídia e o processo. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Ano 3, n. 47, p.270-283, mar.-abr, 2004.

RIPÓLLES, José Luis Díez. **A racionalidade das leis penais**. Teoria e Prática. Tradução Luiz Régis Prado. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

SCHECARIA, Sérgio Salomão. A criminalidade e os meios de comunicação de massas. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 10, p. 135, abr.-jun, 1995.

SCHREIBER, Simone. A publicidade opressiva dos julgamentos criminais. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 86, p. 1, 2010.

SILVEIRA FILHO, Sylvio Lourenço da. Neoliberalismo, mídia e movimento da lei e da ordem: rumo ao estado de polícia. **Ciências Penais**. Vol. 2, p. 5, jan.-jun, 2005.

VIRÍLIO, Paul. **Velocidade e Política**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

XAVIER, José Roberto Franco. A opinião Pública e o sistema de direito criminal: sobre as dificuldades de compreender essa relação complexa. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. Vol. 112, p. 3-5, jan.-fev, 2015.

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA PROFESSORES: O USO DO FACEBOOK NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL

### POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR TEACHERS: THE USE OF THE FACEBOOK IN PRESENT EDUCATION

Valdirene Hessler Bredow  
Mestre em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
valhessler@gmail.com

#### RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado realizada com professores de uma escola técnica federal de Pelotas com o intuito de investigar o potencial de uso do *Facebook* como ferramenta pedagógica na educação presencial. A pesquisa de caráter metodológico qualitativo usou o estudo de caso (YIN, 2008) como método de pesquisa, a coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas com os professores de uma turma de primeiro ano de ensino médio. A partir das considerações teóricas de Almenara (1994), Buckingham (2008), Charlot (2008), Costa (2005), Franco (2012), Kenski (2010), Moran (2000), Paredes e Estebanell (2005), Santos e Porto (2014), Sibilia (2012), entre outros, foi possível verificar que, apesar do *Facebook* não ser um ambiente virtual de aprendizagem, embora comumente é utilizado como tal, este é um dos desafios que atualmente os professores precisam enfrentar, entendendo a forma de usá-lo como uma plataforma pedagógica. Assim, conclui-se que as Tecnologias da Informação e Comunicação são uma oportunidade de estabelecerem-se novas conexões, interações e uma comunicação mediada pelas tecnologias digitais entre professores e alunos. Sendo um processo que cria laços de amizade e uma aproximação de interesses e diálogos, possibilitados pelas comunidades virtuais, demonstrando que o universo virtual é um meio possibilitador de novas alternativas e muitos desafios para a educação da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação. Facebook. Ferramenta Pedagógica. Interação. TIC.

#### ABSTRACT

The objective of the present work is to present a cut of the dissertation research done with teachers of a federal technical school in Pelotas in order to investigate the potential of using Facebook as a pedagogical tool in classroom education. The qualitative methodological research used the case study (YIN, 2008) as a research method, the data collection was done through semi-structured interviews with the teachers of a first year high school class. From the theoretical considerations of Almenara (1994), Buckingham (2008), Charlot (2008), Costa (2005), Franco (2012), Kenski (2010), Moran (2000), Paredes and Estebanell Porto (2014), Sibilia (2012), among others, it was possible to verify that, although Facebook is not a virtual learning environment, although it is commonly used as such, this is one of the challenges teachers face today, Way to use it as a pedagogical platform. Thus, it is concluded that Information and Communication Technologies are an opportunity to establish new connections, interactions and a communication mediated by digital technologies between teachers and students. Being a process that creates bonds of friendship and an approximation of interests and dialogues, made possible by the virtual communities, demonstrating that the virtual universe is a means of creating new alternatives and many challenges for the education of contemporary society.

**Keywords:** Education. Facebook. Pedagogical Tool. Interaction. ICT.

## **Introdução**

O objetivo do presente trabalho é apresentar o potencial que os sites de rede social possuem, no caso, os grupos do *Facebook*, como ferramentas possíveis e viáveis para procedimentos pedagógicos e desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio. Possibilitando assim a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma interativa entre professores e alunos.

As comunidades virtuais interligam de maneira rizomática, sujeitos de diferentes espaços geográficos, unidos por características semelhantes e interesses comuns, podendo estes trocar informações entre si. A partir deste processo torna-se possível inserir os grupos virtuais no ambiente escolar, pois, sendo mediados pelas tecnologias digitais, estes fazem parte de cultura e modos de viver e agir dos jovens estudantes

Aos dados analisados pela pesquisa utilizaram um grupo do site de rede social *Facebook* e entrevistas com quatorze professores integrantes do grupo virtual formado por alunos e professores de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de um curso técnico de uma escola federal do município de Pelotas / RS.

Os procedimentos metodológicos foram realizados de forma mista, ou seja, por estudo de caso (YIN, 2008) e a netnografia (KOZINETZ, 2014). Este fato explica-se por haver duas formas de coleta de dados, uma com professores da referida turma e outra pela análise do grupo citado.

A partir das entrevistas com os docentes, considera-se que o uso das tecnologias de informação e comunicação são uma forma de estabelecer novas conexões, interações e uma comunicação mediada pelas tecnologias digitais entre professores e alunos, sendo um processo que cria laços de amizade e uma aproximação de interesses e diálogos, possibilitados pelas comunidades virtuais. Concluiu-se que, o *Facebook* é uma ferramenta inovadora, interessante e viável para a utilização no ambiente escolar, visto que os alunos e professores encontram-se conectados e fazem parte de tal site de rede social. Além disso, é um meio com diversos recursos de cores, sons, imagens e outros artifícios que chamam a atenção e fazem parte da realidade dos jovens estudantes.

## **Os professores: conexão, mediação, interação e comunicação com as TIC**

As Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitam diversos desdobramentos e processos que podem ser utilizadas tanto no meio social como no educacional. Nesta pesquisa foi possível observar que, de uma forma geral, a utilização das TIC na educação e na sala de aula são ferramentas que possibilitam uma metodologia pedagógica diferenciada do fazer habitual e que permitem que as aulas fiquem mais



dinâmicas para alunos e professores.

Além de considerarem as TIC uma ferramenta útil e interessante, os docentes entrevistados destacam que as tecnologias digitais são também ferramentas importantes no campo da educação, pois melhoram a aprendizagem, fazendo com que os alunos aprendam de diversas formas e com recursos diferentes.

Arruda (2007) destaca que o uso de novas tecnologias digitais na educação, ao serem usadas como uma nova ferramenta, podem instrumentalizar o cidadão no desenvolvimento de ações transformadoras e que consigam organizar, de forma solidária, novas práticas políticas e sociais.

Este fator comprovaria que as TIC seriam provavelmente, uma nova possibilidade de aprendizagem, podendo assim transformar a educação presencial, não substituindo o modelo tradicional de ensino, mas complementando-o.

[...] esta nova configuração do processo didático e metodológico de ensino em que se inserem as TIC, não de modo que estas venham a substituir o modelo tradicional, mas sim, complementá-lo, até porque as possibilidades de soma das TIC não vem exclusivamente de suas potencialidades técnicas, pelo contrário, a principal contribuição se dá justamente na interação que elas proporcionam, que envolve o professor, os alunos, o contexto, o meio ambiente, etc (ARRUDA, 2007, p.34).

Portanto, a interação entre os sujeitos que formam o ambiente educacional proporcionado pelo uso das TIC, não irá substituir o atual modelo de ensino, mas sim complementá-lo pelos diversos recursos que possui, potencializando as técnicas e o trabalho pedagógico.

Costa (2005) salienta que uma das principais questões para o século XXI é a de que educar não significa apenas dar conta de novas competências técnicas, científicas e pedagógicas, mas sim ter certa sensibilidade procurando compreender, com cuidado e humildade, essa enigmática mutação que nos circula, não discriminando nem endeusando as culturas deste momento.

Com base nisso, torna-se uma possibilidade a tentativa de usar as TIC, já que estão imbuídas nas ações deste século, tornando-se assim uma nova possibilidade de trabalho e práticas educacionais, não as usando como uma substituição do modelo formal, mas entendendo que fazem parte do cotidiano de crianças e dos jovens alunos.

Os novos recursos e inovações da tecnologia digital que fazem parte dos modos de agir da sociedade contemporânea se refletem também na fala do professor 13, quando destaca que o uso desses instrumentos pode ser uma contribuição para o ensino presencial, evidenciando uma ação pedagógica de provocar maior interesse nos alunos.

Eu acho que elas são de fundamental importância, pois hoje em dia os nossos alunos [...] passam mais da metade do tempo utilizando essas tecnologias fora da sala de aula, então quando a gente chega na sala de aula com aquele método tradicional eles acabam achando aquela aula cansativa. Então, tu levar o cotidiano deles, coisas que eles fazem no cotidiano pra dentro da sala de aula, como os *smatphones*, os *tablets*, aplicativos, eles aprendem de uma forma muito mais interessada do que sem essas tecnologias digitais (PROFESSOR 13).

Nas respostas dos docentes, alguns destacaram que, se o professor tiver um objetivo, um critério propositivo para a sua metodologia, poderá fazer com que as TIC possam ser eficientes para a aprendizagem. Conforme destaca o Professor 12, “dependendo da finalidade da aula, das características da turma, sim, se pode fazer um trabalho unindo as tecnologias ao trabalho que comumente já é feito”. Esta afirmação do Professor 12 vai ao encontro do que os demais docentes afirmam, os quais ressaltam a responsabilidade surgida na interação professor-alunos e o caráter de imprevisibilidade presente na atividade docente:

Eu acho que elas têm que ter um objetivo... é preciso que o professor saiba o que ele quer que o aluno busque e como ele utiliza essas tecnologias [...] com objetivos de ir além, mas tem a característica da turma, dela saber aproveitar aquilo ou não. Eu acho que o professor tem que saber como vai usar e ter um acordo com a turma que eles sejam responsáveis (PROFESSOR 1).

Neste sentido, Santos e Porto (2014) destacam que o uso das redes sociais como espaços colaborativos de comunicação e de troca de informação podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita.

Eu acho que as TIC na educação são de extrema importância no atual contexto social vivido, porque as pessoas estão cada vez mais se comunicando através do uso dessas tecnologias e porque a escola, a educação não usar ela? Então a educação precisa estar junto desse processo (PROFESSOR 4).

Esta intencionalidade se confirma quando o professor expõe aos alunos qual é o objetivo e como o trabalho será desenvolvido, pois se os estudantes entendem e aceitam esta forma de trabalho, ele terá mais êxito. Porém, como afirma o Professor 10 “todas as tentativas são válidas, acho que ninguém tem bola de cristal.”, sugerindo que toda possibilidade e ferramenta usada pelo professor no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico é importante, ainda que não saiba qual será o resultado final. Quando nos propomos à realização de uma atividade, não há como saber o resultado, em alguns casos consegue-se com êxito em outros não, mas, apenas depois da experiência é possível ter o entendimento da viabilidade ou não de uma tarefa, podendo ser repetida ou não.

Quase a metade dos professores entrevistados destacou que as TIC são componentes que fazem parte do contexto vivido e do cotidiano dos alunos, são ferramentas e equipamentos que se encontram cada vez mais presentes na realidade e rotina das pessoas, principalmente dos jovens estudantes. Neste contexto pode-se destacar o que Arruda (2007) observa em relação às ferramentas tecnológicas. As inovações tecnológicas são relevantes na expectativa de serem um aporte que proporcione novas formas de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para Arruda (2004), a inovação não está apenas no uso, mas sim na utilização efetiva na educação presencial.

Ao falarmos em inovação, estamos falando não só de computadores, internet e softwares no processo de ensino-aprendizagem, mas em inovações pedagógicas advindas da própria utilização desse maquinário. Num sentido mais geral, representa o uso do maquinário de forma ressignificada, que represente um olhar sobre a educação presencial através da utilização de recursos tecnológicos (ARRUDA, 2004, p.69).

Além de fazer parte do cotidiano dos alunos, um dos professores destacou que as tecnologias digitais promovem uma interação maior no seu convívio com os estudantes, fazendo com que os alunos tenham maior relacionamento e interação entre si.

Eu acho que tá dentro do dia-a-dia deles. Além de promover a interação, eu acho que eles vão ter maior interesse, pois é um outro recurso que a gente tem na sala de aula. É uma forma que eles conseguem entre eles mesmos se relacionar. Até com eles... muitos têm tantas dificuldades e com as redes sociais eles não tem dificuldades de falar e se relacionar (PROFESSOR 5).

No que diz respeito à interatividade, Almenara (1994), Paredes e Estebanell (2005) ressaltam que as TIC permitem não só o processo de comunicação, mas também a decisão e o estabelecimento do que é importante nas informações que podem encontrar, "as possibilidades comunicativas e informativas (como fonte de recursos) que as TIC oferecem a ambos coletivos, professores e alunos", são também um apoio à docência e para atividades complementares na educação.

Esta interatividade tem sido observada a partir dos comportamentos que a sociedade apresenta quando utiliza as comunidades virtuais para troca de ideias e informações. Na educação, este papel interativo estabelece um processo de aprender e também ensinar, sendo uma alternativa diferente que promove além da interação, a colaboração e a troca entre os membros que dela participam, pois, conforme destaca o Professor 5, há uma melhor interação entre os próprios alunos.

Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. Representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a

colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros (SANTOS; PORTO, 2014, p. 74).

Ainda em relação à afirmação do Professor 5, referente à melhoria da relação interpessoal entre os alunos é possível pensar que, conforme destaca Moran (2000), as mudanças na educação também dependem dos alunos, pois se eles se mostrarem curiosos e motivados, aprendem e ensinam, avançam nos processos educativos e se tornam mais produtivos. Nesse contexto, um educando motivado e que pode ajudar os outros tende a estabelecer vínculos melhores nas relações pessoais e interpessoais, modificando formas de comportamento e aperfeiçoando afinidades.

O excesso de informação, as formas emergentes de comunicação e a interação interpessoal, a interpelação pelos meios de comunicação social, as novas versões de entretenimento, entre tantas outras experiências deste admirável mundo novo, estão a mudar a maneira de ser das crianças e dos adultos, baralhando tudo o que achávamos certo, verdadeiro e lógico (COSTA, 2005, p.1).

Ao serem questionados se fazem o uso das TIC em suas práticas educativas, quatro professores se dizem mais tradicionais, não as utilizando em suas práticas. Um dos depoentes destacou que as aulas são expositivas e dialogadas, outro docente disse não usar nenhuma tecnologia digital em sala de aula, mas acredita que "as redes sociais são interessantes para se trabalhar" (PROFESSOR 11).

De outra forma, acentuam a importância das TIC como uma forma de comunicação, sendo este também um fator destacado por outros docentes quando questionados sobre o uso das TIC na educação e em sala de aula.

Olha, eu uso muito o grupo do *Facebook* que eles têm, aliás, todas turmas tem, mas não nas práticas em sala de aula, eu uso mais pra comunicação mesmo, passar recados, avisar sobre notas, ou que já estão no sistema, não nas práticas em sala de aula, pelo menos com essa turma nunca usei. Mas com a turma do curso superior em tecnologia sim... já propus uma atividade no grupo do *Facebook* da turma (Professor 4).

Os demais professores destacaram em suas respostas que usam mais o SRS *Facebook* como um meio de enviar conteúdos, material de apoio e informações que possam ajudá-los no que estão estudando em sala de aula, como um complemento de conteúdos e assuntos que possam vir a auxiliar e acrescentar o que está sendo trabalhado em sala de aula. De outra forma, notificam a importância da comunicação e a interação propiciada pelo meio, tal qual enfatizado pelos outros docentes.

Sendo o *Facebook*, por excelência um espaço de interação e comunicação, o professor pode aproveitar as muitas horas que os seus estudantes passam conectados, para utilizá-lo como um espaço de partilha de conteúdos multimídia, de vídeos, de músicas, de fragmentos de filmes ou de peças de teatro, relacionados com os temas lecionados (SANTOS; PORTO, 2014, p.79).

Outra situação que os professores salientaram, foi o fato de utilizarem em suas práticas o uso de aulas nos laboratórios, sendo esta uma particularidade das disciplinas de Informática e Química. Nestas disciplinas as TIC estão envolvidas na metodologia docente e já fazem parte dos conteúdos, sendo usadas para melhor fixação das teorias estudadas.

“As TIC em sala de aula são a própria TIC, a prática é uma forma de reafirmar a teoria” conforme frisa a professora de informática (PROFESSORA 13). Para a docente, a teoria está estreitamente vinculada com a prática, ou seja, o conteúdo é replicado no computador apenas para auxiliar na memorização. A professora acredita que desta forma o aluno não irá esquecer dos conteúdos, ou seja, que a partir da visualização em outro meio, no caso digital, poderá potencializar a aprendizagem. Porém, ainda que a docente esteja utilizando novas tecnologias digitais e softwares no laboratório de informática, sustenta em seu fazer uma concepção de ensino tradicional ou reiterativa.

Conforme Kensky (2010), com o aumento do uso dos computadores na cibersociedade, eles foram vistos na escola com desconfiança, ou como um modismo, porém este foi um diferencial e atraiu alunos para o aprendizado na área das tecnologias digitais.

O Professor 14 destaca que as aulas práticas no laboratório de química são mais significativas e interessantes para o aprendizado do que a exibição de um vídeo ou slide em sala de aula. Ele observa que a postura dos alunos ao assistirem um vídeo se torna mais passiva do que ao realizarem uma prática. Para ele, os alunos se tornam mais ativos e o aprendizado se torna mais significativo nas atividades em laboratórios.

Eu levo mais os alunos no laboratório, acho que uma aula prática é mais interessante que um vídeo por exemplo, porque eles olhando, eu acho que não conseguem ter o mesmo aprendizado fazendo, então prefiro uma aula prática no laboratório do que um vídeo ou slide por exemplo. [...] na química, as práticas ajudam bastante na aprendizagem do conteúdo (PROFESSOR 14).

Nesse sentido, conforme Damásio (2007) e Gadotti (2009), é possível verificar que o Professor 14 busca uma postura provavelmente baseada em uma educação construtora da criticidade, formação, investigação, dedução e descobertas, sendo estes pontos fundamentais para a aprendizagem. Outro ponto a considerar é a característica da própria disciplina e de seus conteúdos, que talvez necessitem de práticas sem o uso de TIC. Portanto, para o Professor 14, as aulas práticas configuram-se como uma forma de aprender fazendo, possibilitando novas descobertas e aprendizagens a partir das materialidades apropriadas às experimentações.



Os aplicativos de troca de mensagens também são usados para recados. Estes recados evidenciam outra maneira de comunicação entre os professores e os alunos, pois no SRS *Facebook* também há um aplicativo que proporciona a troca de mensagens, sendo mais uma forma de uso das TIC na interação entre professores e alunos.

Sim faço, faço pelos aplicativos, a gente se comunica, manda material, eu mando pra eles ou eles mandam pra mim, ou se algum aluno não pode ir à aula eles tiram uma foto do quadro e mandam pros outros, então isso funciona muito, muito prático, uma coisa que no meu tempo não tinha (risos) (PROFESSOR 2).

O *Whatsapp* também é utilizado pelos professores para contato com os alunos.

[...] o *Whatsapp*, por exemplo, se faz grupos da própria sala de aula pra eles se ter um contato, no meu caso, como a minha disciplina é semanal, eu preciso ter um contato não semanal com eles, então eu utilizo bastante, pois é um encontro com dois períodos. Mas para um encontro por semana, então é um tipo de recurso que vem a calhar quando tu não podes estar informando eles em sala de aula, e sim como algo extra (PROFESSOR 6).

Dentro desta forma de comunicação que as TIC proporcionam entre professores e alunos, estão presentes as possibilidades de interação que elas podem promover nesta relação. Conforme os docentes entrevistados informaram, os sites de redes sociais podem promover maior proximidade e afinidade entre ambos.

Esta afinidade criada a partir dos aplicativos de mensagem é o que Kenski (2010) aponta quanto ao uso das tecnologias digitais. Para ela, as TIC podem alargar os laços concebidos em sala de aula para além do tempo que mantém na escola, criando vínculos e aproximações mais intensas do que as interações que ocorrem no tempo presencial da sala de aula.

Sim com certeza, inclusive ali a gente combina de fazer lanche, churrascos, é uma outra forma que tu compartilhas várias coisas, é muito, muito útil (PROFESSOR 2).

Acredito que sim. É uma comunicação mais imediata e acho que aproxima também, tu sai daquela figura de professor, e de uma forma que eu acho que o século XXI é isso, é tu tentar uma comunicação o máximo possível, e se tem essa ferramenta eu não vejo mal em utilizar (PROFESSOR 3).

Esta proximidade entre professores e alunos é demonstrada no fato de poderem se reunir fora do ambiente escolar, como destaca o Professor 2, que combina com os alunos churrascos e lanches. O Professor 3 diz que esta é uma forma de comunicação do século XXI, que é a tentativa de aproximar-se o máximo possível dos alunos. Outro ponto destacado é a possibilidade de observar o interesse dos alunos por assuntos restritos apenas nas discussões em sala de aula.

Neste caso, existem também as ressalvas, os professores que preferem não usar os SRS, e acham que o interesse do aluno na disciplina depende do nível de afinidade com



o professor e com a área estudada. Conforme afirma o Professor 1, a interação “comigo é uma coisa complicada, porque o aluno tem muito assim essa coisa de afinidade, acho que se ele tem afinidade com o professor, que ele goste do assunto, ele se porta de uma maneira”. A partir desta afirmação do professor, subentende-se também que o aluno que não tiver afinidade, terá problemas de interação com o professor, o que pode resultar em uma situação difícil na aprendizagem.

Porém, como assegura Charlot (2008, p.29), “[...] um professor não tem obrigação afetiva alguma para com os alunos. Deve respeitar a sua dignidade, deve fazer tudo o que puder para formá-los; não é obrigado a “amá-los”. E o autor aprofunda a discussão, sustentando que nesta questão da afinidade, os adultos necessitam do estabelecimento de simpatia antropológica para com os jovens (CHARLOT, 2008). Para o autor não há educação sem “aquela simpatia espontânea que nos leva a animar e afagar os “bebezinhos” e demais “fofinhos” que têm a sorte ou o azar de cruzarem os nossos caminhos” (CHARLOT, 2008, p.28). Embora o autor se remeta à educação de crianças, o mesmo processo pode ser relacionado a jovens e adolescentes, visto que uma característica da escola da sociedade contemporânea é a do professor tomar a forma da dupla injunção de resgatar a autoridade e amar os alunos de forma incondicional.

Assim, pode-se destacar que a afinidade com pessoas e saberes é algo que pode ser importante, seja ela em qualquer fase do aprendizado, pois a escola é um ambiente no qual se convive com diferentes tipos de professores e alunos, estabelecendo relações de afeto.

A escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluídos os de quem não gosta e os que não gostam dele. Claro que a situação é melhor quando professor e aluno gostam um do outro, mas isto não é obrigação nenhuma, nem fundamento da escola. A escola não é lugar de sentimento, mas lugar de direitos e deveres (CHARLOT, 2008, p.29).

Ao destacarem que os sites de redes sociais podem ser uma forma de interação entre professores e alunos, os docentes foram questionados se achariam válida a possibilidade de propor atividades dentro dos grupos do *Facebook*, utilizando-o como uma ferramenta pedagógica. Neste caso, as respostas foram positivas e os professores expuseram que provavelmente seria uma tentativa válida e interessante, sendo esta uma forma diferente de trabalho, além de ser um incentivo para os alunos.

Eu não fiz isso, mas eu acho que sim, que poderia até fazer e que seria válido, eles corresponderiam imediatamente, acho que é uma forma também [...] de educação à distância (PROFESSOR 3).

Acho válido sim, é uma forma diferente de trabalho, até porque tenho apenas uma vez na semana aula com eles e de repente seria outra maneira de trabalhar

o conteúdo (PROFESSOR 4).

Ah! Sem dúvida! Acho que isso seria muito bem visto pelos alunos porque hoje em dia muitas vezes tu tá na sala de aula e eles já estão enjoados desse ambiente, eles não veem mais aquilo ali como alguma coisa que vá modificar muito a vida deles, isso é um problema da educação hoje em dia (PROFESSOR 11).

A fala do professor 11 reflete o que Sibilia (2012) discute nas questões relacionadas a escola do século XXI, destacando que ela tem se convertido em algo entediante para os jovens e que a obrigação em frequentá-la significa uma espécie de calvário cotidiano para as dinâmicas dos estudantes contemporâneos

[...] A educação parece ter se tornado um produto pouco atraente, destinado a um consumidor disperso e insatisfeito, que por sua vez se vê seduzido pela variada oferta emanada pelo mercado do entretenimento. Este último, aliás, aparece como um inimigo de múltiplas faces e imensos poderes, que a escola oscila entre repudiá-lo excomungando-o de seu território sem nenhum tipo de negociação possível, ou então tenta assimilá-lo com cuidadosos critérios pedagógicos para se atualizar e não fenecer nessa difícil operação. Como quer que seja, a tríplice aliança entre mídia, tecnologia e consumo costuma concorrer com vantagens - e, por conseguinte, com sucesso - para conquistar a atenção dos entediados alunos do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 206-207).

Esta expressão de insatisfação juvenil representa uma forma de desencanto que os estudantes têm tido em sala de aula, e desta maneira alguns professores interessados desdobram-se de diferentes formas na tentativa de resgatá-los para o convívio de sala de aula e para a atenção dos conteúdos a serem trabalhados.

Um dos professores (PROFESSOR 10) mesmo não possuindo perfil em nenhum site de rede social, destacou a possibilidade de interesse na utilização deste recurso, afirmando que “acharia válida e interessante esta possibilidade”. Já o professor 9 destacou que talvez usasse, mas que "ainda existem alunos sem acesso às tecnologias, podendo assim prejudicar estes no caso de propor alguma atividade neste ambiente". O professor nº. 14 destacou que para quem domina estas ferramentas talvez seria válido, mas como ele não utiliza, não sabe como avaliar esta possibilidade.

Dentro desta mesma questão, um dos professores salientou que o uso do grupo do *Facebook*, por ser uma ferramenta assíncrona<sup>42</sup> permite que os alunos acessem aquela ferramenta no momento que for mais propício. Ainda que nunca tendo proposto qualquer atividade no ambiente virtual, afirma que:

Dentro do *Facebook* eu nunca propus, mas acho que sim, acho que ele é uma ferramenta que permite outras situações de aprendizagem, talvez pelo fato de ela ser assíncrona, que o aluno possa acessá-la na hora que quiser, na hora que

---

<sup>42</sup> Comunicação assíncrona é quando uma mensagem enviada por uma pessoa é respondida posteriormente pela outra pessoa, ou seja, não é necessário que as pessoas que se comunicam estejam online ao mesmo tempo.

for melhor, ela possa dar um bom resultado. Tu dependes que os alunos sejam sensíveis àquele tema, àquela disciplina em determinado horário, e as tecnologias digitais, como a ferramenta do *Facebook* permitem que o aluno desenvolva atividades no horário que for melhor pra ele. Então acredito que sim, que é muito produtivo. A gente pode substituir a atividades de avaliação que já são feitas, por atividades de avaliação no *Facebook*, ou em outra ferramenta (PROFESSOR 12).

Além da capacidade de acesso assíncrono apontada pelo Professor 12, sustenta que o *Facebook* poderia ser uma extensão da sala de aula, os professores relatam que o SRS poderá constituir-se num ambiente de expansão de temas de estudo.

Sim, são muito úteis, principalmente como possibilidade de expandir temas para estudo. As diversas ferramentas que existem em termos tecnológicos, como vídeos, *datashow*, *powerpoint*, entre outros, contribuem para a dinâmica da prática educativa, no caso, no processo de ensino aprendizagem. Também é importante considerar o fato de que as TIC não se constituem em elementos que substituam formas de ensino anteriores, mas sim, são importantes como suporte para a aprendizagem, sendo combinadas com diversas propostas que tenham como fim o avanço do processo de ensino (PROFESSOR 8).

Eu acho que são muito produtivas porque elas ampliam o tempo de trabalho com os alunos e permitem que eles [...] realizem um trabalho na hora que for melhor pra eles, no ambiente que for mais agradável, então me parece que elas dão um suplemento à ação da sala de aula muito interessante, porque é um trabalho mais direcionado e mais adequado ao próprio aluno (PROFESSOR 12).

Quanto à forma utilizada pelos professores em atividades extraclasse, apresentaram diferentes maneiras de uso deste ambiente para sugestão de tarefas, entre elas estão os fóruns de discussão, que foram os mais citados, ambientes para debates, discussões e publicação de trabalhos realizados.

Usaria, deveria ter um planejamento mais elaborado, mas... talvez criar algum *quiz* pra que eles respondessem, até para eu ter uma ferramenta, saber se eles tão né... ou algum fórum ou então eles próprios publicarem os trabalhos, de repente algum trabalho que seja mais de uso, algum gráfico, alguma coisa assim que eles tenham que fazer no computador ou algo que seria interessante também, pra isso (Professor 3).

Alguns professores salientaram a importância da definição de atividades e objetivos elaborados e negociados com a turma visando ao atendimento das proposições pedagógicas, sendo que o processo de interação que as TIC possibilitam na educação, configuram-se como uma via que trabalha o entendimento e aproveitamento mútuo entre professores e alunos. Assim, ambos devem aproveitar essas possibilidades de troca de informações.

Para Franco (2012), quando o professor acompanha o interesse do aluno, dialogando e insistindo em sua aprendizagem através de suas intervenções pedagógicas, este sim tem sua prática diferenciada e pedagogicamente fundamentada. O docente que

se compromete com a escola e com os alunos estabelece uma relação mútua de aprendizagem.

Outra forma de atividade extraclasse, foram os fóruns de discussão, que configuraram-se como um modo de aproveitar o tempo no qual os jovens estão conectados "para promover discussões e debates sobre os assuntos tratados" (SANTOS; PORTO, 2014, p. 79).

Usaria sim, proporia fóruns de discussão, proporia uma atividade a partir de uma postagem... que eles comentassem, que interagissem naquele espaço, claro que, se fosse algo combinado e de comum acordo com a turma, pois precisa ser algo bem planejado, pois isso seria uma novidade na educação presencial (PROFESSOR 4).

[...] propor algum fórum ou discussão diferente eu acho válido se tiver o compromisso do grupo, porque senão a gente fica falando de alguma coisa que dois ou três tão aproveitando e os outros não, vamos dizer assim, se a turma toda tiver imbuída do projeto seria interessante. Seria um projeto piloto, não fiz ainda essa interação (PROFESSOR 6).

Outro ponto que os professores levantaram é o fato de que, ao propor atividades no *Facebook*, este seria um meio diferente de preparar atividades para as aulas. Os professores possuem um horário para preparação de aula e demais atividades como trabalhos e provas, assim, nos horários em que fariam a correção destas tarefas, usariam este tempo para avaliar as discussões propostas.

Olha, nunca pensei em formalizar isso mas se houvesse essa possibilidade acho que sim, que faria, seria uma ferramenta interessante de tu trazer temas e os alunos noutros horários que não aqueles da sala de aula para debater questões importantes, porque [...] nós temos aqueles horários de preparação de aula, de correção de trabalhos, provas, e aí de repente propor, trazer, fazer um comentário, colocar um tema ali, fazer tipo um fórum de discussão (PROFESSOR 11).

Eu acho que [...] dá pra trabalhar com eles a questão de opinião, tu liberar uma notícia e pedir que eles coloquem a opinião deles em relação àquele conteúdo ou aquela notícia que foi postada, como uma forma de discussão, onde o aluno se sente muito mais a vontade ali no *Facebook* de colocar sua opinião sem aquela coisa rígida das palavras, que ali tenha que escrever certo. Porque se a gente propõe um trabalho, tem que chegar em casa ou em algum tempo na escola e corrigir, e aí ao invés de propor isso, eu proporia um fórum de discussão, ou algo assim dentro daquele ambiente. (PROFESSOR 13).

Um dos professores entrevistados que usa os blogs para disposição de material destaca o trabalho de construção de textos que está realizando com os alunos e pensa em uma maneira de divulgar os escritos.

Segundo o professor 12, o material produzido poderá vir a se constituir em um jornal eletrônico ou blog por exemplo. Como pretende produzir as próprias vídeo aulas, o professor pensa em propor aos alunos que estes produzam trabalhos em forma de vídeos ou imagens com narrações, declamação de poemas e leitura de textos. Entende que esta

forma de participação promove a inserção dos alunos em uma cultura de compartilhamento do saber.

Neste sentido Buckingham (2008) sustenta que a produção digital é uma forma de oferecer mais acesso aos meios de produção, e que a tecnologia digital pode permitir que os alunos tornem-se escritores e leitores de mídia visual e audiovisual, promovendo a proximidade entre as duas funções – produção e leitura. A produção de um vídeo digital pode ser motivo de orgulho e motivação para os alunos. Dentro desse processo, a questão fundamental é que os benefícios potenciais oferecidos pela tecnologia digital não serão realizados sem a intervenção dos professores, mas sim com a participação de seus pares, e com características diferentes.

Quanto ao trabalho colaborativo entre os pares, tanto entre alunos, como também entre alunos e professores, Santos e Porto (2014) apontam que o *Facebook* se fundamenta em um objetivo que suscita sentimentos de pertencimento e de aprendizagem social, permitindo abordagens inovadoras de aprendizagem. Possibilitam, por um lado, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, e por outro, a aprendizagem ao longo da vida e atualização profissional mediante à colaboração entre pares; possibilitando a apresentação de conteúdos com recursos integrantes da rede social, como vídeos, produtos multimídia e *blogs*.

Assim, é possível afirmar que a tecnologia digital tem implicações significativas em termos de aprendizagem. No entanto, isso dependerá dos contextos e das relações promovidas entre professores e alunos e da valorização dos recursos possibilitados pelas tecnologias digitais, como também do uso pedagógico que fazem destas.

Santos e Porto (2014) destacam que o SRS *Facebook* não é um ambiente virtual de aprendizagem, embora possa estar sendo comumente utilizado como tal, este é um dos desafios que atualmente os professores precisam ultrapassar, entendendo a forma de usá-lo como uma plataforma pedagógica.

[...] um dos desafios que se coloca ao professor é perceber como poderá utilizar pedagogicamente esta plataforma, porque é necessário, também, estar consciente de que a sua utilização pressupõe alguns riscos, e por isso há que estabelecer previamente regras e códigos de conduta, tal como em qualquer ambiente de aprendizagem, quer seja presencial, quer seja online. (SANTOS E PORTO, 2014, p. 79).

Segundo Almenara (1994), Albuquerque e Belchior (2007) e Paredes e Estebanell (2005), outro ponto importante a salientar é que a interatividade proporcionada pela comunicação que as tecnologias digitais possibilitam é factível e positiva, cabendo



ao professor estimular o pensamento crítico de seus alunos.

Assim, considera-se que as TIC são uma oportunidade de estabelecerem-se novas conexões, interações e uma comunicação mediada pelas tecnologias digitais entre professores e alunos, sendo um processo que cria laços de amizade e uma aproximação de interesses e diálogos, possibilitados pelas comunidades virtuais

### **Considerações Finais**

A partir do surgimento das tecnologias digitais houve uma mudança na maneira com a qual a sociedade interage e se comunica, permitindo a ampliação ou conexão entre o mundo real e o virtual. As relações sociais acabaram sendo marcadas pela possibilidade de ligação entre pessoas de diferentes espaços geográficos através da Internet e de dispositivos móveis que permitiram novas e diferentes formas de ligação e troca de informações.

Essas alterações nas relações sociais trazem ao campo educativo outras novidades e desafios, que permitem também novas formas de interação, principalmente entre professores e alunos, para além no espaço físico da sala de aula. Assim, as tecnologias da informação e comunicação propiciam novos suportes e ferramentas que, incorporados às práticas pedagógicas, auxiliam as atividades de docentes e mudam a dinâmica dos estudantes.

No decorrer da construção deste trabalho foi possível perceber que, mesmo alguns professores não possuindo perfil em nenhum site de rede social, os mesmos entendem que as TIC fazem parte das novas formas de interação e comunicação contemporâneas e, mesmo não usando recursos digitais em suas práticas, percebem que podem vir a ser utilizadas, desde que possuam algum objetivo claro e específico. Assim, entende-se que estes professores estão abertos à sociedade da aprendizagem, na qual o fator comum é o reconhecimento da importância do uso das tecnologias da informação e comunicação nas relações sociais, econômicas, culturais e educacionais. Porém, por algum motivo, que pode ser a falta de formação docente continuada para as TIC, não conseguem ingressar e colocar as novas formas tecnológicas interativas em suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o *Facebook* configurou-se como uma possibilidade educativa nas práticas dos professores da turma investigada. Além de ser um site de rede social com finalidades de comunicação e interação social, apresentou um potencial presente no



ambiente virtual de aprendizagem, porém, para que ele se institua como tal, é necessária uma dinâmica de apoio entre alunos e professores, e aí está o desafio.

Nas entrevistas com os docentes ficou presumível que, no caso de o *Facebook* vir a ser um ambiente virtual de aprendizagem, este seria uma alternativa interessante, algo relativamente novo na educação presencial.

Se por um lado o *Facebook* apresenta esta possibilidade de interação educacional, por outro estão os estudantes que já fazem parte deste ambiente virtual, são integrantes de comunidades *online* e possuem ampla facilidade de conhecimento das ferramentas que o site apresenta.

Assim, em relação ao objeto pesquisado é possível afirmar, de forma ampla, que as TIC possibilitam uma forma de interação, mediação, conexão e comunicação para professores e alunos, sendo um meio de criação de laços de amizade e uma aproximação de interesses e diálogos, possibilitados pelas comunidades virtuais. Por ser um meio pelo qual ambos estão constantemente conectados, a comunicação se dá de forma facilitada e mais rápida, mesmo que seja de maneira assíncrona.

Além deste fator, a comunicação pelos aparatos digitais pode estabelecer uma aproximação e laços de amizade, pois os professores podem conhecer melhor o que interessa aos alunos, utilizando-a nas abordagens e discussões em sala de aula.

Por meio deste trabalho foi possível, por hora concluir, que as tecnologias digitais ampliam as possibilidades educacionais, oferecendo novas possibilidades às práticas pedagógicas e à aprendizagem do aluno. Conforme apontado pelos professores, quando utilizadas com critérios preestabelecidos e objetivos claros, discutidos e combinados com os alunos, estes contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho realizado através das redes pôde aproximar o aluno e trazê-lo novamente para a sala de aula, provocando a vontade de aprender algo novo, pois muitas vezes só está ali pela pressão e anseio da família, fato levantado pelos professores.

Assim, conclui-se que as tecnologias digitais aproximam, aumentam a interação e a comunicação entre alunos e professores, e ainda, se bem planejadas e aproveitadas, contribuem para uma aprendizagem significativa de ambos.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; BELCHIOR, Mariana Leme. **Da sala de aula autoritária à sala de aula virtual descentrada: reflexões sobre aspectos culturais na educação a distância.** IN:TE em Revista / Centro Universitário do

Distrito Federal (UnIDF), Centro de Tecnologia Educacional (CTE). Vol. 1, n. 1 (jan./dez.). Brasília: UNIDF, 2007.

ALMENARA, Julio Cabero. **Nuevas tecnologías, comunicación Y educación**. IN: Revista Comunicar, n. 3, Outubro, 1994. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800304>. Acesso em: 10 out. 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor - novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

ARRUDA, Rogério Dias de. **A contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto formal de ensino de Programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental do Brasil e da Espanha**. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (org) [et al]. Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades socio-educacionais. Brasília: Liber Livro Ed., 2007.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil em la era de la cultura digital**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da Faeeba, Salvador, v.17, n.30, p. 17-31, jul/dez, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas**. Jornal A Página da Educação. Porto, v. 151, p. 11-13, 2005.

DAMÁSIO, Magda Maria. **Educação Presencial X Educação à Distância. Reflexões e Considerações**. IN:TE em Revista / Centro Universitário do Distrito Federal (UnIDF), Centro de Tecnologia Educacional (CTE). Vol. 1, n. 1 (jan./dez.). Brasília: UNIDF, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas Pedagógicas nas Múltiplas Redes Educativas**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. P. 169-188.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo das informações**. 7ª. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PAREDES, J; ESTEBANELL, M. **Actitudes Y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: um nuevo desafio para la educación superior.** Revista de Educación. Madrid, n. 337, p. 125-148, 2005.

SANTOS, Edmea; PORTO, Cristiane, orgs. **Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 445 p. ISBN 978-85-7879-283-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Cultura Material e  
Patrimônio Cultural*

## PATRIMÔNIO IMATERIAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENTRO DE INTERPRETAÇÃO DO PAMPA

### *INTANGIBLE HERITAGE: CONSIDERATIONS ON THE CENTER FOR INTERPRETATION OF THE PAMPA*

Alexandre dos Santos Villas Bôas  
Doutorando/PUCRS  
alexandre.boas@acad.pucrs.br

#### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o projeto do Centro de Interpretação do Pampa (CIP) no que tange ao patrimônio imaterial e sua relevância para o tombamento efetuado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nas ruínas da antiga enfermaria militar de Jaguarão. Essas ruínas derivaram de um prédio de estilo neoclássico construído em 1883 que funcionou como hospital até a década de 1960, sendo posteriormente utilizado como escola e durante o início da ditadura militar de 1964 como prisão política. Abandonado e depredado nos anos 1970, ficando em ruínas, serviu de tema para a criação de lendas e histórias. Em 2009 houve o tombamento a nível federal pelo IPHAN e realizada a contratação do projeto do CIP, que previa transformar as ruínas no Museu do Pampa, com salas de exposições, auditório e anfiteatro, biblioteca e local de exposições temporárias. De toda esta estrutura, apenas uma sala foi dedicada a servir de local para a história dos usos do prédio da antiga enfermaria e das pessoas que por lá passaram. Neste sentido, a proposta deste artigo é discutir que apesar de o patrimônio imaterial ter sido reconhecido como passível de registro e proteção pelo Estado, sua aplicabilidade vem sendo efetuada em contextos dissociados do patrimônio edificado que tenham recebido tombamento, o que no caso da antiga enfermaria militar levará ao ocultamento das memórias dos usos do local, tão heterogêneos, como hospital, escola, prisão política e ruínas.

**Palavras-chave:** Patrimônio. Imaterial. Ruínas. História. Tombamento.

#### ABSTRACT

This article aims to analyze the project of the Center for Interpretation of the Pampa (CIP) regarding intangible heritage and its relevance to the tipping done by the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN) in the ruins of the former military ward of Jaguarão. These ruins derived from a neoclassical style building built in 1883 that operated as a hospital until the 1960s when it was shut down. After this period the building was used as a school and during the beginning of the military dictatorship of 1964 as a political prison, being later abandoned and depredated in the 1970s, remaining in ruins, when what remained of its structure served as a theme for the creation of Legends and stories about what had worked there and how it had turned into ruins. In 2009, the IPHAN was registered at the federal level and the CIP project was contracted by the architect Marcelo Ferraz. This project was to transform the ruins in the pampa museum with exhibition halls, auditoriums and support buildings such as amphitheater, Technical reserve and building with library and temporary exhibition site. Of all this structure, only one room was dedicated to serve as a place for the history of the uses of the building of the old infirmary and the people who passed through it. In this sense, the proposal of this article is to discuss that although the intangible heritage has been recognized as subject to registration and protection by the State, its applicability has been carried out in contexts dissociated from the built heritage that have received tipping, which in the case of the old ward Military will lead to the concealment of memories of local uses, as heterogeneous as hospital, school, political prison and ruins.

**Keywords/Palabras clave:** Heritage. Intangible. Ruins. History. Tipping.

## **Histórico da Enfermaria Militar de Jaguarão**

Por ser uma região de conflitos, a cidade de Jaguarão sempre teve importante efetivo militar, demandando uma estrutura de apoio como quartel e hospital. Nesse sentido, no final do século XIX foi erguido um Hospital Militar que ficou mais conhecido como Enfermaria Militar, apesar de seu porte e pessoal médico envolvido. Franco nos fala da importância desta característica militar:

Ponto de passagem de exércitos em trânsito, foco de incipientes charqueadas, entreposto comercial à beira da fronteira móvel de duas nações em gestação, a Guarda do Cerrito não poderia ter sido uma idílica aldeia camponesa, obediente ao sino da igreja e aos sermões do vigário. Era certamente um lugar de vida aventureira, sujeita não somente aos respingos das refregas guerreiras, como ao impacto das ambições desatadas entre toda a espécie de pioneiros que se instalavam junto à fronteira (FRANCO, 2001, pág. 39).

A construção do prédio<sup>1</sup> em estilo neoclássico, de proporções consideráveis, com aproximadamente 7.000 m<sup>2</sup>, continha dependências como farmácia, quartos para enfermos, divididos entre soldados e oficiais, cozinha, gabinete de atendimento médico, alojamento para presos enfermos e dormitório para médico e enfermeiros. Também dispunha de amplo pátio interno com portas em forma de arco voltado para o mesmo e um grande corredor interno em forma de “u”, que dava acesso às dependências. Sua fachada apresentava grandes janelas, uma grande porta de entrada encimada por um frontão com duas colunas e elevação do terreno por meio de um porão.

Como se pode perceber, na planta original do prédio abaixo (fig. 1), sua configuração interna propiciava uma ampla circulação entre as dependências, bem iluminadas e arejadas, como ditavam os preceitos sanitários da época. A esquerda, na sequência, estava o corpo da guarda, sala do médico, gabinete do médico, enfermaria dos presos, quarto para o enfermeiro, arrecadação, quarto para o farmacêutico, farmácia, quarto para operações e latrina.

À direita, encontra-se a enfermaria para oficiais, para graduados, para soldados (duas dependências), quarto da enfermagem, despensa e cozinha. Ao fundo, o depósito de cadáveres. Em 1915, houve o acréscimo de uma capela, no lado esquerdo e a

---

<sup>1</sup> O prédio da antiga Enfermaria Militar teve sua construção iniciada em 1880 e finalizada em 1883, sendo a construção dirigida pelo Capitão Carlos Soares, por ordem do Ministro da Guerra, Visconde de Pelotas. Este local servia de atendimento médico para os militares do 3º Batalhão de Infantaria Pesada, estacionado em Jaguarão (N.A.).



construção de um necrotério, no lado direito, quase fechando o “u” inicial, ficando apenas um portão de acesso ao pátio interno.

Uma galeria circundava os quartos, a qual continha grandes janelas voltadas para o pátio em forma de arco, encimada com armações de ferro e vitrais. O piso era em sua maioria de madeira, possuindo algumas dependências com piso hidráulico. Ao longo do tempo, suas dependências internas mantiveram as características iniciais, com poucas modificações. Possuía um poço de abastecimento de água que muitos anos depois, foi substituído por abastecimento proveniente de uma central hidráulica de um terreno próximo, construída para esse fim.

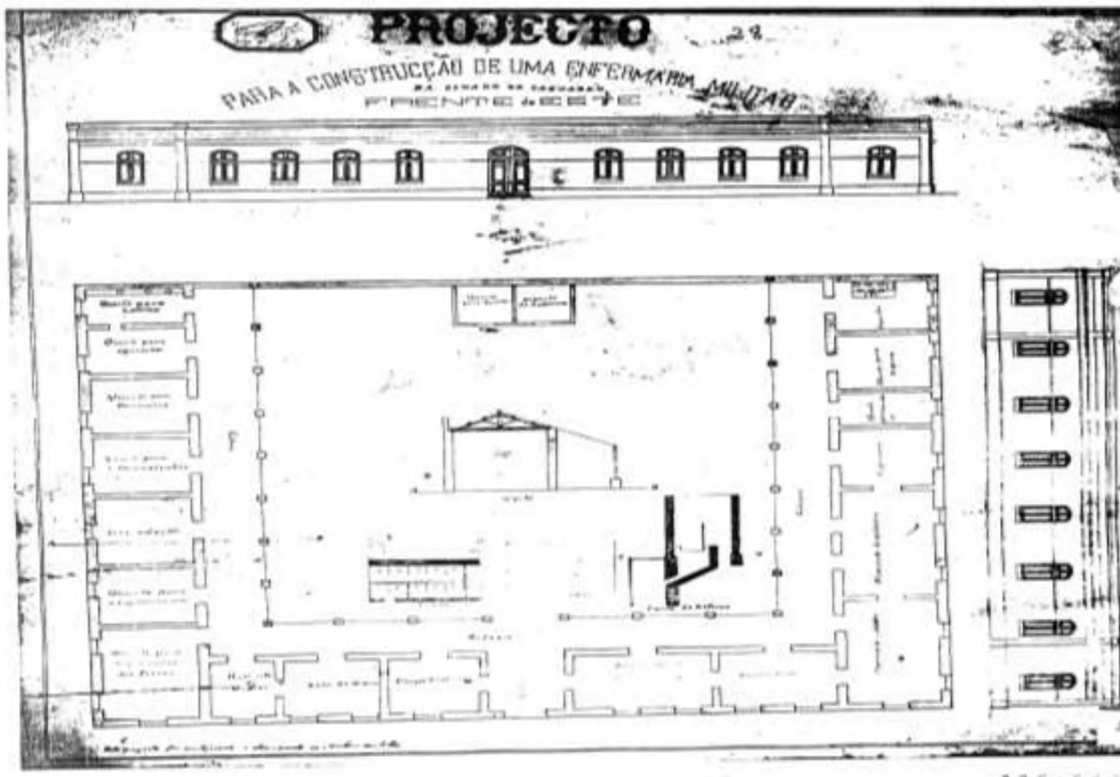


Figura 1 – Planta baixa da antiga Enfermaria Militar, projeto inicial (1880). Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão (IHGJ).

A sua localização é num dos pontos mais altos da cidade, conhecido como Cerro da Pólvora, com vista para a cidade e a fronteira, dividida pelo rio Jaguarão. Um pouco acima de sua área, há indícios escritos da existência de uma fortificação, mandada construir pelo Duque de Caxias, quando de sua passagem como Presidente da Província do Rio Grande do Sul, no entanto, sem vestígios materiais de sua presença. A

denominação de Cerro da Pólvora derivaria dessa fortificação ou dos explosivos utilizados durante a construção da Enfermaria Militar.

Na foto abaixo (fig. 2), tem-se o prédio apresentando sua fachada e parte lateral, onde se destacam as janelas e as colunas da parte frontal. O terreno em torno do prédio era composto de campos, com poucas construções e na parte traseira existia uma pedreira, da qual foi usado material para construção da própria enfermaria. O frontão com colunas de estilo dórico demonstrava sobriedade e impunha dignidade ao conjunto. A grande porta de acesso compunha-se de madeira trabalhada e as paredes internas do hall de entrada possuíam escaiolas, que era uma técnica utilizada na imitação do mármore.



Figura 2 – Antiga Enfermaria Militar de Jaguarão (s/d). Fonte: IHGJ.

Durante a década de sessenta do século XX, a importância como instalação de saúde foi decrescendo, e progressivamente foi sendo esvaziada de suas funções originais, sendo utilizado o prédio como escola de aplicação e durante o golpe civil-militar de 1964, serviu como prisão temporária de presos políticos. As pessoas que eram presas por perseguição política na cidade necessitavam ser interrogadas em locais longe da vista do público, por isso a localização da antiga Enfermaria Militar era ideal para esse tipo de ação, pois estava desativada em local com poucas construções no entorno.

Observa-se que a cidade de Jaguarão era uma comunidade pequena, voltada à agricultura e sem indústrias de expressão, o que não constituía um operariado, que é a classe protagonista preferida para ser atingida pelos militares golpistas nos grandes centros urbanos, assim como a classe política. Há dificuldade de identificação dessas pessoas perseguidas por conta do desaparecimento da documentação relativa à antiga enfermaria, local de prisão e tortura. Acredita-se que essa documentação tenha se perdido quando da depredação do prédio, no início da década de 1970.

Com o abandono das instalações da Enfermaria Militar, em um dado momento, entre o final da década de sessenta e início de setenta, houve a depredação do prédio pela comunidade. Essa depredação teria ocorrido de forma abrupta, por conta de um boato de que o Comandante da guarda remanescente teria autorizado uma pessoa a retirar algum material, então, a população do entorno começou a depredação, como consta em depoimentos orais.

Esse fato é muito controverso na cidade, pois não se encontrando referência escrita através de jornais, nem fotos do acontecimento, alguns depoimentos reportam a duração da depredação em um dia, outros em uma semana, mas todos indicam um período curto, que transformou o prédio em uma ruína, tal foi a intensidade da depredação. Também há um silêncio quando se menciona as responsabilidades pela guarda do prédio, já que o Exército estava em processo de mudança de cidade e as autoridades locais não interferiram para frear o processo.

A destruição foi tal, que o imponente prédio ficou sem telhado, janelas, portas e piso. As intempéries acabaram por deixar a construção em ruínas, apresentando um aspecto de antiguidade que na realidade era um estado recente. Embora o país vivesse sob um regime de ditadura militar, com rígidas regras de segurança, a população não teve dificuldade para efetuar a ação de retirada de materiais, danificando uma instalação que tantos serviços prestaram à comunidade.

Talvez por estar em um ponto isolado da cidade e sem qualquer aparato de segurança, tenha sido mais fácil a sua depredação. Nem mesmo como moradia ou outro uso qualquer de suas instalações foi cogitado pelas autoridades, sendo o prédio invadido e simplesmente depredado. Seus materiais ficaram espalhados pela cidade, utilizados por particulares, inclusive a mobília que ainda existia em seu interior.

O projeto elegeu o Bioma Pampa como elemento norteador da criação de um Centro de Interpretação do Pampa (CIP), onde as ruínas revitalizadas abrigariam um

museu de concepção tecnológica e interativa, assim como equipamentos culturais: auditório conjugado com anfiteatro e prédio de apoio e de exposições temporárias. Atualmente encontra-se em fase de implantação com as obras iniciadas em dezembro de 2011. Zorzi apresenta a visão do prefeito de Jaguarão sobre o entorno do CIP:

De acordo com o prefeito, existe um projeto de “revitalização” do Cerro da Pólvora, incluído no PAC-2. Através do investimento 197 famílias receberão regularização fundiária e esgotamento sanitário individual. Destas famílias, dez serão beneficiadas com moradias realocadas e 86 com moradias reformadas. Ainda é prevista a construção de um espaço de lazer, utilizando a área das pedreiras, com praça (brinquedos, palco para eventos, banheiros e espaço para reuniões da comunidade) e área esportiva, com campos de futebol e quadra de vôlei. Também serão feitas sinalização, drenagem, construção de calçadas e pavimentação (ZORZI, 2012, pág. 93).

Como se observa na imagem a seguir (fig.3), a intervenção do arquiteto nas ruínas é incisiva, reorganizando o espaço para as funcionalidades previstas no projeto e de acordo com a temática proposta. O prédio torna-se um referencial do que fora anteriormente, apenas em parte sua fachada, pois veremos que seu espaço interno será substancialmente alterado, conforme nos descreve o projeto:

O Museu do Pampa, portanto: 1. Dirige-se a um público amplo e variado, de jovens e adultos, em um espaço atraente e instigante, estimulando atitudes pró-ativas, o sentido estético e a compreensão, através de diferentes experiências e possibilidades de interatividade; 2. Explora as potencialidades da região em seus aspectos temáticos e em seus aspectos históricos. Trabalha em três grandes âmbitos: Cultura, Natureza e Fronteira; 3. Utiliza modernos recursos tecnológicos e de comunicação, tendo como matéria-prima básica objetos, documentos, iconografia variada, filmes, vídeos, música e poesia; 4. Oferece ao visitante, momentos alternados de experiências individuais e de experiências coletivas, em um diálogo permanente e surpreendente entre conteúdos e abordagens variados; 5. Propicia uma experiência acolhedora e amplamente democrática de convivência (BRASIL ARQUITETURA, 2010, pág. 16).





Figura 3 – As ruínas da antiga Enfermaria Militar revitalizadas. Fonte: Brasil Arquitetura, 2010.

### Patrimônio Imaterial e Memória

A memória da comunidade sobre a Enfermaria Militar, relatada nas formas orais, além de ser testemunho dos usos daquele local, das experiências e emoções, do convívio das pessoas que lá estiveram, é muito importante para que não se perca a identificação com o local. Neste sentido, a história da Enfermaria Militar é tributária destes testemunhos, haja vista a riqueza destas fontes orais, as quais propiciam um diálogo mais sensível com as novas gerações. Nesse sentido, vamos ao encontro das palavras de Costa:

Distingui-se aqui a memória coletiva da memória social oficial. A memória coletiva é constituída de vários tipos: memória nostálgica, afetiva, rejeitada, esquecida, etc. Esta memória coletiva é a interpretação que um grupo social dá a seu passado, sendo assim uma memória interpretativa e adaptativa. Tendo em vista que ela engloba memórias individuais, ela é naturalmente conflituosa porque todos os indivíduos não tem necessariamente a mesma memória dos acontecimentos. Entretanto ela é viva, emotiva e permite que o passado tenha um significado. Diferentemente, mas de maneira complementar a memória social oficial é uma memória formal, obrigatória, nacional e histórica no mesmo sentido em que se concebia a história com H maiúsculo e não como um processo de construção social no qual o conjunto da sociedade participa (COSTA, 2002, pág. 146).

A lenta mudança da política de preservação patrimonial, consequente de uma nova visão cultural somente veio a se consolidar com redemocratização do país na década de 80, com a Constituição de 1988, recepcionando essas novas ideias no campo da cultura e do patrimônio através dos artigos 5º; 23º; 30; 129; 215 e 216 e 225<sup>2</sup> e também com a

---

<sup>2</sup> Art. 5º [...].

adesão do Brasil às convenções internacionais sobre patrimônio imaterial, notadamente a Convenção para salvaguarda do Patrimônio Imaterial de 2003<sup>3</sup>, realizada pela UNESCO. A cultura popular, antes erroneamente relegada à condição de folclore, agora era tratado no mesmo nível do patrimônio material edificado.

---

LXXIII – qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

Art. 23 É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

[...]

III – proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos;

IV – impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural;

Art. 30 Compete aos municípios:

[...]

IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.

Art. 129 São funções institucionais do Ministério Público:

[...]

III – promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos;

Art. 215 O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

[...]

Parágrafo 1º O poder público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Art. 225 Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

<sup>3</sup> A convenção conceitua patrimônio imaterial como “os usos, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhe são inerentes – que as comunidades, os grupos, e em alguns casos os indivíduos reconhecerem como parte integrante de seu patrimônio cultural”. Agrega ainda que ele se manifesta pelas tradições orais, inclusive o idioma, as artes e espetáculos, os usos sociais, rituais e festivos, conhecimento e usos relacionados com a natureza e as técnicas artesanais tradicionais (SOUZA FILHO, 2011, pág. 141).



As consequências desta mudança nos conceitos da cultura relacionados ao patrimônio podem ser percebidas na valorização das comunidades que não tinham em seu seio patrimônios materiais ditos de interesse artístico e histórico, mas com conhecimento de saberes e fazeres que fossem característicos somente daquele local. A partir daí os processos de tombamento teriam de levar em conta não somente o aspecto material do patrimônio, mas também sua carga de imaterialidade, ou seja, as pessoas que utilizavam esse patrimônio, os significados que foram criados pelos grupos que tinham relação com ele.

Mesmo que o patrimônio imaterial não tenha um tombamento e sim um registro, renovável após um período<sup>4</sup>, o fato é que a dicotomia existente entre patrimônio material e imaterial ficou menos caracterizada, lançando novos olhares aos patrimônios edificados já existentes e até mesmo tombados, porquanto começaram estudos que iam além do edifício, valorizando seu uso pela comunidade e a percepção que a própria comunidade tem destes locais.

A revitalização das ruínas da Enfermaria Militar dará um novo significado ao local, ela perderá suas funções junto à comunidade, principalmente ao observá-la e conceber relatos, nem sempre fiéis aos acontecimentos históricos, mas de importância para a elaboração do seu discurso simbólico e significativo, que acaba legitimando sua ligação com a cidade e enriquecendo a trajetória, tanto do edifício (ou que restou dele) quanto da gente local. Principalmente aquela parte da comunidade que não tem um patrimônio econômico, mas que constitui seu legado através da oralidade, transmitindo aos seus descendentes estes valores e ideias.

Um dos únicos prédios que foi de domínio público foi a Enfermaria Militar, a qual se constituiu como o patrimônio material que muitos não tinham. Certamente, seu abandono não foi por acaso; a elite não se interessou por sua manutenção e preservação, já que não era parte de seu esforço edificar um legado, uma memória e sua depredação ainda foi atribuída à camada mais pobre da população, que efetivamente a fez, mas talvez

---

<sup>4</sup> Em 04.08.2000 foi publicado o Decreto 3.551, que trouxe como ementa “*Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências*”. [...] Deve-se notar que este registro é específico para os chamados bens imateriais sem suporte e embora tenha sido criado à imagem e semelhança do tombamento, dele difere pelo fato de conceder um título de patrimônio cultural temporário (dez anos), podendo não ser revalidado, enquanto o tombamento tem caráter permanente e não revogável (SOUZA FILHO, 2011, pág. 80).

não tivesse a percepção do que significava aquele prédio para a constituição de sua memória.

### **Considerações finais**

O prédio denominado de Enfermaria Militar de Jaguarão, construído em 1883, como instalação de saúde do Exército Brasileiro, foi ao longo do tempo mudando os usos do seu espaço devido às contingências de determinados setores institucionais e da comunidade. Podemos determinar três períodos distintos dos usos deste prédio. O primeiro período – 76 anos- vai desde sua fundação em 1883 até o final da década de 1950, com seu uso exclusivo como organização de saúde. O segundo período – 12 anos- vai desde os anos 1960 até 1972, em que perdera sua função original e teve variados usos, tais como escola primária e prisão política. O terceiro período – 39 anos - vai desde 1970 até 2009, quando houve sua depredação, tornando-se ruína, culminando no lançamento do projeto de revitalização denominado de Centro de Interpretação do Pampa.

Na década de 80, um programa de inventário de prédios que teriam significado histórico, foi realizado por estudantes de arquitetura da UFPEL na cidade de Jaguarão, como falado anteriormente, este foi denominado de projeto Jaguar, incluiu atividades de educação patrimonial, levantamento arquitetônico do centro histórico e como principal atividade de destaque a ativação patrimonial das ruínas da antiga Enfermaria Militar. Ao escolher as ruínas da antiga Enfermaria Militar como local/lugar privilegiado de ativação patrimonial, o projeto Jaguar utilizou-se do passado histórico de suas funções anteriores, mas apenas com o sentido de uma ativação patrimonial sem conexão com as atuais funções sociais do local/lugar. Tinha como objetivo transformar o local das ruínas, e seu entorno, em um centro cultural com atividades diversas como música e teatro, contando com a parceria da Prefeitura e órgãos de preservação patrimonial, que dariam o embasamento político-legal.

O fato foi que, como saldo positivo deste processo, as ruínas foram tombadas como patrimônio histórico e artístico pelo IPHAE-RS em 1990 e continuou a ocorrer sua rotina de uso e depredação até 2009, quando da nova proposta de ativação patrimonial. Esta proposta consiste num projeto de arquitetura contratado pela Prefeitura Municipal e a Unipampa, para revitalização das ruínas e seu entorno, transformando o local num complexo cultural denominado de Centro de Interpretação do Pampa.

O que se quer dizer com isto, é que apesar da boa intenção caracterizada em ações deste tipo, existe outra afirmação de poder, que poderá se chocar com interesses diversos contrários a ativação patrimonial de determinado local. No caso em tela, o prédio em ruínas da antiga Enfermaria Militar, evocava um passado ligado a classes mais populares da sociedade local, um prédio distante do centro urbano e com características públicas. Quando de sua primeira ativação patrimonial na década de 1980, não foi colocado um projeto abrangente de reutilização do espaço, que levasse ao interesse da elite econômica local. Diferentemente, no projeto atual, a transformação arquitetônica proposta leva a uma valorização econômica, não somente do entorno, como de toda a cidade. Embora isto venha a rememorar os usos passados do local, este aspecto fica de certa forma em segundo plano, diante da grandiosidade do projeto. A memória daquelas camadas populares mais uma vez se tornaria secundária na formação identitária da cidade. Nisto, há o risco inerente a este tipo de ativação patrimonial, tendo os gestores e a comunidade a necessidade de um diálogo permanente, principalmente aqueles sobreviventes que ainda guardam histórias relacionadas ao lugar a ser revitalizado.

Então, mais do que a instalação de um complexo cultural, da revitalização de uma ruína, está posta em questão uma volta (ou não) aos usos e sentidos de certa parte da comunidade, que ao ver o seu local de memória esvaziado de sentido, acaba produzindo o esquecimento. A grande chave que poderia dar a este projeto uma relevância grandiosa seria a valorização das memórias daqueles que utilizaram o espaço em seu cotidiano, nos três períodos explicitados inicialmente. Abstraindo o valor de poder que está em jogo neste projeto, o mais importante é este recordar, valorizar, o processo de reconhecimento, para haver uma conexão com as novas gerações que irão utilizar o espaço revitalizado, que será com outro sentido.

## Referências

BRASIL ARQUITETURA. **Projeto do Centro de Interpretação do Pampa**. Escritório Brasil Arquitetura. São Paulo, 2010.

COSTA, Heloísa Helena Fernandes da. **Culturas urbanas: identidades e diversidades. Cidade e Memória na Globalização**. Org. por Zita Possamai e Vitor Ortiz. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marketing para formação de acervo do Rodan Bahia**. Salvador, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ação social e desenvolvimento humano no espaço do museu**. Revista Museu, 2011.

\_\_\_\_\_. **Espaços Museológicos Contemporâneos: exemplos do Quebec e da Bahia**. Revista CANADART. Revista do Núcleo de Estudos Canadenses da UNEB. V. 9- (jan./dez.2001) – Salvador: UNEB, 1993.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Gente e coisas da Fronteira Sul: ensaios históricos**. Porto Alegre: Sulina, 2001

\_\_\_\_\_. **Origens de Jaguarão: (1790-1833)**. 2. Ed. – Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda., 2007.

FOTOGRAFIAS antigas de Jaguarão. Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. [19--].

Legislação sobre patrimônio cultural. – 2. ed. – Brasília: **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**, 2013.

**PLANTA arquitetônica da Enfermaria Militar de Jaguarão**. Cópia. Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão [18--].

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Bens culturais e sua proteção jurídica**. 3º ed. (ano 2005), 6º reimp./ Curitiba: Juruá, 2011.

ZORZI, Mariciana. **De quem é a cidade heroica?** Trajetórias da preservação do patrimônio cultural, atratividade turística e participação social em Jaguarão, Rio Grande do Sul (1982-2011), Pelotas: UFPEL, 2012.

## HOTÉIS COLONIAIS EM PELOTAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX<sup>5</sup> *COLONIAL HOTELS IN PELOTAS IN THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY*

Caroline Beskow Quintana  
Mestranda em História/Universidade Federal de Pelotas  
carolbeskow@hotmail.com

### RESUMO

Este trabalho visa caracterizar os hotéis coloniais, localizados na cidade de Pelotas, identificando seus proprietários, a estrutura dos hotéis, as características dos hóspedes, os serviços oferecidos e por que estes hotéis eram conhecidos como coloniais. Os hotéis identificados foram o Hotel F. Treptow, o Hotel Krüger, o Hotel Ness, o Hotel Heling, o Hotel Colonial e o Hotel Fiss e Tessmann, cujos nomes derivavam dos sobrenomes dos proprietários. O Trabalho se insere no projeto de pesquisa “A história da hotelaria em Pelotas na primeira metade do século XX”. Para a realização desta pesquisa foi utilizado como fonte principal a narrativa de pessoas que tiveram alguma relação com os hotéis. Assim, foram utilizadas as narrativas de 4 entrevistados, que foram: um dos netos e o genro do primeiro proprietário do Hotel Treptow, uma ex-funcionária do Hotel Treptow e uma hospede dos hotéis Krüger, Ness e Treptow. Também foram utilizadas fontes bibliográficas, como as listas telefônicas do Guia de Assinantes da Companhia Melhoramento e Resistência e os Almanques de Pelotas, e fontes jornalísticas, principalmente o jornal Diário Popular, onde obteve-se os endereços dos hotéis pesquisados, seus proprietários e busca de datas, como fundação dos hotéis, entre outras informações. Os hotéis ofereciam hospedagem e alimentação para seus hóspedes, que eram, na sua maioria “colonos” que vinham para a cidade trazer seus produtos para vender, para fazer compras ou atendimentos médicos, assim, sendo caracterizados como coloniais.

**Palavras-chave:** História da Hotelaria. Imigrantes alemães. Hotéis Coloniais. Pelotas.

### ABSTRACT

This work aims to characterize the colonial hotels, located in the city of Pelotas, identifying their owners, the structure of the hotels, the characteristics of the guests, the services offered and why these hotels were known as colonial. The hotels identified were Hotel F. Treptow, Hotel Krüger, Hotel Ness, Hotel Heling, Hotel Colonial and Hotel Fiss and Tessmann, whose names were derived from the surnames of the owners. The paper is part of the research project "The history of hospitality in Pelotas in the first half of the twentieth century". For the realization of this research was used as main source the narrative of people who had some relation with the hotels. Thus, the narratives of four interviewees were used: one of the grandchildren and the son-in-law of the first owner of Hotel Treptow, a former employee of Hotel Treptow and a host of Krüger, Ness and Treptow hotels. Bibliographical sources were also used, such as the telephone directories of the Guia de Assinantes da Companhia Melhoramento e Resistência and the Almanques de Pelotas, and journalistic sources, especially the newspaper Diário Popular, where the addresses of the researched hotels, their owners and search of dates, as founding of hotels, among other information. The hotels offered lodging and food for their guests, who were mostly "settlers" who came to the city to bring their products for sale, to make purchases or medical care, thus being characterized as colonial.

**Keywords/Palabras clave:** History of Hospitality. German immigrants. Hotels Cologne. Pelotas.

---

<sup>5</sup> O trabalho também se insere no projeto de pesquisa “A história da hotelaria em Pelotas na primeira metade do século XX”, financiado pelo edital MCTI/CNPq Nº 14/2014.

## **Introdução**

Este trabalho visa caracterizar os hotéis coloniais, localizados na cidade de Pelotas, identificando seus proprietários, a estrutura dos hotéis, as características dos hóspedes, os serviços oferecidos e por que estes hotéis eram conhecidos como coloniais.

A principal fonte foi a história oral, utilizando a narrativa de 4 entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas. A história oral é “uma prática de apreensão de narrativas feita através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato.” (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 18). Este método de pesquisa permite “recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares.” (ALBERTI, 2005, p. 22).

Na pesquisa, utilizou-se também fontes bibliográficas, como as listas telefônicas do Guia de Assinantes da Companhia Melhoramento e Residência e os Almanques de Pelotas, onde obteve-se os endereços dos hotéis pesquisados, bem como seus proprietários, e, as fontes jornalísticas, principalmente o jornal Diário Popular, para a busca de datas, como fundação dos hotéis, entre outras informações.

As informações foram analisadas de forma qualitativa, descritivamente, utilizando as informações dos jornais, almanques e das listas de assinantes, bem como as falas dos entrevistados, as quais, em determinadas situações, foram transcritas literalmente.

Pelotas recebeu imigrantes alemães durante todo o século XIX, mas principalmente na segunda metade, após o término da Revolução Farroupilha, em 1845. A região serrana da cidade foi destinada ao assentamento de imigrantes europeus, entre eles, alemães e italianos, o que aconteceu, basicamente por capitais particulares (ANJOS, 2000).

As colônias alemãs no sul do Brasil, segundo Fachel (2002, p. 34), “serviram para valorizar as terras não ocupadas pela pecuária, produzir alimentos para o mercado interno brasileiro e contrabalancear o poder político da elite latifundiária frente ao governo central.”



Estes “colonos” não ficaram apenas na zona rural da cidade, vieram para a zona urbana e abriram vários estabelecimentos comerciais. Além destes colonos, Pelotas recebeu imigrantes que se estabeleceram na cidade, a maioria com profissões urbanas.

Alguns exemplos destes estabelecimentos de acordo com Anjos (2000) são: em 1872 foi fundada a Cervejaria Ritter por Carlos Ritter, alemão; em 1874 foi fundada a Ferragem Warncke & Dörcken por Francisco Behrendorf, alemão; em 1878 foi fundada a Fábrica Lang de Sabão e Velas por Frederico Carlos Lang e Adolfo Voigt, alemães; em 1879 foi fundada a Fábrica de fumos Santa Bárbara por Jacob Klaes, alemão; e em 1886 foi fundada a Fábrica de couros envernizados por Albino João Cardoso, português e João Haje Guilherme Sielburger, alemão.

Estes alemães também abriram hotéis na cidade, como o Hotel D’Alliança, “casa de hospedagem do Sr. Claussen”, o Hotel Tilly, o Hotel Brod, o Hotel Alemão, o Hotel Colonial, o Hotel Max, o Hotel Hansmann, e o Hotel Schaeffer, identificados por Müller (2004), e o Hotel Glória, Hotel Treptow, Hotel Ness, Hotel Krüger, Hotel Fiss e Tessmann, Hotel do Comércio e Hotel América, identificados por Quintana (2016).

Alguns dos hotéis citados acima eram conhecidos como hotéis coloniais, que eram hotéis que hospedavam principalmente os colonos, como o Hotel Colonial, o Hotel F. Treptow, o Hotel Krüger, o Hotel Ness, o Hotel Heling e o Hotel Fiss e Tessmann.

### **Os hotéis coloniais em Pelotas**

O termo hotéis coloniais que trago neste artigo não possui o significado que normalmente é utilizado, ou seja, como hotéis com arquitetura colonial. O significado destes hotéis coloniais está ligado ao colono, à colonização alemã, que moravam na zona rural de Pelotas e eram conhecidos assim porque vieram para o Brasil em função de programas de colonização. De acordo com Salamoni (2001) estes colonos produziam grande parte dos alimentos que necessitavam, e o que não produziam compravam dentro da colônia, mantendo o capital gerado na zona rural.

Estes colonos eram agricultores, praticando a policultura, que tinha um caráter de independência dos colonos, não utilizando mão-de-obra de fora da colônia. Assim, todos os familiares se envolviam nas atividades domésticas e na agricultura.

A seguir trago algumas informações sobre seis hotéis coloniais identificados, o Hotel Colonial, o Hotel Treptow, o Hotel Krüger, o Hotel Ness, o Hotel Heling e o Fiss e Tessmann. Eles eram conhecidos como hotéis coloniais pois atendiam as necessidades dos colonos que vinham da zona rural passar uns dias na zona urbana, seja para venda de mercadores, compras, consultas ou lazer. Estes hotéis eram localizados nas vias de acesso ao centro da cidade.

O hotel colonial Treptow funcionava nos fundos da ferragem Treptow, conforme afirma o senhor Fritold Rutz. O nome da firma, bem como seu endereço pode ser identificado no lápis promocional da empresa (Figura 1).



Figura 1: Lápis F. Treptow e Cia. LTDA. Fonte: Foto da autora.

Na figura acima identifica-se o endereço do hotel, que era localizado na Av. Gal. Daltro filho, 392, [atual Avenida Duque de Caxias]. O nome da empresa aparece no lápis como F. Treptow & CIA. LTDA.

Segundo Fritold (2016) o hotel começou com dois irmãos, o Fernando e o Frederico, que eram de São Lourenço do Sul. Os irmãos venderam suas terras em São Lourenço do Sul e vieram para Pelotas, compraram o terreno de um tio deles, de sobrenome Jacob e abriram o hotel em sociedade. Segundo Rutz (2006, apud OLIVEIRA, 2007), os dois irmãos vieram de São Lourenço para Pelotas com suas esposas em 1908 e abriram a firma F. Treptow. Em 1935 os dois irmãos se separaram e o hotel ficou com Fernando Treptow. Posteriormente, o hotel passou para os filhos de Fernando: Valdemar, Osmar e Selma e seu marido Fritold. O hotel funcionou até 1984.

Segundo o entrevistado Fritold (2016), o maior fluxo de hóspedes no hotel, principalmente da zona rural, ocorria quando os intervalos entre os horários dos ônibus da zona rural para a cidade e vice-versa eram maiores, necessitando de pernoites. Os hóspedes eram basicamente os colonos, que vinham de carroça trazer mercadorias, chegando a ter 120 carroças no pátio do hotel, segundo Fritold. Quando as empresas de

ônibus passaram a oferecer maior frequência de horários, o número de hóspedes diminuiu, e o hotel foi transformado em pensionado, cujos pensionistas eram, principalmente, estudantes de medicina, cuja Faculdade era próxima ao hotel.



Figura 2: Família Treptow em 1917. Fonte: Elisabete Porto de Oliveira (2007 p. 37).

De acordo com Fritold (2016), as quatro famílias moravam juntas, nas instalações do hotel. Na Figura 2 estão Fernando e sua esposa, a família de Valdemar, a família de Osmar e a família de Selma.

O hotel oferecia todas as refeições e a alimentação da família e dos hóspedes era a mesma. As empregadas e cozinheiras moravam no hotel e tinham seus quartos no mesmo corredor dos quartos dos hóspedes.

Segundo Diva (2016), ela e o pai vinham para a cidade de carroça, trazendo alfafa para vender, chegavam no final da tarde no hotel, descarregavam a mercadoria, jantavam e iam dormir. Quanto à alimentação, a entrevistada comenta que no jantar havia sopa de galinha e nos cafés tinha pão de casa (pão caseiro) e manteiga caseira, doces e chimias também caseiras. No dia seguinte eles iam para o centro da cidade fazer compras, e apenas no outro dia voltavam para casa.

O Hotel Ness localizava-se na rua 10 de novembro, nº 7, [atual Prof. Araújo], e seu proprietário era Pedro Ness (COMPANHIA, 1947). O Hotel também era considerado um hotel colonial, assim como o Hotel Treptow, tendo características semelhantes. Os

hóspedes eram principalmente os colonos, que utilizavam o espaço no hotel destinado para deixar as carroças e soltar os cavalos.

Segundo Diva (2016) no Hotel Ness, assim como no Treptow, eles chegavam, almoçavam ou jantavam, dependendo do horário e iam ao centro da cidade fazer compras. Este hotel também tinha espaço para deixar a carroça e soltar os cavalos. Para ir ao centro da cidade era necessário pegar o bonde, pois na época era o único transporte público da cidade.

O Hotel Ness (Figura 3) funcionou até 1984 no mesmo endereço, quando foi demolido para a construção do residencial Largo Verneti, que existe até hoje. Juntamente com o hotel funcionava o restaurante Ness. A família mantém o restaurante em outro endereço, porém não oferece mais hospedagem.



Figura 3: Hotel Ness na década de 1980. Fonte: Acervo da Família.

O Hotel Krüger era conhecido como “Hotel da Viúva Ida Krüger”, localizado na Av. Gen. Daltro Filho, n. 393, [atual Av. Duque de Caxias]. O hotel localizava-se em frente ao Hotel Treptow e era de propriedade da viúva Ida Dummer Krüger. (COMPANHIA, 1947). O Hotel Krüger também pode ser considerado um hotel colonial.

Assim como o Hotel Ness e o Hotel Treptow, o Hotel Krüger também possuía espaço para carroças e para soltar os cavalos, o hotel oferecia todas as refeições e tinha como hóspedes basicamente os colonos. De acordo com Diva (2016) os quartos do hotel formavam um “U” e no centro havia um pátio para lazer dos hóspedes.

Segundo Fachel (2002), em 1942 existia o Armazém Fiss e Tessmann e, de acordo com Fritold (2016), nos fundos do armazém os proprietários alugavam quartos, ou seja, também pode ser considerado um hotel colonial. Este estabelecimento foi queimado com os ataques em agosto de 1942 e nunca mais voltou a funcionar. Esta foi a única informação encontrada sobre o hotel.

De acordo com Fritold e Gilberto (2016), existia o Hotel Heling no início do século XX, que possuía características semelhantes aos demais hotéis citados. O hotel aparece em um Processo da Justiça do Trabalho, no ano de 1950, onde é informado o endereço do hotel, que ficava na Av. Fernando Osório, n. 70. O processo é contra uma funcionária que trabalhou no hotel por quase 28 anos, assim afirmo que o hotel já estava em funcionamento desde meados dos anos 1920.

O Hotel Colonial localizava-se na rua Manduca Rodrigues, n. 649 (Diário Popular, 07.08.1918, p. 4), de propriedade do senhor Luiz Rickes (Diário Popular, 05.12.1918, p. 1). Em um anúncio de “prisão de gatuno” do jornal aparece que “Á noite, os larapios batiam nas carroças dos colonos, hospedes do hotel, e levaram toucinho, banha e outros gêneros.” (Diário Popular, 05.12.1918, p. 1). Assim trazendo as mesmas características dos hotéis já mencionados, como os hospedes sendo os colonos e deixando suas carroças com gêneros que traziam para vender na cidade no hotel.

O hotel aparece nos jornais nos anos de 1918 e 1922, no Almanach de Pelotas em 1923, 1924 e 1925, e no Almanak Laemmert em 1935, já no jornal aparecem anúncios do hotel desde 1908, na rua Manduca Rodrigues, n. 649. A partir de anúncios no jornal Diário Popular, nos anos de 1912 a 1915 afirmo que neste período o proprietário do hotel era sr. Antonio Castro Garcia, já em 1916, era de propriedade do sr. Luiz Rickes (O Rebate, 04.10.1916, p. 2). Assim se tem informações de que no período de 1908 a 1935 o hotel estava em funcionamento no mesmo endereço, mas que deve ao menos dois proprietários, até 1915 o sr. Antonio Castro Garcia, e a partir de 1916 o sr. Luiz Rickes.

Existia um acordo entre quatro hotéis que estavam em funcionamento na época, o Hotel Krüger, o Hotel Treptow, o Hotel Ness e o Hotel Heling, sendo que “as refeições eram tudo o mesmo preço, eles chegavam a fazer, se reuniam e diz[iam] ‘olha vamos aumentar o almoço para tanto, o café para tanto’, todos tinham a mesma tabela.” (Fritold

Rutz, 2016). O grupo se reunia para definir os valores das refeições e da hospedagem, de modo que todos mantinham os mesmos valores.

Todos os quatro hotéis cobravam o mesmo valor, tanto para hospedagem quanto para as refeições, e possuíam o mesmo estilo de hotel, como afirma Gilberto “Mesmo preço e mesmo estilo mais ou menos.” (Gilberto Treptow, 2016).

Uma característica em comum destes hotéis coloniais, e dos hotéis cujos proprietários eram alemães, era a relação entre funcionários e proprietários, a maioria dos funcionários moravam nos hotéis enquanto trabalhavam, e alguns eram parentes do proprietário, mantendo sempre essa relação de proximidade.

Estes hotéis eram localizados nas vias de acesso da zona rural ao centro da cidade, onde os colonos deixavam suas carroças nos hotéis e pegavam o bonde para o centro, seria inviável para os colonos irem até os hotéis centrais e deixarem lá suas carroças, serviço este que era disponibilizado pelos hotéis coloniais, e que se beneficiava com sua localização e estrutura.

### **Conclusão**

Os seis hotéis apresentados, Hotel Colonial, Hotel Treptow, Hotel Krüger, Hotel Ness, Hotel Fiss e Tessmann e Hotel Heling possuíam características em comum. Os hotéis possuíam como principais hóspedes os colonos que vinham da zona rural para a zona urbana com o objetivo de vender os produtos produzidos pela família, como frutas, legumes, cereais, manteiga, entre outros. Estes hotéis estavam localizados nas vias de acesso ao centro da cidade, ou seja, nas principais entradas da cidade para quem vinha da zona rural.

Estes hotéis ofereciam todas as refeições, hospedagem, disponibilizam um espaço para os colonos deixarem suas carroças e soltarem seus cavalos, e assim eles poderiam pegar o bonde e ir ao centro da cidade comprar mercadorias, atendimento médico, dentre outras atividades.

Portanto o termo hotel colonial que existia na cidade de Pelotas não se referia a arquitetura colonial, mas sim ao que estes hotéis ofertavam, aos seus principais hóspedes, aos colonos que nestes hotéis encontravam serviços que não eram oferecidos na hotelaria habitual.



## **Referências**

- Diva Vighi Beskow. Entrevista concedida. Pelotas, Brasil, julho de 2016.
- Fritold Rutz. Entrevista concedida. Pelotas, Brasil, maio de 2016.
- Gilberto Treptow. Entrevista concedida. Pelotas, Brasil, maio de 2016.
- Processo Trabalhista de Vva. Catarina Heling (Reclamante) e Rosa Heling (Reclamado). N. 543/50, Ano 1950, 4ª Região do Tribunal Regional do Trabalho de Porto Alegre. NDH.
- Almanach de Pelotas, 1923.
- Almanach de Pelotas, 1924.
- Almanach de Pelotas, 1925.
- Diario Popular, 05.12.1918, p. 1.
- Diario Popular, 07.08.1918, p. 4.
- O Rebate, 04.10.1916, p. 2.
- ALBERTI, Verena. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Oraís**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 155-202.
- ALMANAK LAEMMERT. (Guia geral do Brasil). Rio de Janeiro: Propriedade da Empresa Almanak Laemmert Ltda., 1935, p. 1.157.
- ANJOS, Marcos Hallal dos. **Estrangeiros e Modernização: a cidade de Pelotas no último quartel do século XIX**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2000.
- COMPANHIA Melhoramento e Resistência. **Guia de Assinantes N° 13**. Pelotas: Editada por Echenique & Cia., 1947.
- FACHEL, José P. G. **As violências contra alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço do Sul**. Pelotas: Ed. UFPel, 2002.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- MÜLLER, Dalila. **A Hotelaria em Pelotas e sua Relação com o Desenvolvimento da Região: 1843 a 1928**. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2004.
- OLIVEIRA, Elisabete Porto de. **Viagem na Memória do Fragata: Estudo sobre a história e cultura de um “bairro cidade”**. 2007. 96f. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2007.
- QUINTANA, Caroline Beskow. **Hotelaria em Pelotas na década de 1940: Proprietários alemães ou descendentes**. 2016. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação de Bacharelado em Turismo) – Faculdade de Administração e Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Cultura Material e Patrimônio Cultural*

SALAMONI, Giancarla. A Imigração Alemã no Rio Grande Do Sul – O Caso da Comunidade Pomerana de Pelotas. **História em Revista**, Pelotas, v. 7, 25-42, dezembro/2001.

**PATRIMÔNIO CULTURAL E SABERES INDÍGENAS: A  
DECOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO A PARTIR DO SUL  
GLOBAL**

*CULTURAL HERITAGE AND INDIGENOUS KNOWLEDGE: THE  
DECOLONIZATION OF THOUGHT FROM THE GLOBAL SOUTH*

Cláudia Samuel Kessler  
Doutora em Antropologia Social (UFRGS) / Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
[jornalista24h@gmail.com](mailto:jornalista24h@gmail.com)

Márcia Samuel Kessler  
Mestre em Direito (UFSM) / Professora no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)  
[marcia.kessler@gmail.com](mailto:marcia.kessler@gmail.com)

**RESUMO**

A ideia de preservação do patrimônio cultural imaterial envolve discussões ideológicas, convergências e tensões construídas acerca da produção/legitimação/transmissão de saberes. Pensar sobre esse tema implica não somente identificar situações de dominação presentes na história cultural dos povos originários, mas também, requer a tomada de uma visão crítica acerca das relações de poder estabelecidas. O presente artigo objetiva demonstrar como estão sendo construídos os arcabouços legislativos internacionais face à mercadorização dos saberes tradicionais, quando estes são subjugados aos interesses de grandes corporações multinacionais e países do Norte Global. Para isso, utilizou-se do procedimento monográfico, por meio de fontes bibliográficas nacionais e internacionais acerca da decolonialidade e do patrimônio cultural imaterial indígena associado à proteção do meio ambiente, bem como de fontes primárias relacionadas aos tratados internacionais firmados sobre a temática. Por fim, a partir de uma visão do Sul, procura-se estabelecer um diálogo que proponha a mediação entre interesses econômicos e a preservação de culturas que têm sofrido com a desintegração de seus territórios e a desvalorização de modos de vida, religião e cosmovisões. Propõe-se a proteção dos saberes tradicionais por meio do diálogo, da equidade e do respeito.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural imaterial. Povos indígenas. Meio ambiente. Tratados internacionais. Decolonialidade.

**ABSTRACT**

The idea of preserving immaterial cultural heritage involves ideological discussions, convergences and tensions related to the production / legitimation / transmission of knowledge. Thinking about this theme implies not only identifying situations of domination existing in the cultural history of the native peoples, but also requires taking a critical view of established power relations. This article aims to demonstrate how the international legislative frameworks are being constructed regarding the commodification of traditional knowledge, when these are subjugated to the interests of large multinational corporations and countries of the Global North. For this purpose, the monographic procedure was used, through the use of national and international bibliographical sources about decoloniality and indigenous intangible cultural heritage associated with the protection of the environment, as well as the use of primary sources related to the international treaties signed on the subject. Finally, with a vision from the South, we seek to establish a dialogue between economic interests and the preservation of cultures that have suffered with the disintegration of their territories and the devaluation of ways of life, religion and worldviews. It is proposed to protect traditional knowledge through dialogue, equity and respect.

**Keywords:** Intangible cultural heritage. Native people. Environment. International treaties. Decoloniality.

## **Introdução**

O termo descolonização é associado à independência, à autonomia em relação às administrações coloniais, a partir de movimentos de libertação. Esses processos de independência, visavam eliminar o controle de potências coloniais ao qual algumas populações foram submetidas, tornando-se Estados soberanos. Embora a dinâmica de poder estabelecida pelas metrópoles já não projete mais uma dominação territorial forçada pela supremacia político-militar, é inegável a persistência de uma mentalidade colonizadora que se utiliza de alguns países periféricos (que compõem atualmente Sul global) como pólos de fornecimento de matéria-prima, consumidores de tecnologias e produtos culturais. Existe portanto, uma dominação em termos de recursos naturais, reforçada com o fortalecimento de estruturas de poder e subordinação.

Os efeitos dos processos históricos de dominação ainda repercutem socialmente, empurrando para as margens determinados saberes e populações que não são considerados legítimos ou importantes. Conforme afirma Quijano (1992), a conquista realizada no continente latino-americano ocorreu não somente por meio da dominação física, mas também foi acompanhada por uma dominação cultural. Para o autor, dominação do imaginário dos colonizados desenvolveu-se por meio de uma repressão sobre os modos de produção do conhecimento, imagens e forma de significação dos povos dominados.

### **Os conhecimentos indígenas e sua dominação**

A lógica da história colonialista possui intenções que extrapolam a materialidade e adentram o controle da subjetividade e do conhecimento. Ao colonizar é necessário subordinar, explorar, dominar, enfraquecer não apenas a partir do ponto de vista físico, mas também influenciar na maneira como os próprios sujeitos se entendem. Conforme Assis (2014), há duas formas de dominação impostas aos povos subalternizados: a aniquilação ou a imposição de adequação a uma ideia pré-concebida de civilização. Ambas as ideias podem ser encontradas em relação ao que se passou historicamente com os povos indígenas brasileiros, alguns dos quais foram dizimados e outros forçados a se adaptar à cultura estrangeira.

A submissão de um povo pode se dar de diferentes formas, algumas mais explícitas e outras mais sutis. A manutenção das culturas resulta de negociações tanto

com seus integrantes quanto com outros indivíduos que com ela se comuniquem. Deve-se, portanto, atentar às hierarquias estabelecidas e aos efeitos por elas causados.

A construção das hierarquias raciais, de gênero e de modos de apropriação dos recursos naturais, pode ser vista como simultânea e contemporânea à constituição de uma divisão internacional do trabalho e dos territórios, marcada por relações assimétricas entre economias cêntricas e periféricas (ASSIS, 2014, p. 614).

Ao longo da historiografia brasileira, pode-se perceber que os povos não-brancos (tais como indígenas e afrodescendentes) têm sofrido ataques não apenas aos seus territórios, mas também às suas manifestações culturais, constantemente invisibilizadas. Os ataques a estas culturas podem ser entendidos como um genocídio cultural (também chamado de etnocídio) nem sempre perceptível, mas com efeitos a longo prazo na transmissão de conhecimentos e valores culturais, resultando, por exemplo, no abandono de línguas nativas e outras formas de expressão cultural.

A ideia de decolonização<sup>6</sup>, aqui proposta, é uma tentativa de “indigenizar” o pensamento sobre os povos originários, tendo o uso da palavra “indígena” aqui entendido no sentido exposto por Masolo (2010), como forma de fortalecer sua autoctonia, autorrepresentação e autopreservação, assumindo uma atitude de oposição ante a invasão “estrangeira” hegemônica. Essa decolonização serve como forma de reafirmar a necessidade de valorização da cultura e do conhecimento produzido por povos que foram subjugados do ponto de vista material e imaterial. É uma decolonização da terra, dos corpos e das mentes.

Os esforços empreendidos por povos indígenas não se limitam ao fortalecimento de suas culturas apenas localmente, tanto em países do Sul quanto do Norte Global. Quebrar com a hegemonia do conhecimento e reivindicar visibilidade de suas tradições é uma atitude que reverbera e gera tensões políticas e epistemológicas. “Fazendo parte desta voz global e emancipatória, os debates e opiniões sobre os valores indígenas em geral, e sobre os conhecimentos indígenas em particular, não só abrangem o sentido tradicional, mas também o sentido despreocupado da política global recente de domínio e

---

<sup>6</sup> Conscientes da necessidade de expansão em termos explicativos, empregamos aqui decolonização (sem o “s”) com o intuito de dialogar com a ideia de decolonialidade do poder, como crítica aos discursos coloniais que abrangem os seres e saberes. A escrita é uma mescla de português e espanhol, com a qual pretendemos apresentar uma união de horizontes, uma união de desejos emancipatórios de diferentes saberes. Pretende-se, portanto, reforçar uma posição de resistência histórica e epistemológica em relação à subalternidade dos países do Sul nos processos de produção e disseminação dos conhecimentos.

emancipação” (MASOLO, 2010, p. 314-315). Dessa forma, surgem dúvidas sobre como fortalecer as tradições de povos indígenas: seria por meio da preservação do que já existe ou realizando uma integração à cultura não-indígena?

Longe de um idealismo e um purismo em relação ao que é ser indígena, pode-se entender que na atualidade a maioria dos povos originários brasileiros está bem integrada à cultura não-indígena. Entretanto, Gallois (2016) atenta ao fato de que a integração das comunidades indígenas foi estabelecida por meio de um jogo de forças com relações de poder extremamente desiguais. A exemplo disso, os povos originários brasileiros continuam a ter que negociar constantemente com instâncias governamentais para ter acesso a serviços básicos, como educação e saúde.

As lutas que antes eram travadas pelos povos originários em territórios físicos, foram transferidas para o campo da construção de políticas de apoio e manutenção das comunidades indígenas. A postura de revalorização do conhecimento indígena é resultado de mudanças no contexto social e cultural, com o aumento de um posicionamento crítico e engajado. A cultura “indígena”, assim, não é vista de maneira estática ou imutável, mas como uma construção que, longe de ser homogênea, é complexa, diversificada e dialógica.

O preconceito sofrido por algumas populações possui influência não apenas direta, mas é reproduzido por indivíduos pertencentes aos próprios grupos indígenas. Conforme Gallois (2016), a desvalorização promovida por não-índios é reproduzida na atitude de alguns jovens Wajãpi<sup>7</sup>, os quais atualmente têm questionado os saberes tradicionais. Considerando as transformações na sociedade, as lideranças Wajãpi perceberam a necessidade de fortalecer a cultura de seu povo e proporcionar que as aldeias encontrem formas de salvaguardar as expressões orais e gráficas tradicionais.

Para que a cultura material e imaterial indígena seja salvaguardada, é necessário que se atente à construção dos instrumentos jurídicos construídos. Considerando-se a histórica constituição da nação brasileira, percebe-se a necessidade de instrumentos jurídicos que venham a promover o fortalecimento da identidade, o resgate e reconhecimento do saber indígena. Essa legislação atua em um sentido restaurador, contrário ao existente na época do descobrimento do Brasil, quando os povos nativos do

---

<sup>7</sup> Wajãpi, Wayãpi, Waiãpi, Oiampi ou Guarampis são um povo indígena do norte da América do Sul.



território brasileiro eram entendidos como sem lei, sem rei e sem fé. Naquela época, o etnocentrismo europeu foi responsável por violar a cultura, os mitos, a língua e as tradições.

Ao serem arrancados de seus espaços e terem seu território tradicional descaracterizado e ocupado pelos seus 'contrários', os colonizadores, as sociedades indígenas tiveram 'arrancados', também, seus marcos - seus bens culturais, destruídos, descaracterizados ou apagados os rastros de apoio à sua memória (BRAND, NASCIMENTO, URQUIZA, 2012, p. 40-41).

Em relação aos povos indígenas ou nativos, eles se desenvolveram sem um poder centralizado e hierarquizado, como os atuais Estados-nação. Importante destacar que cada povo se desenvolveu em um determinado ambiente e construiu uma história própria, que em sua maioria, foi desvalorizada em países da América Latina, tais como a Argentina (Katzer, 2012). Dessa forma, pode-se dizer que a identidade e sentimento de continuidade dessa população sofrem as influências históricas de outros povos que se auto-proclamaram "civilizados" e impuseram uma outra língua, a escrita e a própria visão de mundo.

Em uma coletânea de artigos produzidos por pesquisadores do Sul Global, mais especificamente países da América Latina, Caleffi (2012, p. 110) informa que "A fundação dos Estados-Nação, organizou a realidade das populações de cultura ocidental a partir de unidades espaciais politicamente demarcadas, os países, e atrelou o conceito de identidade a essas unidades territoriais produzidas". Caleffi (2012) alerta para a naturalização deste olhar, em uma organização que desconsidera outras realidades, tais como as indígenas. Nesse sentido, o autor critica como a ideia de "história oficial" homogeniza e torna estáticos os conhecimentos indígenas, criando uma "cultura artificial homogênea" (CALEFFI, 2012, p. 118).

Conforme Weis e Suptitz (2016):

Exemplos de colonialidade discursiva ou epistemológica são as concepções ocidentais de igualdade, democracia, Estado-nação, direitos humanos, moral, bons costumes, dentre tantas outras, relativas à vida privada ou pública dos indivíduos. Aliás, a própria noção de indivíduo e de direitos subjetivos é exemplo da colonialidade que se impôs aos grupos sociais. Todos estes exemplos e ainda muitos outros, alguns atualmente vigentes e outros já sufragados pela onda colonializante, foram submetidos, uns mais outros menos, em nome de um padrão e através do poder/saber que os considerou como bárbaros, selvagens, primitivos, não racionais, não ocidentais etc. (WEIS e SUPTITZ, 2016, s.p.).

A população indígena reivindica o reconhecimento de sua propriedade intelectual tanto pelos estados nacionais como por organizações internacionais. Em material publicado pelos Iepé, a população indígena entende que "hoje inseridos em estados nacionais com as mais diversas orientações políticas, criaram e continuam produzindo diversificados conjuntos de saberes, que vêm sendo incorporados ao que chamamos de 'ciência'" (GALLOIS, 2006, p.9).

Conforme Amaral (2015), o patrimônio imaterial envolve o conhecimento transmitido entre gerações, conferindo sentido de identidade e referência cultural. De acordo com Gallois (2016), os grupos indígenas Wayana e Aparai (situados no Amapá e norte do Pará) utilizam técnicas para decoração de objetos e corpos, as quais não podem ser apenas consideradas como pinturas, mas como formas de re-introduzir eventos e seres primordiais que fazem parte de sua cosmologia. A arte produzida por esses grupos é complementada por narrativas orais. Estes povos indígenas entendem que as águas são habitadas pela *tulupere*, uma cobra enorme, agressiva e monstruosa. Sua monstruosidade é bela, seduzindo humanos para devorá-los. Pode-se entender, portanto, que a função destes grafismos seria tanto de estabelecer uma comunicação como interagir com os seres primordiais.

Ainda conforme Gallois (2016), as marcas que decoram objetos da vida cotidiana ou cerimonial indígena (cestos, potes de cerâmica, flechas, tambores, corpos, etc) dos povos já mencionados, apresentam um padrão que é ensinado pelos *kuruanã*, os quais são considerados espíritos encantados, que se comunicam com os vivos através do intermédio de um pajé. O pajé recebe as marcas em sonhos e repassa para os artesãos, que adicionam a este material seus próprios estilos e competências técnicas e artísticas, dando abertura a novas variações.

Brand, Nascimento e Urquiza (2012) afirmam que a integração com a sociedade ocidental trouxe diversas consequências para a população indígena brasileira, resultando, dentre outros aspectos, na desintegração de seus territórios, modos de vida, religião e cosmovisões. Os autores afirmam ainda, que as tecnologias de manejo ambiental eram consideradas "atrasadas" em relação à dos colonizadores. O avanço da colonização nas terras indígenas resulta da imposição histórica de um projeto de desenvolvimento nacionalista que preza pela monocultura, pela homogeneização. Os saberes indígenas foram historicamente desvalorizados, como sendo provenientes de povos atrasados e sem

cultura. Entretanto, na atualidade, busca-se visibilizar e preservar o que ainda possui significado dentro daquilo que é considerado importante na cultura indígena.

### **O saber indígena e o patrimônio cultural nos tratados internacionais**

No universo de conhecimentos provenientes dos povos indígenas, no Brasil, podem-se elencar os saberes relacionados à medicina tradicional e à forma de convivência harmônica com o meio ambiente. O desenvolvimento das políticas voltadas à população indígena tem se dado em meio à incessante busca de empresas por matérias-primas para a fabricação de produtos industriais, com a exploração de áreas indígenas e a necessidade de preservação de áreas importantes para a subsistência.

Para melhor entender as disputas travadas em âmbito nacional e internacional, no que se refere à construção de um arcabouço legislativo, elencamos abaixo um histórico que permite um melhor entendimento sobre a questão. No âmbito internacional, por exemplo, percebe-se que as preocupações em torno do Patrimônio Cultural Imaterial (PCI) iniciam-se de forma mais incipiente por meio da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Paris, em 1989. A partir desse encontro, foi elaborado o documento denominado "Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular", por meio do qual se desenvolvem os primeiros passos em direção à preservação do patrimônio imaterial. O acordo prevê a recomendação aos Estados-membros para que privilegiasse a apresentação das culturas tradicionais por meio de saberes materiais ou imateriais, contudo, não deixa clara a terminologia do patrimônio cultural imaterial (UNESCO, 1989).

Não há uma uniformidade em relação à terminologia em tratados legislativos. Cada tratado possui uma terminologia distinta, utilizando termos como “patrimônio cultural imaterial”, “conhecimentos tradicionais”, “propriedade intelectual”, entre outros. Embora as discussões sobre o assunto tenham iniciado no final da década de 1980, o patrimônio cultural imaterial começou a ser protegido apenas a partir da Convenção para

Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial<sup>89</sup>, em 2003. O acordo internacional, assinado em Paris, trata-se do primeiro acordo vinculante para proteção do PCI.

A importância do PCI está em seu papel de garantir o desenvolvimento sustentável, bem como servir como nascente da diversidade cultural. O tratado ainda reconhece os povos indígenas na produção, recriação e manutenção dos PCI, entendendo ser necessário o desenvolvimento de novas normativas sobre o tema, a fim de estimular a proteção dos PCI por meio de cooperação entre os países da comunidade internacional.

No art. 2º, a Convenção para Salvaguarda do PCI tem-se a definição de patrimônio cultural imaterial:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Para os fins da presente Convenção, será levado em conta apenas o patrimônio cultural imaterial que seja compatível com os instrumentos internacionais de direitos humanos existentes e com os imperativos de respeito mútuo entre comunidades, grupos e indivíduos, e do desenvolvimento sustentável.

Assim, conforme o item 2 do art. 2º, o PCI se manifesta em distintas áreas, dentre elas nos conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo. Dessa forma, o objetivo do referido acordo internacional não é o de meramente proteger o PCI, mas também de valorizá-lo e promovê-lo entre os Estados-parte.

Após 20 anos de negociação, a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas foi aprovada em Assembléia Geral da ONU, em 13 de setembro de 2007. Segundo o art. 31 desta Declaração:

---

<sup>8</sup> O acordo internacional foi assinado em 3 de novembro de 2003, ratificado pelo Brasil em 15 de fevereiro de 2006. A promulgação de seu texto ocorreu por meio do Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006 (BRASIL, 2006). Até 12 de maio de 2017, 174 países fazem parte deste acordo, dentre eles Brasil e China (UNESCO, 2017).

<sup>9</sup> O termo salvaguarda é definido no art. 2º, item 3 da Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Segundo essa Convenção: "Entende-se por “salvaguarda” as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal - e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos”.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Cultura Material e Patrimônio Cultural*

Os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora. Também têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual sobre o mencionado patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Além dessa Declaração, existe ainda mais um instrumento internacional relacionado aos saberes indígenas: o Protocolo de Nagoya<sup>10</sup>. Assinado por 97 países<sup>11</sup>, o acordo é composto por 27 parágrafos preambulares, 36 artigos e um anexo. Seu principal objetivo é de aprofundar e criar mecanismos para solução de questões essenciais debatidas na Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB), dentre elas a repartição justa e equitativa dos conhecimentos tradicionais.

Dentre os objetivos do Protocolo de Nagoya estão: acabar com a biopirataria (apropriação indevida) de recursos genéticos; aumentar os incentivos e recursos financeiros para proteção e uso sustentável da biodiversidade (dentre eles a transferência apropriada de tecnologias); proteger direitos bioculturais de comunidades indígenas e locais; prover certeza legal às companhias e instituições de pesquisa que utilizam recursos genéticos e conhecimentos tradicionais associados (BILLÉ; CHIAROLLA; CHABASON, 2010).

No âmbito nacional, a proteção do patrimônio cultural brasileiro vem prevista de forma explícita no artigo 216 da Constituição Federal Brasileira. Em seu texto, pode-se ler que são considerados como “patrimônio cultural brasileiro” os bens (materiais e imateriais) que se referem à identidade e memória dos grupos que formaram o país, incluindo:

I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

---

<sup>10</sup> O Protocolo de Nagoya foi adotado durante a COP-10 da CDB, realizada entre 18 e 29 de outubro de 2010, na cidade de Nagoya (Japão). Sua entrada em vigor ocorreu em 12 de outubro de 2014, três meses após a quinquagésima ratificação.

<sup>11</sup> Dentre os países que fazem parte estão: Brasil, China, África do Sul, entre outros. CONVENTION ON BIOLOGICAL DIVERSITY. Parties to the Nagoya Protocol. Disponível em: <<https://www.cbd.int/abs/nagoya-protocol/signatories/default.shtml>>. Acesso em: 2 jun 2017.

Assim, percebe-se que existe uma preocupação nacional na preservação de bens culturais de natureza imaterial. Para uma melhor definição do termo, o IPHAN (2014, s.p.) esclarece que os bens culturais de natureza imaterial "(...) dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (...)".

Percebe-se que o PCI marca a identidade dos povos indígenas e integra suas histórias. A forma como os indivíduos se relacionam com o meio ambiente atualmente, é resultado de uma série de transformações na sua forma de vida e cultura. Muitos povos indígenas ainda mantêm um relacionamento bastante próximo à natureza, vivendo a partir dela e convivendo mutuamente. Alguns povos, inclusive, possuem uma ligação com determinadas plantas, por entender que elas são seus antepassados.

A relação entre povos originários e materiais biológicos ligados ao entorno pode ser ressignificada, mas a leitura originada a partir das lentes dos povos tradicionais demonstra que a produção do conhecimento não é resultante de uma produção unilateral e monolítica. Expropriar a população indígena de sua terra não significa meramente um dano econômico a essa população, mas a apropriação de um universo simbólico e social, que envolve mitos, ritos e outros elementos da cultura imaterial. Conforme Weis e Suptitz (2016), pode-se dizer que é dos mitos que provêm as referências jurídicas e legais dentro da cultura indígena.

O conhecimento de práticas e representações dos povos indígenas associados à proteção do meio ambiente tem servido como uma vereda para empresas biotecnológicas, possuindo um alto valor agregado. A mercadorização dos elementos naturais, bem como dos saberes indígenas é matéria que precisa ser constantemente revisitada.

### **Patrimônio cultural: um giro decolonial em relação aos saberes indígenas**

A partir dos acordos internacionais firmados entre o Norte e do Sul Global e apresentados na seção anterior, é importante se perceber que as negociações realizadas no âmbito internacional são marcadas por interesses, muitas vezes antagônicos, em



relação aos recursos genéticos e aos conhecimentos tradicionais associados a esses recursos. As relações estabelecidas entre os Estados envolve negociações direcionadas por estratégias que engendram interesses econômicos, sociais e ambientais.

A predominância de cada um desses interesses é determinada pela força política de cada um dos atores envolvidos, das alianças realizadas, bem como do custo social, econômico e político envolvido nas decisões. Os textos desses acordos, quando analisados com maior profundidade, são marcados pela vagueza conceitual, a qual permite uma multiplicidade de interpretações. Essa flexibilidade atribuível aos tratados se utiliza de uma estratégia discursiva que permite tanto a impressão de proteção de direitos quanto sua violação.

Nessa arena internacional de negociações, percebe-se o predomínio de um discurso que favorece aos países do Norte. Isso porque, alguns dos tratados assinados, como no caso do Protocolo de Nagoya, apresentam previsões que enaltecem a importância dos saberes indígenas, da biodiversidade e a necessidade de sua proteção, entretanto, em termos práticos, servem para garantir meios de apropriação e privatização de novas “mercadorias”.

A indeterminação dos tratados quanto à forma como serão garantidos os direitos dos povos indígenas a uma repartição justa e equitativa acerca dos saberes relacionados aos patrimônios genéticos, por exemplo, serve aos interesses de alguns países. Detentores de tecnologias para produção, eles buscam terrenos para exploração de matérias-primas e detenção de informações privilegiadas acerca de materiais fitogenéticos. Essa apropriação tanto dos conhecimentos quanto dos recursos da biodiversidade perpassam pelo o que Quijano denomina de “colonização do imaginário dos dominados” (QUIJANO, 1992, p.438).

Esse cenário se reforça no texto do Protocolo de Nagoya ao criar um regime internacional de repartição de benefícios, o qual terá sua viabilidade definida em reuniões a serem realizadas em momentos futuros. Para os países do Norte global a repartição de benefícios consiste em “(...) um mercado para recursos genéticos, capaz de abastecer uma nova economia baseada em conhecimento e biotecnologias, a fim de promover a

preservação da biodiversidade”<sup>12</sup> (AUBERTIN; FILOCHE, 2011, p.52, tradução livre). Para os países do Sul, significava colocar um fim na biopirataria, que se apresenta como “uma versão contemporânea de saqueamento do terceiro mundo”<sup>13</sup> (AUBERTIN; FILOCHE, 2011, p.52, tradução livre).

### **A construção de um olhar a partir da decolonização**

Nas seções anteriores, buscou-se brevemente apresentar o processo de colonização dos saberes, o qual acaba por determinar distintas posturas na elaboração de tratados internacionais relacionados aos saberes indígenas e ao patrimônio cultural imaterial. Essa postura provoca uma série de incertezas com relação à forma como efetivamente serão protegidos os conhecimentos e interesses desses povos.

Pensar em soluções para esse cenário apresentado não compreende mera negação de tudo o que foi produzido e ainda é produzido pelo Norte. Propõe em realidade uma desconstrução e reconstrução, a partir de um olhar do Sul. Uma visão da realidade a partir de um olhar que tem sido desfavorecido. Perpassa pela construção de uma maior cooperação Sul-Sul, capaz de aproximar os interesses entre os povos detentores de biodiversidade e patrimônio cultural a ser preservado. Pressupõe o protagonismo dos povos indígenas, merecedores de reconhecimento pela importância de suas culturas.

Esse reconhecimento inclusive, não compreende tão somente contrapartidas financeiras de recursos materiais e imateriais de seus patrimônios culturais, mas também da valorização de sua identidade e pertencimento étnico. O reconhecimento da existência de saberes plurais, até mesmo contra-hegemônicos, formados pelas vivências e cosmologias dos povos.

Compreende-se haver a necessidade de um debate plural que dê voz aos indivíduos em ambientes no qual predomina o silêncio e a vagueza de sentido. Contudo, não se trata de uma inclusão formal, com finalidade de seguir protocolos. Mas que tenha efetividade, evitando armadilhas retóricas. Nesse sentido, Walsh (2012) esclarece que o

---

<sup>12</sup> No original “a market for genetic resources capable of fuelling a new economy based on knowledge and biotechnologies, the effects of which would promote the preservation of biodiversity”.

<sup>13</sup> No original “(a contemporary version of Third-World plundering)”.

capitalismo global busca reconhecer a diferença, contudo tenta esvaziá-la de seu sentido e neutralizá-la, tornando-a funcional ao neoliberalismo. Faz, portanto, a inclusão dos povos com a finalidade de controlar conflitos étnicos e conservar a estabilidade social.

Ouvir os anseios dos povos que foram excluídos do processo de elaboração e aplicação dos acordos internacionais. Conectar os “desconectados”, conforme Canclini (2005, p.53). São necessários novos arranjos das estruturas institucionais, que deem espaço para movimentos de emancipação dos povos dominados. É preciso dar-lhes voz.

### **Referências**

AMARAL, João Paulo Pereira. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação apresentada ao Mestrado profissional do IPHAN. Rio de Janeiro, 2015, 166 f.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. **Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo**. Caderno CRH, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

AUBERTIN, Catherine; FILOCHE, Geoffroy. **The Nagoya Protocol on the use of genetic resources: one embodiment of an endless discussion**. Sustentabilidade em debate, Brasília, v.2, n. 1, p.51-64, jan./jul., 2011.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. Aguilera. A relevância do patrimônio cultural na afirmação étnica dos acadêmicos índios nas cidades. In: CALEFFI, Paula. **Índios nas cidades: história oral, cultural, etnicidade e territorialidade**, p. 108-119.

BRASIL. **Decreto nº 5.753, de 12 de abril de 2006**. Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. [D.O.U. 13 abr 2006]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm)>. Acesso em: 15 jul 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [1988]**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Ed. Gedisa, 2005.

CBD. **List of parties**. Disponível em: <<https://www.cbd.int/information/parties.shtml>>. Acesso em 10 jun 2017.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: Exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.

IPHAN. **Patrimônio Imaterial**. Disponível em:<<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso: 30 jul 2017.

\_\_\_\_\_. Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial [2003]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/ConvencaoSalvaguarda.pdf>>. Acesso em: 2 jun 2017.

KAETZER, Letícia. **Patrimônio cultural indígena e governo**. O caso Huarpe, Pcia de Mendoza, Argentina. p. 127-141.

MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**. Rio de Janeiro, 2008.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Nações indígenas. **Lua Nova [online]**. 1985, vol.2, n.2, pp.21-22.

PEREIRA, Walmir. **Patrimônio cultural e povos indígenas: experiências contemporâneas latino-americanas**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad- racionalidad. In BONILLA, Heraclio (org.). **Los conquistados 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p.437-449.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del poder y clasificación social [2000]. Disponível em: <<http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijano.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

UNESCO. Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular [1989]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Recomendacao%20Paris%201989.pdf>>. Acesso em: 15 jul 1989.

UNESCO. **The States Parties to the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2003)** [2017]. Disponível em: <<https://ich.unesco.org/en/states-parties-00024>>. Acesso em 2 jun 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. Visão Global, Joaçaba, v.15, n.1-2, p.61-74, jan./dez. 2012.

WEIS, Bruna Moraes da Costa; SUPTITZ, Carolina Elisa. A real identidade indígena brasileira numa perspectiva cultural e ancestral. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIX, n. 149, jun 2016. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=17363&revista\\_caderno=29](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=17363&revista_caderno=29)>. Acesso em jul 2017.

**A FONTE IMPRESSA SOB PERSPECTIVA PATRIMONIAL: UMA  
ANÁLISE DOCUMENTAL DO IMPRESSO JORNAL (1925-1935)**

*THE PRINTED SOURCE UNDER PATRIMONIAL PERSPECTIVE: A  
DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE PRINTED JOURNAL (1925-1935)*

Daiana Dillmann Zamott  
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGÉ/UFPeI  
[zamottdaiana@gmail.com](mailto:zamottdaiana@gmail.com)

André Rodrigues da Silva  
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGÉ/UFPeI  
[andresilva537@gmail.com](mailto:andresilva537@gmail.com)

Eduardo Arriada  
Doutor em Educação PUCRS - Docente na Universidade Federal de Pelotas  
[earriada@hotmail.com](mailto:earriada@hotmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho propõe analisar a fonte impressa jornal sob a perspectiva patrimonial e como o periódico aborda o cotidiano, as representações de atividades e a escolarização dos diferentes segmentos sociais. O estudo irá utilizar a metodologia de análise documental. Para a investigação, elegemos o periódico Jornal, que circulou no município de São Lourenço do Sul no período entre 1925 a 1935. A partir dos anos 60 e 90 diversas concepções historiográficas possibilitaram a ampliação dos horizontes de pesquisas e de fontes, onde os registros materiais se estendem da documentação oficial para as crônicas de jornal, os almanques, anúncios [...] (PESAVENTO, 2005). Sendo assim, essas fontes além de constituírem material para embasar o presente trabalho, figuram também como patrimônio cultural. Logo, patrimônio cultural pretende registrar as manifestações significativas presentes nas relações sociais, sejam os bens materiais ou as expressões imateriais (KERSTEN, 2000). A cultura material escolar é aquela que, de alguma forma, tangência as relações dentro do espaço escolar. Neste caso, o impresso Jornal. Dessa forma, se elegeu este objeto de análise, visto a potencialidade que tal modalidade de fonte revela para os estudos de caráter local e regional devido suas especificidades culturais (SCHELBAUER, 2007). Ele aponta memórias e representações de atividades de escolarização, permitindo ao historiador da história da educação elucidar e esclarecer nuances dessa realidade.

**Palavras-chave:** Periódicos. História Cultural. Patrimônio Cultural. Cultura Material. Memória.

**ABSTRACT**

The present paper proposes to analyze the newspaper printed source under the patrimonial perspective and how the journal approaches daily life, the representations of activities and the schooling of the different social segments. The study will use the documentary analysis methodology. For the investigation, we chose the Jornal newspaper, which circulated in the municipality of São Lourenço do Sul in the period between 1925 and 1935. From the 1960s and 1990s several historiographical conceptions enabled the horizons expansion of research and sources, where material records extend from the official documentation for newspaper chronicles, almanacs, announcements [...] (PESAVENTO, 2005). Therefore, these sources, besides constituting material to support the present work, also appear as cultural patrimony. So, cultural patrimony intends to register the significant manifestations present in social relations, be it material goods or immaterial expressions (KERSTEN, 2000). School material culture is one that, in some way, engages the relationships within the school space. In this case, the Jornal newspaper. In this way, this analysis object

has been chosen, considering the potentiality that this source modality reveals for the studies of local and regional character due to its cultural specificities (SCHELBAUER, 2007). It points out memories and representations of schooling activities, allowing the historian of educational history to elucidate and clarify nuances of this reality.

**Keywords:** Periodicals. Cultural history. Cultural heritage. Culture material. Memory.

### **Modernização do impresso na história e no Rio Grande do Sul**

Com o advento da imprensa moderna, no final do século XIX, no Rio Grande do Sul, diversos periódicos começaram a surgir, potencializando informação e cultura, seja voltada ao contexto literário, ao manifesto político da época ou até mesmo servir como auxílio cotidiano ao próprio leitor, mostrando variações nas suas seções, amostragem histórica e crítica sobre questões diversas e assuntos de utilidade pública.

O critério de seções impermeáveis é fatal numa casa editora, porque quase tudo quanto se faz ou se resolve numa seção vai refletir-se nos trabalhos das outras. Quanto melhor for o entendimento entre os empregados da editora a respeito da tarefa dos outros, tanto maior cooperação haverá e menores serão os erros. (UNWIN, 1952, p. 232)

Evidentemente, a organização de uma livraria, tipografia ou editora passa pelo número de funcionários que da casa fazem parte, e da remuneração que eles almejam pois, seja pelo funcionário que cuida do impresso até mesmo o tradutor, visões de organização podem sofrer modificações e trazer conflitos para um determinado grupo.

Segundo Darnton (2010), na obra *O Beijo de Lamourette*, os periódicos constituíam, em suas produções, principalmente naquilo que se compreende na contextualização histórica francesa, entre os séculos XVII e XVIII, traços de um manifesto popular para a fundamentação de suas seções. Porém, Darnton ressalta que os periódicos “*representam uma popularização da cultura das classes superiores, e não a própria cultura popular, porque eram escritos para o povo, e não pelo povo*” (p. 215, 2010) problematizando que a produção desses escritos claramente evidenciava, desde o Antigo Regime Francês, uma elitização das classes superiores e não uma popularização que fosse representada, necessariamente, para com o manifesto artístico popular. De acordo com Arriada e Tambara (2014), em colaboração ao *Almanaque do Bicentenário de Pelotas*, a modernidade, ao mesmo tempo que tardia, manifesta uma série de tensões que são transmitidas na forma de ambiguidades e contradições.

Os aspectos literários e editoriais que as obras carregam em suas produções, são determinadas através da extremidade contextual de cada região, dando riqueza e



uniformidade as obras. Sobretudo, algumas tipografias, conseqüentemente, as casas editoriais, procuraram construir produções que transmitisse utilidade e aspectos didáticos ao público e, ao longo do século XIX e começo do século XX, pretendidas atribuições começaram a ser introduzidas e implementadas nas produções de cada casa editorial, muitas vezes juntamente para com a opinião pública.

A título de exemplo, e informação, ao final de cada Almanaque do Globo (1917-1933), produzida e distribuída pela Editora Globo, através da Livraria do Globo, de Porto Alegre, o leitor poderia acompanhar o expediente que apresentava, dentre especificações sobre a nova e posterior obra a ser lançada pela Editora (como aspectos que foram introduzidos e que serão melhorados para o Almanaque que fora vir a seguir), convites para que estes próprios leitores enviassem fotos históricas sobre determinado assunto, assim como o comunicado à participação em concursos de charadistas<sup>14</sup>.

De fato, segundo Le Goff na obra *História e Memória*, “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos (p. 535, 1990) fazendo com que a produção do documento seja equivalente a construção do patrimônio cultural do monumento, que se concretiza a partir da união entre o pensamento de progresso, com relação às produções, e ao desenvolvimento do material, relativo à memória.

Quando se procura analisar o avanço das produções tipográficas e editoriais das casas que almejam propor uma produção ao público, encontram-se de imediato características claras de auxílio na memória coletiva e do papel histórico daquele material proposto. O processo histórico se transforma em algo cada vez mais simples, sequencial, ao mesmo tempo em que a memória se transforma em um modo de constituir-se cada vez mais progressiva e com base na fundamentação concreta de um raciocínio mais lógico sobre as produções.

Paralelamente à compreensão sobre o documento e o patrimônio que Le Goff tratou em sua obra, Roger Chartier procura adentrar ainda mais na fundamentação sobre as produções de documentos, mais precisamente no capítulo IV da obra *A história Cultural: Entre práticas e representações* intitulado *Textos, Impressos, Leituras*. Neste,

---

<sup>14</sup> A partir de 1920, uma filial da Livraria do Globo é inaugurada na cidade de Pelotas onde, até aquele momento, já possui importantes casas editoriais, como a Livraria Universal Echenique e a Livraria Mundial. Esta última existe até hoje.

Chartier de imediato revela “*quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares*” (p. 121, 2002) onde tal liberdade se questiona, de acordo com a produção que é destinada a esse próprio leitor.

A obra, na sua essência, deveria propor - e na verdade acaba propondo, bem ou mal - ao leitor, uma maneira de direcioná-lo a uma instrução positiva e educacional. De certa forma, independentemente do material cultural utilizado, o texto, seja ele um jornal ou um almanaque, faz com que o leitor passe a se tornar cada vez mais, incapaz de instrução que este seja, instruído e útil.

A história cultural traz consigo, em meios aos assuntos que cercam a historiografia contemporânea, especificamente sobre a análise documental, uma aproximação com a história das mentalidades, o que faz-se necessário também trazer consigo, como contribuição ao texto devido a sua relação com o que fora dito anteriormente, já que as produções editoriais nada mais são do que representações sociais, de crença, e de todo contexto da época de um indivíduo, ou um grupo.

Com isso, partindo do pressuposto social que um periódico traz consigo para contribuir ao contexto do indivíduo, seja qual for a produção destinada a ele e por ele, busca-se, portanto, problematizar o papel de algumas tipografias e casas editoriais que ajudaram nessa fundamentação material de acordo com a cultura proposta através destas produções, constituindo um patrimônio documental para a sociedade.

Através da pesquisa feita por Arriada e Tambara (2012), nota-se alguns pontos sobre a tradição local em meio às suas especificidades para a composição de um centro cultural e predominantemente focado no impresso que circulava na região Sul do estado do Rio Grande do Sul, mais propriamente na cidade de Pelotas que, em alguns casos, expandiram seu leque de produção para outros locais, como Rio Grande e Porto Alegre.

Embora existisse um ambiente favorável à criação de diversos estabelecimentos industriais e comerciais - decorrência de uma modernidade em construção, onde progresso e civilidade se impunham (uma malha de transporte se organizava, um porto que aos poucos se adequava a novas funções) -, a estrutura social impregnada de relações de trabalho escravagista limitava em muito a estruturação de um parque gráfico voltado para edições de livros. Sendo assim, acabavam essas pequenas tipografias editando eventualmente, e em casos muito pontuais, algumas obras. (ARRIADA; TAMBARA, 2012, p. 234)

Sabendo da importância da produção de obras para a localidade pela qual surgiria tal empresa, percebe-se o grande significado que as tipografias tiveram, após a metade do século XIX, em meio a este excesso de produções locais, essencialmente. O linotipo, conseqüentemente, organizaria, além de potencializar, estas produções, ocasionando a inserção produtiva praticamente toda em cima das produções locais, de autores da região, no âmbito literário, como também no acesso do leitor a informação.

Logo, não tão somente a economia do estado ou até mesmo a política seria a questão mais visada nesses periódicos, mas segundo Pesavento (2000, p.263) tendo em vista o alto índice de imigração ao Sul, os imigrantes, ao se estabelecerem no estado, buscavam se tornar não só pequenos proprietários de terra, assim como também proprietários no comércio, em empórios, por exemplo, impulsionando categorias que estariam emergindo naquele tempo, com a entrada do século XX, como o lazer, oferecendo ao leitor não somente um produto novo, mas oportunizando o acesso do mesmo a partir da participação pública no envolvimento com a criação desses periódicos.

Por mais importante que se faça presente, na abordagem do contexto histórico, os motivos que levaram as casas editoriais a realizar em demasia suas produções, principalmente ao acréscimo de linotipos aos seus estabelecimentos, vale ressaltar a importância histórica, na metade do século XIX, de periódicos como *O Pelotense*, da *Tipografia do Imparcial de Candido Augusto de Mello*, de 1851, ou já no século XX, como o periódico *Jornal*, da *Officina Graphica EDDA*, de São Lourenço do Sul.

Compreendendo a historicidade destes bens materiais e patrimoniais, se torna importante o estudo acerca deste último periódico citado, o *Jornal*, de 1925, para compreendermos a cultura material que este construiu em sua cidade e contribuiu notoriamente para a sociabilidade e cultura para a população Lourenciana.

### **Da coleta a análise do periódico *Jornal***

Os exemplares jornalísticos para o historiador e/ou pesquisador são documentos, fontes de dados e fenômenos que auxiliam na explicação e análise de momentos históricos da população brasileira. Segundo a Constituição de 1988:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais incluem:

I – as formas de expressão;

II – os modos de criar, fazer e viver;

III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV – as obras, objetos, **documentos**, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas culturais;

V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.<sup>15</sup>

Logo os documentos, geralmente, encontram-se salvaguardados em instituições, sob o princípio de patrimônio, atribuindo-os valores históricos e assim passíveis proteções de sua materialidade. Para tal observância, tomando o pensamento de Riegl “os valores do patrimônio arquivístico estariam postos pelo indivíduo ou indivíduos que vão dar significação a esses documentos” (2006, p.57).

Portanto, quando as instituições responsáveis pelo arquivamento de tais materiais, atribuem o valor patrimonial ao documento histórico, fortalecem a busca pelas identidades locais que ali estão descritas e registradas, oportunizando que novos olhares possam perpetrar a partir de estudos e pesquisas realizadas com esses documentos. Dessa forma, optou-se por abordar neste trabalho o artefato documental jornal, vista suas inúmeras potencialidades e possibilidades de análise.

No município de São Lourenço do Sul, os primeiros exemplares dos jornais encontram-se resguardados no acervo do Arquivo Público Municipal, localizado à Rua XV de Novembro, nº 302, no bairro Centro, juntamente com o Museu Municipal e a Biblioteca Pública Municipal Profª Elisa Frömming Schild. Criado em 1984, o Arquivo Público, conforme relatado na entrevista realizada com o Coordenador de Cultura, tem como objetivo “preservar e divulgar o patrimônio documental ali existente”.

No entanto, para a realização da coleta de dados do periódico *Jornal*, objeto de estudo e análise no presente trabalho, fora realizada inúmeras visitas ao acervo do Arquivo Público Municipal de São Lourenço do Sul, o que nos leva a refletir sobre a dificuldade de acesso aos documentos existentes em tal ambiente, o que difere da fala do então coordenador. Os periódicos estão resguardados no ambiente, porém, o que se pode

---

<sup>15</sup> Ver mais em BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html)

perceber, é que a equipe que ali atuam não os localiza de imediato, sendo que algumas vezes relataram que eles não existiam e em outras eram os primeiros a serem expostos para análise. Para que tal acontecimento não interferisse nas análises, os exemplares do periódico *Jornal* foram fotografados e assim, posteriormente, explorados.

O periódico *Jornal* circulou na comunidade Lourenciana pela primeira vez na data de 25 de Setembro de 1925, estendendo-se até a data de 24 de abril de 1935, completando uma década de existência. Porém, o primeiro exemplar do jornal não fora entregue a todos os assinantes, conforme foi descrito pelo redator do periódico no impresso datado em 1 de outubro de 1925:

**Distribuição de nossa folha**

Pedimos desculpa aos nossos amigos que, por descuido do distribuidor não lhes foi entregue o primeiro número do nosso *Jornal*, e isto, a contra gosto da Redacção, actos destes sempre se dão a pouca pratica dos distribuidores. Assim é que aqui estamos promptos a attender qualquer reclamação que nos fôr feita, podendo esta ser endereçada a Gerencia. (*JORNAL*, Anno 1, nº 2, p. 3).

O fato que não ter sido entregue a primeira edição do jornal a todos os assinantes, bem como ser posto à venda nas bancas comerciais, fez com que o segundo exemplar fosse o primeiro a ser salvaguardado no acervo do Arquivo Público Municipal, assim as análises ocorrem a partir do volume número 2.

Durante o período de circulação, o *Jornal* obteve uma interrupção de impressão de aproximadamente um ano, 1933 – 1934, onde fora registrado no próprio exemplar o motivo que levou-a ocorrer: “*constante falta de matéria prima levou a interrupção da publicação do nosso Jornal*”(Anno 8, nº 32, p. 2).

O periódico tinha dimensões relativamente grandes, 45x30 centímetros, sendo impresso semanalmente às quintas-feiras pela *Officina Graphica EDDA*, localizada na Rua Marechal Deodoro nº 17. Logo, caracterizou-se por ser o primeiro jornal produzido e impresso em Língua Portuguesa da gráfica. O *Jornal* foi fundado por Max Stenzel, tendo como sócio Max Schöder, descrevendo-se como “*Orgão dos interesses locais*”, sendo assim, destinado ao público leitor localizado na comunidade Lourenciana, conforme pode ser visualizado no *fac-símile* abaixo:



Figura 1: *Fac-símile* da capa da edição de 1 de outubro de 1925, *Anno* 1, nº 2. Fonte: Registro fotográfico realizado pelos autores no acervo do Arquivo Público do Município de São Lourenço do Sul.

Uma vez o periódico descrito como sendo o “*Orgão de interesses locais*” identifica-se que seu corpo textual são testemunhos de inestimável valor histórico e cultural para a preservação e valorização das memórias, da história e da cultura dos moradores da então Colônia São Lourenço<sup>16</sup>, assim como para a construção de suas subjetividades e identidades. Conforme pode ser visto na declaração publicada em seu periódico dia 22 de outubro de 1925 pelos demais jornais da região:

**O que dizem de nós:**

É d’O Popular” apreciada folha que se publica na Villa Julio de Castilhos, as referencias feitas ao nosso - Jornal – Recebemos a visita desta nova folha que se edita em S. Lourenço, sob a gerencia do Sr. Max Stenzel. O jornal vem repleto de informações, sobre a vida local, o que lhe terna de véras interessante. Propriedades é o que almejamos as apreciavel collega. E ainda do nosso estimado colega “Diario Popular” as seguintes honrosa palavras: “JORNAL” – Publicando-se as quintas-feitas, acaba de aparecer, em São Lourenço, Jornal, excelente trabalho, quer materialmente, quer intelectualmente. É propriedade “Sociedade Anonyma”, sendo redactado por diversos elementos, de escol, e debaixo da gerencia do experimentado homem de imprensa sr. Max Stenzel. Sua leitura é attrahente, sendo caprichosamente impresso. Ao novel collega, desejamos francas propoeriedades. (*Jornal*, Anno 1, nº 5, p.2)

<sup>16</sup> Refere-se à denominação dada ao município de São Lourenço do Sul antes do ano de 1945, período referente a municipalização da então Colônia São Lourenço, conforme Decreto-Lei nº 720, de 29 de dezembro de 1944. O decreto foi publicado na edição de sábado, 30 de dezembro de 1944, do Diário Oficial do Estado. Ver mais em HAMMES, Edilberto Luiz. São Lourenço do Sul: Radiografia de um município – das origens ao ano 2000. São Leopoldo: Studio Zeus, 2010. Vol: 1, p. 276.



A partir desses primeiros dados descritos podemos responder às questões iniciais que propuseram a análise de periódicos, entre eles estão: Quem são os seus proprietários? Quando foi produzido? A qual público é direcionado? Quais seus objetivos e intenções? Esses aspectos foram observados para a busca de tais respostas, assim tendo questionamentos iniciais sanados conforme descrito no texto anteriormente. Para tanto, nossas observâncias continuam, agora partindo para a análise do corpo textual do jornal e suas diferentes partes, como os editoriais, as colunas sociais, classificados e propagandas, levando em consideração que “a imprensa, não é espelho da realidade, mas uma representação do real, de momentos particulares da realidade” (CAPELATO, 1988, p.24).

Primeiramente realizou-se a análise das capas do *Jornal*, o que permitiu ter um extrato do que estaria condensado no seu interior. A diversidade de temas na capa condizia em relatar fatos da política nacional, bem como da economia nacional e/ou estadual, em seguida as crônicas e/ou poemas, para então, algumas das vezes, anunciar algum recado para a comunidade escolar. Dados estes podem ser observados nos três *fac-símiles* das capas abaixo:



Figura 2: *Fac-símiles* das capas dos exemplares do *Jornal* edições Anno 1, nº 14; Anno 1, nº 18 e Anno 3, nº 14. Fonte: Registro fotográfico realizado pelos autores no acervo do Arquivo Público do Município de São Lourenço do Sul.

Logo após, realizou-se um levantamento dos demais aspectos que constituíam o periódico, entre eles os mais recorrentes são:

- *Notas sociaes*: Em todos os exemplares há um espaço reservado para as *notas sociaes*, quais se encontram anúncios de eventos nos clubes do município; convites a festas de comunidades religiosas, bem como, de instituições escolares, de casamentos, de aniversários e a participação em reuniões políticas partidárias; agradecimentos ao comparecimento ao velório; anúncios sobre matrículas, inspeções, currículo e instalações do Grupo Escolar São Lourenço e, também, do Colégio Elementar Alemão.
- Anúncios de serviços: Era recorrente em todos exemplares ocorrer o anúncio de médicos, de dentistas e de parteiras presentes na localidade, sendo que estariam por um curto período ou então estabelecendo consultório na comunidade.
- Anúncios de produtos: Os anúncios de produtos para venda eram rotineiros, ocorriam desde automotivos e utensílios para os mesmos, medicamentos, filmes que estavam em exibição nos cinemas locais, bem como, os produtos fabricados pela própria *Officina Graphica EDDA*.

As análises do conteúdo no interior das páginas revelam como a comunidade Lourenciana, entre os anos de 1925 e 1935, organizava-se, quais serviços eram prestados, quais ações ali estavam presentes e como o periódico representava tais assuntos. Jöel Candau (2011) destaca que a memória é resultado de atividades que envolvam organização e seleção de aspectos importantes para o sentimento de unidade e de continuidade de um grupo, ou seja, para a construção de sua identidade. Logo, faz-se ressalva ao que periódico *Jornal* selecionava para que fosse impresso em suas páginas e salvaguardado, revelando a possível identidade da população leitora.

Nesse sentido, novamente ressaltamos a importância da preservação dos acervos, uma vez que entendidos como documentos portadores de referências às memórias e as identidades sociais, locais, regionais e/ou nacionais, onde é inegável sua relevância para o conhecimento da história dos mais diversos grupos formadores de uma comunidade.

Em consonância, Schelbauer (2007) também revela a potencialidade que tal modalidade de fonte revela para os estudos de caráter local e regional devido suas especificidades culturais. Ademais, entende-se que se torna, cada vez mais, necessário

uma nova leitura dos acervos, na medida em que se permite narrar memórias da constituição de uma comunidade local. Essa nova possibilidade de leitura dos acervos atendem-se para o apontamento da pluralidade de representações sociais que estão descritas em suas páginas.

### **Considerações finais**

Neste estudo observou-se que os acervos do patrimônio histórico lourenciano, como as coleções do periódico *Jornal*, mais do que simples registros de um passado congelado no tempo, são portadores de referência às memórias e identidades da população leitora e residente em determinada comunidade.

As páginas revelaram aspectos que de cunho social e educacional, de prestação de serviços e de produtos comercializados. Os textos, descritos em apenas quatro páginas, continham características informativas do aspecto nacional, estadual e municipal, em seguida a literatura se vinha presente através de textos, poesias, novelas e contos. Os jornais, nesse âmbito, são os instrumentos pelos quais a sociedade produz reflexões e cria percepções de imagens e representações dentro de um determinado contexto histórico.

Dessa forma, é pertinente destacar a importância do periódico *Jornal* como fonte histórica, revelando sua amplitude e seu papel difusor de opiniões na sociedade. Logo, através do viés patrimonial do periódico, se constitui em um rico instrumento para a investigação em História da Educação, área em qual a presente pesquisa dará continuidade, principalmente porque fornece elementos que clarificam os debates realizados na esfera social, e que nem sempre estão próximos dos setores formais da prática escolar. Para finalizar, tais implicações, possibilitam o historiador a se colocar diante as fontes como sujeito concreto do presente e a partir disso compreender o passado de acordo com suas potencialidades.

## Referências

- ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Uma história editorial: tipografias, editoras e livrarias de Pelotas. In: RUBIRA, Luís (Org.). **Almanaque do Bicentenário de Pelotas**: V. 2: Arte e Cultura. Santa Maria/RS: PRÓ-CULTURA-RS. Gráfica e Editora Pallotti, 2014.
- BASTOS, M.H.C. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, J.C.; GATTI JR., D.(org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas/Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 151-174.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.html) Acesso em 12.07.2017
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
- CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto, EDUSP, 1988.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. 2º edição. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Patrimônio histórico e cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990
- LUCA, T. R. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- KERSTEN, Márcia Schotz de Andrade. **Os rituais de tombamento e a escrita da História: bens tombados no Paraná entre 1938-1990**. Curitiba: Editora do UFPR, 2000.
- PESAVENTO, Sandra J. **A Burguesia Gaúcha: Dominação do capital e disciplina do trabalho (RS: 1889-1930)**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2000.

\_\_\_\_\_. **História e História Cultural**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIEGL, Alois. **O culto moderno dos monumentos: sua essência e sua gênese**. Goiânia: UCG, 2006.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Entre anúncios e artigos: registros do método de ensino intuitivo do jornal. In: SCHELBAUER, Anaete Regina. ARAUJO, Jose Carlos. (Org.). **História da Educação pela Imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.7-30.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Mauad, 1999.

UNWIN, Stanley. **A Verdade acerca da Vida Editorial**. 6ªed. Livraria Civilização, Editora Porto, 1952.

## MEMÓRIAS DO ISOLAMENTO, UM PATRIMÔNIO A CONTRAPELO

### *MEMORIES OF ISOLATION, A PATRIMONY FORCED*

Daniele Borges Bezerra  
Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPel  
borgesfotografia@gmail.com

Juliane Conceição Primon Serres  
Doutora em História/UFPel  
julianeserres@gmail.com

#### RESUMO

Este estudo diz respeito ao reconhecimento de memórias difíceis no campo patrimonial. Trata-se de memórias ligadas à experiência do isolamento sanitário compulsório em antigos hospitais-colônia para a profilaxia da lepra, uma doença carregada de estigma. O Hospital Colônia Itapuã (HCI), construído como uma microcidade, localizado a 50 km da capital gaúcha, inaugurado em 1940, abriga hoje os últimos moradores que sofreram com a doença e com o isolamento. Contudo, a partir de entrevistas com os moradores, observamos que nem sempre o lugar é identificado como um lugar de sofrimento, e sim como um demarcador espaço temporal entre a experiência de sofrimento que o estigma e a ausência de cura provocavam no período, e a possibilidade de uma nova vida, em exílio. Os sentimentos de pertencimento e nostalgia relacionados aos anos da juventude vividos no lugar fazem do hospital um patrimônio ambíguo, carregado de afetividade. Todavia, observamos que a dimensão da memória atinente ao patrimônio imaterial, em vias de desaparecimento, não recebe atenção, enquanto algum cuidado é dedicado ao patrimônio material edificado<sup>17</sup> e à memória institucional da saúde, representada no Memorial HCI, criado em 2014.

**Palavras-chave:** Lepra. Isolamento compulsório. Memórias difíceis. Patrimônio ambíguo. Afetos.

#### ABSTRACT

This study concerns about the reconnaissance of difficult memories in the patrimonial field. These are memories linked to the experience of compulsory sanitary isolation in the colony hospitals for the prophylaxis of leprosy, a disease burdened with stigma. The Hospital Colônia Itapuã (HCI), built as a microcity, located 50 km from the capital of Rio Grande do Sul, opened in 1940, is home to the last residents who suffered with the disease and isolation. However, from interviews with the residents, we observed that the place is not always identified as a place of suffering, but as a temporal space demarcative frame between the experience of suffering that the stigma and the absence of healing has provoked in the period, and the possibility of a new life in exile. The feelings of belonging and nostalgia related to the years of youth lived in the place make the hospital an ambiguous heritage, full of affection. However, we note that the dimension of the memory concerning the immaterial patrimony, in process of disappearing, does not receive attention, while some care is devoted to the built material patrimony<sup>18</sup> and the institutional memory of health is represented in the Memorial HCI, created in 2014.

**Keywords/Palabras clave:** *Leprosy. Compulsory isolation. Difficult memories. Ambiguous patrimony. Affections.*

---

<sup>17</sup> Em 2013 foi aberto um processo no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul (IPHAE/RS) para o tombamento de toda a colônia, contudo o processo não avançou desde então. O processo já pressupõe a proteção do bem e qualquer alteração estrutural deve ser avaliada pelo IPHAE. Contudo, não há nada concernente a preservação da memória viva do lugar.

<sup>18</sup> *In 2013 a process was opened by the Institute of Historic and Artistic Patrimony of the State of Rio Grande do Sul (IPHAE / RS. Brasil) for the patrimonialisation of the entire colony, but the process has not progressed since. The process already presupposes the protection of the material good and any structural change must be evaluated by IPHAE. However, there is nothing concerning the preservation of living memory of the place.*



**A “Doença”: da lepra à hanseníase<sup>19</sup>: transformações sociais da doença. Um pouco dessa história.**

O termo lepra tem sido por muito tempo associado à ideia de impureza e contaminação e, antes de ser entendida como um problema de saúde – o que só ocorreu em 1873, com a descoberta do bacilo causador da doença – a lepra representava uma condenação moral associada ao pecado. Assim, devido ao imaginário em torno da doença, a lepra assume o lugar de uma metáfora, tal como analisou Susan Sontag (1984):

Primeiro os objetos do medo mais profundo (corrupção, decadência, poluição, anomia, fraqueza) são identificados com a doença. A própria doença torna-se uma metáfora. Então, em nome da doença (isto é, usando-a como metáfora), aquele horror é imposto a outras coisas. A doença passa a adjetivar. (SONTAG, 1984, p. 76)

A autora atribui à origem obscura da doença e ao desconhecimento da cura, a causa do estigma carregado de significados negativos relativos tanto à moral quanto ao corpo físico da pessoa acometida pela doença, um estigma que ainda é observado no tempo presente. Assim, é comum que termos como “lepra, leproso e lazarento” sejam utilizados em associação de significado a práticas e situações degradantes<sup>20</sup>.

Tal como abordado por Mary Douglas em *Pureza e perigo* (1991), nas sociedades ocidentais, de modo geral, a noção de perigo associada à impureza levou à criação de “técnicas de isolamento e de desinfecção” (DOUGLAS, p.28) que estão “solidamente ancorados na higiene” (idem). Entretanto, a autora afirma que “as nossas ideias de impureza também são a expressão de sistemas simbólicos” (idem, p.30), e expressam um incômodo com relação a algo dissonante em um conjunto. Para a autora, a impureza está associada à desordem, logo, uma “anomalia”, algo considerado fora do padrão estabelecido culturalmente, assume um lugar ambíguo e desconfortável na sociedade moderna, sendo considerado perigoso. Com isso, queremos dizer que o isolamento compulsório não esteve pautado apenas numa base patogênica, uma vez que se desconheciam os mecanismos de transmissão da doença e também a cura, mas, muito

---

<sup>19</sup>Tomo de empréstimo a expressão utilizada por Carolina de Oliveira em sua tese de doutorado: “De Lepra à hanseníase: Mais que um nome, novos discursos sobre a doença e o doente. 1950-1970”, quando a autora propõe uma mudança ontológica sobre o universo da doença, a partir do surgimento das sulfonas e o fim do isolamento compulsório (Cf. OLIVEIRA, 2012).

<sup>20</sup> Em junho de 2015, o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), juntamente com a *Nippon Foundation*, foram recebidos pelo Papa Francisco no Vaticano e pediram apoio para a desconstrução do preconceito historicamente associado à lepra. Tal iniciativa teve por objetivo destacar o peso de manifestações como aquela em que o próprio papa, falando contra o escândalo da pedofilia entre os sacerdotes católicos, definiu o problema como “a lepra da Igreja” (ORDAZ, 2014).

mais numa noção de perigo associada à possibilidade de contaminação da parcela saudável da população.

O pensamento higienista que surgiu no final do séc. XIX, insuflado pela descoberta das bactérias, e se desenvolveu aproximadamente até os anos de 1950 atribuía o surgimento das doenças às condições de higiene do ambiente e à higiene individual precária, o que levou a ações de educação higiênica, projetos arquitetônicos de redistribuição do espaço urbano e à criação de ambientes de caráter asilar destinados às pessoas que pudessem representar um risco aos demais: ambulantes, desocupados, pessoas em situação de rua, loucos, entre outros. Nesse contexto, e de acordo com as recomendações internacionais estabelecidas durante a III Conferência Internacional da Lepra de 1923, que recomendava o isolamento como profilaxia, para atenuar o contágio entre a parcela saudável da população, começaram a ser criados no Brasil os chamados leprosários. Assim, segundo Italo Tronca (2000, p.103) a partir da década de 1920 foram criados no país 35 leprosários. A política de profilaxia da lepra que teve seu auge no Brasil, principalmente entre as décadas de 1940 e 1960<sup>21</sup>, engendrou uma “geografia do confinamento”<sup>22</sup>, articulada à escolha dos lugares de construção desses hospitais que deveriam ser afastados dos centros urbanos e, estrategicamente, posicionados próximos a rios e outros acidentes geográficos, que dificultassem as fugas. Além disso, os projetos seguiam um modelo de construção em forma de microcidade, oferecendo aos internos uma série de dispositivos culturais e serviços, como: padaria, sapataria, olaria, tambo, escola, igrejas, pavilhão de diversões, praças, cinema. A concepção dessas cidades em miniatura teve origem numa série de deliberações entre sanitaristas, nas Conferências Internacionais de Leprologia, conforme relatado por Ernani Agrícola (1946) e Heraclites Sousa- Araújo (1956), e tinham por objetivo isolar o foco de contágio e oferecer uma estrutura capaz de reduzir o impacto da segregação, facilitando a permanência espontânea dos internados. Uma forma de “docilização dos corpos”, como diria Michel Foucault (2004).

Além dos leprosários, foi recomendado nas conferências de leprologia que se construíssem estruturas com funções complementares, em locais afastados dos mesmos.

---

<sup>21</sup> Entretanto, os asilos-colônia começaram a ser criados na década de 1920 e antes disso já haviam outros locais criados para atender os doentes da lepra, como será discutido a seguir em *Breve história da lepra no Brasil*”.

<sup>22</sup> O historiador Italo Tronca (2000, p.141) fala em “geografia da diferença” para tratar dos “lugares da AIDS” comparando-o ao confinamento da lepra.

Portanto, o modelo de isolamento aplicado no Brasil, conhecido como tripé, contava com leprosários, dispensários<sup>23</sup> e preventórios<sup>24</sup>. O isolamento sanitário compulsório e a fiscalização de novos casos de hanseníase eram exercidos por uma polícia sanitária que realizava uma busca ativa por famílias suspeitas de ser foco da doença. Para evitar o asilamento, as pessoas acometidas pela doença “buscavam ocultar a sua enfermidade. Contudo, quando eram descobertos pelos serviços de saúde, o asilamento era inevitável” (SERRES apud SERRES; BORGES, 2015, p.3). Uma vez internadas as pessoas não tinham perspectiva de cura, tampouco de alta, e por esse motivo, ou adaptavam-se às leis locais<sup>25</sup> e buscavam integrar-se ou tentavam fugir, muitas cometeram suicídio. Nas instituições havia, ainda, uma divisão interna, em setores, as chamadas: zona limpa, intermediária e suja, que correspondiam aos espaços de circulação das pessoas sadias, da administração e dos doentes. Por isso, tendo em vista a necessária administração da zona suja, logo que eram iniciados na vida em isolamento os moradores eram estimulados a engajarem-se em atividades laborativas como: auxiliar de enfermagem, cozeiro, agricultor, hidráulico, entre outras atividades, que, conforme foi possível observar nas falas dos moradores, foram desempenhadas por muitos anos, algumas por toda a vida.

Tais características permitem entender os hospitais-colônia com base no modelo de instituição formulado por Erving Goffman como “total”, embora o autor tenha desenvolvido esse conceito a partir de pesquisa em um hospital psiquiátrico. As instituições totais são para e

locais de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. (GOFFMAN, 2003 p.11).

Ao tratar da mesma categoria institucional Michael Ignatieff (1987, p.185), as define como instituições do Estado que atendem à populações semelhantes de indesejados, pobres e estigmatizados. O autor afirma que o poder do Estado repercute

---

<sup>23</sup> Os dispensários eram estruturas estratégicas para o diagnóstico e para o tratamento experimental à base de Chalmogra (planta originária da Ásia). Eram também locais de vigilância, pois, com a esperança de tratamento, os doentes procuravam os serviços de profilaxia por livre demanda.

<sup>24</sup> Os preventórios eram locais para onde iam os filhos separados dos pais doentes, também chamados “órfãos de pais vivos”, crianças nascidas nos hospitais ou que chegavam em companhia de um dos genitores quando fossem isolados. O preventório vinculado ao HCI chamava-se Amparo Santa Cruz.

<sup>25</sup> Todo hospital-colônia possuía um regulamento interno com normativas para o convívio social em isolamento. Para fazer cumprir a lei, haviam dispositivos de regulação espelhados nos de uma cidade, como: prefeitura e cadeia. Dentro da área suja a administração ficava a cargo dos próprios internos, portanto se escolhia um delegado, os guardas, e o prefeito dentre os próprios moradores em isolamento.

diretamente sobre a ordem social e, como parte do poder do Estado as “instituições totais” produzem seus efeitos na sociedade através do peso mítico e simbólico de suas paredes no mundo exterior” (IGNATIEFF, 1987, p.188), servindo como arcabouço para o imaginário do confinamento. Portanto, o medo do contágio, disseminado durante algum tempo, pelos próprios sanitaristas, como parte das políticas de saúde pública, tinha por objetivo acelerar o processo de segregação dos doentes, tal como se observa na fala de Azevedo Lima: “é preciso espalhar entre a população noções exatas do perigo a que os expõe a vida em comum com o leproso” (SOUZA- ARAÚJO, 1956, p. 73). Criava-se uma situação de medo e egoísmo social onde cada cidadão saudável devia cuidar de si mantendo distância do doente e, ainda, notificando os casos às autoridades, sob pena de ser responsabilizado por omissão.

Consequentemente, tornou-se comum que no imaginário social, tais hospitais fossem associados a “lugares do mal, a geografia que emoldura a doença” (TRONCA, 2000, p.86). Entretanto, devido à natureza ambígua dos lugares de isolamento – que conforme desenvolvido por Italo Tronca (idem, p.86) são lugares cujas margens demarcam uma separação, mas não designam se o mal está dentro ou fora – também se tornou habitual que antigos moradores entendam o lugar de isolamento como uma oportunidade de exílio protetivo, diante do preconceito que já sofriam em suas comunidades de origem.

A descoberta da cura enfraqueceu a dimensão sobrenatural da doença e pôs fim ao isolamento compulsório. O tratamento a base de sulfonas começou a ser testado no Brasil na década de 1940 e desde a década de 1980 a terapia eleita é a poliquimioterapia, que é disponibilizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e realizada em nível ambulatorial, sem acarretar qualquer tipo de impedimento social. Algumas década depois, inicia-se um processo de desconstrução do imaginário negativo associado à doença, que tem na alteração do nome “lepra” para “hanseníase” em 1995, conforme a Lei Nº 9.010, uma tentativa de desvincular radicalmente a experiência de adoecimento individual do estatuto moral que a palavra lepra adquiriu enquanto metáfora<sup>26</sup> negativa para a degradação física e moral. A partir dessa mudança terminológica da doença, o diagnóstico deixou de representar uma “condenação social” (SERRES, 2009, p. 137), carregada de

---

<sup>26</sup> O Brasil é o único país onde o termo lepra foi alterado para Hanseníase. Isso ocorreu com a Lei 9.010 de 1995.

rupturas, é como se falássemos de outra doença. Entretanto, basta falarmos em lepra e o medo é reativado.

O reconhecimento dos antigos hospitais de isolamento está diretamente vinculado ao sofrimento relacionado à antiga definição da doença e às técnicas de isolamento, quando pairava sobre a doença uma aura sobrenatural. Por esse motivo e por entendermos que a memória está vinculada à experiência de sofrimento que a lepra, e não a hanseníase provocou, optou-se pela utilização do termo lepra. Contudo, a alteração do nome e o engajamento comunitário de grupos organizados, como o Movimento de Reintegração das Pessoas Acometidas pela Hanseníase (MORHAN), introduzem a doença numa nova era que demarca uma ruptura com a invisibilidade programada do sistema de isolamento. O uso desse passado difícil pode ser entendido, a partir do que Joël Candau chamou de “sensibilizações ao dever de memória” (CANDAU, 2011 p.125), como a expressão de uma necessidade que se impõe diante do risco de esquecimento iminente, com a obsolescência desses locais. Assim, a partir de uma relação estreita entre o “dever de memória” (RICOUER, 2007) e uma busca pelo reconhecimento, inscritos numa “problemática moral” (RICOUER, idem, p. 104) que diz respeito às categorias de vítima ou de sobreviventes, comunidades não imaginadas se unem como porta vozes de memórias geradas a partir de experiências extremas.

Hoje se sabe que a hanseníase é uma doença endêmica, transmissível a partir do contato com gotículas salivares ou secreção nasal, em exposições recorrentes, a partir do contato prolongado com pessoas que não tenham iniciado o tratamento. Entretanto, 85% da população não desenvolve a doença ou adquire formas não contagiantes da doença, assim, é comum que membros de uma mesma família, que convivem em intimidade, desenvolvam a doença enquanto outros não. Apesar de ser presumida superada após a descoberta da cura, a doença ainda é um problema de saúde pública, mantendo-se em segundo lugar em termos de prevalência a nível mundial, perdendo apenas para a Índia, o que mantém a doença na lista de notificação compulsória exigida pelo Ministério da Saúde.

A prevalência da doença está associada às condições de vulnerabilidade social, à desinformação e a diagnósticos errados, quando a doença é confundida com outras doenças de pele, por ser presumida como erradicada. Além disso, a subnotificação da doença e o crescimento do número de casos em crianças faz com que a doença passe a integrar a categoria de “doença negligenciada” pelo Ministério da Saúde, juntamente com



outras doenças como a dengue, tuberculose, doença de Chagas, esquistossomose, malária, entre outras. A erradicação da doença depende, portanto, de um trabalho de educação em saúde com o treinamento dos profissionais que atuam na saúde pública, sobretudo na rede de atenção básica, para a identificação da doença no campo da saúde. Em paralelo a isso, mas não menos importante, a desconstrução social do estigma pode ser potencializada por políticas culturais voltadas para o reconhecimento dos lugares de isolamento da lepra, hoje entendidos como lugares que ancoram memórias dolorosas, um passado difícil que se configura como herança do campo da saúde e como patrimônio afetivo, repleto de ambiguidades, para as pessoas que carregam na sua identidade tanto a experiência do estigma, como do isolamento compulsório.

### **Um patrimônio afetivo repleto de ambiguidades**

Pode-se considerar que nosso maior patrimônio individual são nossas memórias, são as memórias que nos identificam e nos localizam no mundo, é a partir delas que criamos narrativas a respeito da nossa vida e nos colocamos em relação com os outros. Quando uma experiência comum, de longa duração, nos faz sentir pertencentes a uma comunidade podemos falar numa memória compartilhada, uma “memória coletiva” (HALBWACHS, 1990), negociada, que é narrada com base em pontos comuns de ancoragem das experiências, “marcos da memória”, como proposto por Maurice Halbwachs (2004).

No Hospital-Colônia Itapuã, localizado há 50 km de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, ao serem questionados sobre os futuros possíveis do lugar e sobre quais os sentimentos que nutriam pelo lugar, alguns moradores atribuíram ao lugar a qualidade de “sagrado”, descrevendo o lugar como um “solo abençoado”. Isso remete ao que Italo Tronca observou a respeito do “‘direito de santuário’ – templos, lugares sagrados, frequentemente ilhas, dotados dessa propriedade mágica. O fugitivo era teoricamente intocável se permanecesse em solo sagrado” (TRONCA, 2000, p.86). Entretanto, note-se que esse solo sagrado é, igualmente, o terreno das memórias. O lugar que também oportunizou uma segunda vida, para aqueles que já sofriam com o preconceito antes do isolamento. O lugar onde estão as memórias da juventude “emolduradas” por práticas sociais que não deixaram de acontecer no isolamento, e que hoje ajudam a situar as



lembranças (HALBWACHS, 2004, p.89), tais como: casamento, trabalho, nascimentos e mortes, conectados pela experiência comum da doença e do isolamento.

O processo de preservação da memória institucional do HCI teve início com a criação do Centro de Documentação e Pesquisa (CEDOPE) em 1999, na antiga casa das irmãs franciscanas. O CEDOPE funcionou entre os anos 1999 e 2001 e, após esses primeiros anos, passou por períodos de fechamento. Em 2005, um projeto em parceria com o Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul tentou reativá-lo por iniciativa de algumas pessoas e a saída desse grupo a reativação não teve sequência. Em 2013, Eduardo Hahn, o diretor do IPHAE/RS naquela ocasião, abriu um processo onde o tombamento do conjunto foi proposto, e se mantém ainda hoje sem instrução. Em 2014 foi criado, por iniciativa de funcionários, o Memorial HCI. Nesse processo, parte da documentação do CEDOPE foi transferida em suas dependências. Apesar dessas iniciativas, que demonstram uma intenção de memória, nada tem sido feito com relação à preservação do patrimônio imaterial, constituído pelas memórias dos últimos moradores do lugar, todos idosos, e pelas memórias de antigos trabalhadores da saúde.

A importância da criação do Memorial HCI, que recebe visitas de grupos agendados, sobretudo estudantes e trabalhadores do campo da saúde e do direito, se afirma pela necessária guarda dos elementos materiais remanescentes do período de isolamento compulsório que passam a ser considerados como “semióforos” (POMIAN, 1984 p.71), ou seja, objetos dotados de significados, capazes de representar o invisível estabelecendo uma ponte entre o presente e a dimensão da vida na colônia que não existe mais. Mas apenas a proteção e a organização dos artefatos não são suficientes, é preciso que as memórias representadas por esses objetos sejam transmitidas, socializadas, completando o processo de musealização<sup>27</sup> a fim de que as memórias não sejam banalizadas, nem caiam no esquecimento.

O discurso institucional que se pode ver no Memorial HCI é o de uma memória histórica da saúde, apaziguada, escolar, doutrinária, heroica. A saúde pública enfrenta com “grandiosidade” a doença. O “valor” é dado à instituição: O Estado<sup>28</sup>. Pois, apesar

---

<sup>27</sup> Para André Desvallées e François Mairesse (2013), musealização é “a operação de extração, física e conceitual, de uma coisa de seu meio natural ou cultural de origem, conferindo a ela um estatuto museal” no qual “transmite um testemunho autêntico sobre a realidade”(2013, p.57).

<sup>28</sup> Mas cada gestão tem suas características. Parece nos entrar agora numa segunda era da preservação da memória histórica no HCI.

da importante iniciativa de elementos da cultura material hospitalar, e pela expressiva variedade de objetos reunidos, há no discurso expográfico uma seleção memorial que tende a exortar o Estado e sugerir o sofrimento das pessoas como uma fatalidade inevitável: “o que se tinha no momento”. Durante o percurso ouvimos sobre o estereótipo medieval vinculado à ideia de contaminação, sobre os avanços da medicina no combate à doença, ouvimos sobre os esforços da saúde em acolher quem sofria, temos conhecimento das rotinas nas quais os pacientes eram engajados dentro da microcidade, vemos fragmentos de álbuns de família, expostos em homenagem aos casais que lá se casaram, mas não ouvimos nenhum de seus moradores. Então, nos perguntamos, por que os moradores continuam invisíveis, apesar de tudo?

A esse respeito, podemos considerar que o Memorial HCI, sendo um lugar de memória criado para conservar as memórias do hospital, assume uma característica monumental, à medida que “monumento significa grandeza ou valor” (WILLIAMS, 2007, p.8), e é criado de modo intencional com a função de lembrar (RIEGL, 2008). A ampla variedade de objetos reunidos no memorial é apresentada em cenários, e não tem aura. É como estar num mausoléu. As salas, onde os objetos são organizados em dioramas, emitem uma mensagem fria, ilustrativa, enciclopédica, e ao mesmo tempo triste. O visitante sai do lugar afetado, pensando em fatalidades e em direitos, nos limites entre a liberdade do cidadão e o poder concedido ao Estado, e também na relação entre desconhecimento, medo, violência e sofrimento humano, etc... Mas que emoções o lugar ativa nos moradores?

Durante as entrevistas narrativas realizadas, com foco em história oral temática, os últimos moradores remanescentes do período do isolamento compulsório, atualmente idosos, demonstram alguns desconfortos com relação ao discurso do Memorial HCI, principalmente em relação à sala História da lepra no mundo, que apresenta o estereótipo de um doente no período medieval. De modo geral, os moradores são evasivos sobre suas impressões a cerca do memorial e não demonstram envolvimento em sua criação, nem identificação com o que está sendo representado. Segundo Paul Ricouer, “a passagem da memória à narrativa” impõe-se, de modo privado ou de forma pública, como uma declaração de presença: “eu estava lá” (1998, p. 1). Da mesma forma, recorrendo à memória, os moradores parecem contrapor-se à limitação representacional do Memorial com narrativas “vivificadas” pelas experiências de vida dentro do local, que se tornou casa. Suas falas parecem afirmar que a sua presença no lugar não pode ser traduzida pela

narrativa criada no lugar de memória, onde paira a institucionalização da vida na perspectiva do adoecimento.

Além disso, a forte vinculação afetiva com o lugar não é apenas negativa, mesmo que o sofrimento esteja presente em muitos de seus relatos. Existe com o lugar uma relação ambígua de nostalgia em relação à vida que ali se desenvolveu e, também, de irremediável, concernente à experiência de adoecimento no contexto histórico, político, e social, que determinou que a vida fosse reconduzida na direção de uma comunidade não imaginada, formada a partir do isolamento forçado. Há em várias narrativas um tom de conformismo, que também pode ser entendido como o apaziguamento desse passado.

Finalmente, com o objetivo de transmitir as memórias do lugar, para além do campo da saúde, propomos ao leitor uma incursão imaginativa pelo campo de pesquisa, a partir de uma prancha<sup>29</sup> composta por cinco fotografias e trechos de entrevistas, que evidenciam a ambiguidade dos afetos atribuídos ao lugar. Acreditamos que as imagens produzidas no presente, resultam de um “olho que pensa” (BARTHES 2010, p. 54), o olho que manipulou a câmera e registrou o momento, e também de um olho leitor que entra em contato com a imagem no tempo presente. Nesse sentido, as imagens estão animadas por uma dimensão intangível que emana do presente em direção ao futuro, constituindo-se como potente veículo de transmissão narrativa, a partir da instauração de uma ética da presença.

Ao agruparmos trechos de narrativas orais com seleções fotográficas, que dão pistas sobre a experiência de habitar o lugar, consideramos a pertinência da construção de uma narrativa que incorpore a presença das pessoas, e a aura do lugar. Assim, acreditamos que a construção de uma narrativa híbrida (também quando o suporte é a página de um livro) é vital para a transmissão de memórias difíceis, que fundam um patrimônio afetivo iniciado com o sofrimento, mas que não é definido por ele, um patrimônio que chega a contrapelo, gerado a partir de uma experiência inicial indesejada, que, no entanto, tornou-se elemento de identificação e coesão para uma comunidade não imaginada.

---

<sup>29</sup> Metodologia utilizada para compor uma narrativa visual, a partir do agrupamento de fotografias a serem “lidas” em conjunto e, com isso, expor resultados de pesquisa, sobretudo no campo da antropologia visual. Ficaram conhecidas a partir da proposição feita por Gregory Bateson e Margaret Mead em *Balinese character: A photographic analysis* (BATESON, MEAD, 1942).

Faz um tempinho já que a gente tá aqui. Tem quase sessenta anos. [...] Se caso eles apertarem pra sair, que vão terminar, a gente pode morar na casa da praia”. (ROVEDA, S., 2017)



Figura 1: Restos do lugar. HCI (2017). Fonte: Daniele Borges

“Era uma fartura. Aquele refeitório lá era de ponta a ponta, era cheio de gente. Mas nunca faltou comida. [...] E não era prisão. Claro tinha horário, de comida, de café, de passeio, né, [...] tudo [...] tinha regras” (ROVEDA, A., 2017).



Figura 2: Desabitado. HCI (2017). Fonte: Daniele Borges



“Lá do memorial eu só tenho na minha memória as fotos do meu marido, ainda solteiro, e fotos do meus vizinhos, do fulano, da ciclana. Uma porção de gente amiga, que já foi. Ora, sessenta anos dá pra conhecer, né?” (RAMOS, 2017).



Figura 3: No memorial. HCI (2017). Fonte: Daniele Borges

“É uma história alegre e triste ao mesmo tempo. Penso nas mães que morreram sem poder ver os filhos” (IVETE, 2017).



Figura 4: Monumento aos mortos. HCI (2017). Fonte: Daniele Borges

“Se a gente não tem história para contar, a gente não teve vida. É uma história verdadeira. De tanta coisa horrível que eu passei, parece mentira. Eu me conformo com os acontecimentos.” (RAMOS, 2017).



Figura 5: Como acomodar o que resta?. HCI (2017). Fonte: Daniele Borges

## Referências

- AGRÍCOLA, Ernani. **Campanha nacional contra a lepra**. Rio de Janeiro, 1946.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro, 1999.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Portugal: Edições 70, 2010.
- BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. **Balinese character: A photographic analysis**. Vol II. Special Publication of The New York Academy of Sciences, New York: Wilburg Valentine editor, 1942. Disponível em: <<https://archive.org/stream/BatesonGregoryMeadMargaretBalineseCharacterAPhotographicAnalysis1942/BatesonGregoryMeadMargaretBalineseCharacterAPhotographicAnalysis1942#page/n3/mode/2up>>. Acesso em 20.10.2017.
- BRASIL. **Lei 9.010 de 29 de março de 1995**. Dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm)>. Acesso em 16 de abr. de 2016.
- CANDAU, Jöel. **Memória e identidade**. Traduzido por: Maria Leticia M. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.



DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 7ª ed., 2003.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Traduzido por: Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Barcelona: Anthropos editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. São Paulo. Edições Vértice, 1990.

IGNATIEFF, Michael. Instituições totais e classes trabalhadoras: Um balanço crítico. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v.7, nº 14, 1987. Disponível em: <<file:///C:/Users/Dani/Documents/Downloads/michaelignatieff.pdf>>. Acesso em: 01.08.2017.

ORDAZ, Pablo. **O Papa admite que há 2% de sacerdotes pedófilos**. El País. 14 de jul. 2014. Sociedade. Acesso em 12 de dezembro de 2015. Disponível em:<[http://brasil.elpais.com/brasil/2014/07/13/sociedad/1405276245\\_906130.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2014/07/13/sociedad/1405276245_906130.html)>. Acesso em: 16.07.2014.

RICOUER, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain Françoise (et al.). Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIEGL, Alois. RIEGL. **El culto moderno a los monumentos: caracteres y origen**. Traduzido por: Ana Pérez López. Madrid: La balsa de la Medusa, 2008.

SERRES, Juliane ConceiçãoPrimon. **Memórias do isolamento: trajetórias marcadas pela experiência de vida no Hospital Colônia Itapuã**. 2009. Tese de Doutorado em História. Unisinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2184/JulianeSerresHistoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20.04.2016.

SERRES, Juliane Conceição Primon Apud SERRES, Juliane, Conceição; BORGES, Viviane Trindade. Leprosários ao sul do Brasil de locais de sofrimento a lugares de memória. **Revista Acervo**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 252-263, jul./dez. 2015 – p. 263. Disponível em: < <http://oaji.net/articles/2016/3932-1475251492.pdf> >. Acesso em: 13.10.2017.

SONTAG, Susan. **A Doença como metáfora**. Tradução de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

SOUZA- ARAUJO. Heraclites- Cesar de. **História da lepra no Brasil Período Republicano (1890- 1952)**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1956.

TRONCA, Italo. **As máscaras do medo: LeprAids**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

WILLIAMS, Paul. **Memorial Museums: The global rush to commemorate atrocities**. New York: Berg publishers, 2007.

Roveda, S. Entrevista concedida. Viamão, Brasil, janeiro de 2017.

Roveda, A. Entrevista concedida. Viamão, Brasil, janeiro de 2017.

Ivete. Entrevista concedida. Viamão, Brasil, janeiro de 2017.

Ramos. Entrevista concedida. Viamão, Brasil, janeiro de 2017.

**A PARTICIPAÇÃO DA ETNIA ITALIANA NA FORMAÇÃO DA  
VILA NOVA – 7º DISTRITO – PELOTAS-RS.**

*LA PARTICIPATION DE L'ETHNIE ITALIENNE A LA FORMATION DE  
VILA NOVA – 7º DISTRITO – PELOTAS -RS*

Eliana Menezes de Souza  
Mestranda/UFPEL  
Eliana-menezes2010@bol.com.br

**RESUMO**

Esse artigo tem como objetivo descrever a participação da etnia italiana na formação da Vila Nova, 7º Distrito de Pelotas, Quilombo. O tema é parte da dissertação de Mestrado em História, que está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa envolve a comunidade da Vila Nova com a intenção de identificar os grupos étnicos que ali se estabeleceram e suas contribuições no período de sua formação. É importante destacar que essa localidade possui uma grande diversidade cultural, sendo possível encontrar descendentes de quilombolas, de franceses, de italianos e de alemães. Para que os objetivos propostos fossem alcançados fez-se uso da metodologia de história oral, que constituiu na realização de entrevistas, bem como transcrição e análise das mesmas que serviram de suporte para um melhor entendimento das questões étnicas que permearam a formação da Vila Nova no 7º Distrito de Pelotas. A pesquisa aponta que a primeira família a se estabelecer naquela localidade foi a de Edmundo Bachini, descendente de italianos, na década de 1930, sendo desta família a primeira casa construída na Vila Nova. Também o primeiro armazém, o primeiro salão de baile, o primeiro grupo escolar e o primeiro time de futebol foram abertos pela família, ou seja, os descendentes italianos participaram das atividades econômicas, sociais e educacionais da localidade. Segundo as narrativas, esse conjunto de fatos deu origem ao nome da localidade Vila Nova.

**Palavras-chave:** Etnia; Pelotas; Zona Rural; Vila Nova; Descendentes Italianos

**SOMMAIRE**

Cet article vise à décrire la participation de l'origine ethnique italienne à la formation de Vila Nova – 7º Distrito – Pelotas. Le thème fait partie de la thèse de maîtrise en Histoire, développé par l'Université Fédérale de Pelotas. La recherche est une étude de la communauté de Vila Nova, avec l'intention d'identifier les groupes ethniques qui s'y sont installés et les contributions dans le période de sa formation. Il est important souligner que cette localité a une grande diversité culturelle, étant possible de trouver des descendants des anciens esclaves africains – quilombolas, – et françaises, et italiens et allemands. Pour atteindre les objectifs proposés, était utilisée la méthodologie de l'histoire orale, qui constitue de la réalisation de entretiens aussi que la transcription et analyse, qui ont servi de soutien à une meilleure compréhension de questions ethniques qui ont donné origine à Vila Nova. La recherche indique que la première famille à s'installer dans cette localité était la d'Edmundo Bachini, descendant d'italiens. Dans le décennie de 1930, était de cette famille la première maison construite là. Aussi le premier entréprot, salle de ball, groupe scolaire, équipe de football, c'est-à-dire, les descendants d'italiens ont participé des activités économiques, sociaux et éducatifs. Selon informations, cet ensemble de faits à donné origine au nom de l'endroit – Vila Nova.

**Paroles-clefs:** Ethnie, Pelotas, Zone Rurale, Vila Nova, Descendants Italiens.

A Vila Nova está localizada no 7º Distrito de Pelotas no Rio Grande do Sul. Uma família de descendentes de italianos é apontada como a primeira a se estabelecer na localidade, e assim sendo, contribuiu muito no período de sua formação, tanto na parte econômica, como na parte social e educacional da referida localidade.

Através da história oral, fazendo uso das narrativas, partindo da memória individual e coletiva dos moradores, surgiram alguns aspectos considerados importantes no desenvolvimento da Vila Nova que serão pautados no texto.

### **A diversidade cultural no Quilombo, 7º distrito de Pelotas - RS**

Segundo Flávio Sacco dos Anjos e Nádia Velleda Caldas, o município de Pelotas é constituído por nove distritos, o primeiro, representando a Zona Urbana, está localizado em área de planície, assim como a Colônia de Pescadores Z3 (2º). Os demais distritos, Cerrito Alegre (3º), Triunfo (4º), Cascata (5º), Santa Silvana (6º), Quilombo (7º), Rincão da Cruz (8º) e Monte Bonito (9º), estão localizados na região da encosta (SACCO DOS ANJOS & CALDAS, 2004). Esses distritos também fazem parte da Serra dos Tapes e constituem a Zona Rural do Município de Pelotas-RS, como podemos visualizar na Figura 1 a seguir:

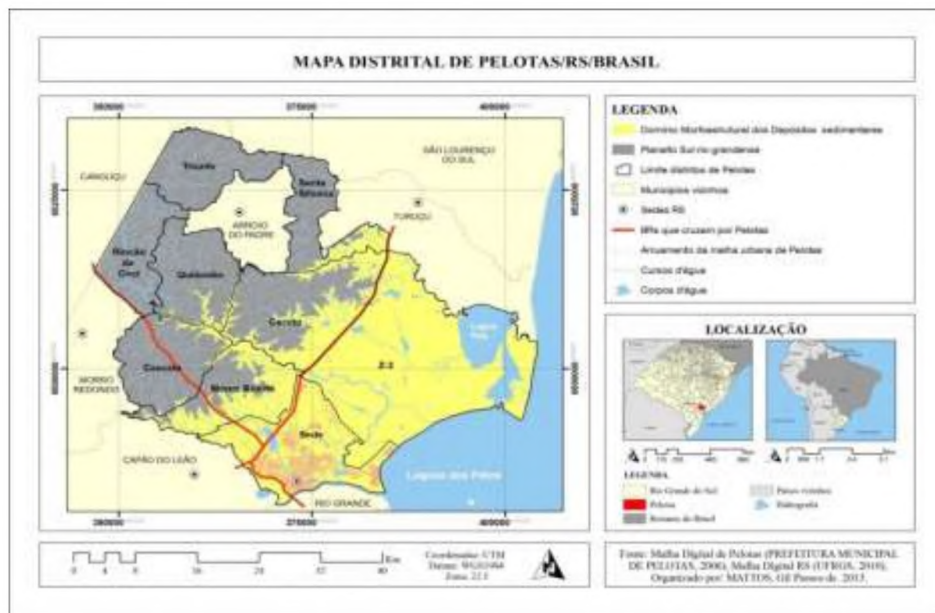


Figura 1. Mapa dos distritos de Pelotas. Fonte: Malha Digital de Pelotas (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2006), Malha Digital RS (UFRGS, 2010). Organizado por MATTOS, Gil Passos de (2013). IN: ÁVILA, 2014.<sup>30</sup>

Quando tratamos do 7º Distrito do Quilombo identificamos no mapa abaixo (Figura 2) as seguintes localidades: Colônia Municipal, Alto do Caixão, Colônia Santa Coleta, Três Cerros, Colônia Santa Áurea, Colônia Zacarias, Bachini, Colônia Francesa, Vila Nova, Rincão do Andrade, Andrade, Colônia dias.



Figura 2: Mapa do 7º Distrito de Pelotas. Fonte: Leandro Betemps (2015)

No 7º distrito de Pelotas é possível encontrar descendentes de franceses, italianos, alemães, indígenas, espanhóis, portugueses, afro-brasileiros e outros. Uma riqueza étnica que pode ser representada em um espaço de memória, sem distinção.

---

<sup>30</sup> Na parte em amarelo do mapa estão localizados o 1º e 2º distrito, ou seja, a sede representando a zona urbana e a Z3, colônia de Pescadores. Em cinza, temos então a zona rural e seus distritos, onde está localizado o 7º Distrito denominado Quilombo.



Abaixo, aponto alguns dos principais elementos étnicos que contribuíram para a formação daquele espaço, onde é possível encontrar descendentes de franceses, italianos, alemães, indígenas, afro-brasileiros, entre outros.

A respeito dos descendentes de indígenas, a tradição oral diz que existiram indígenas na localidade, tanto é que a denominação Serra dos Tapes advém desta etnia. Entretanto, muitos migraram ou casaram-se com pessoas de outras etnias, como por exemplo, com os aquilombados ou libertos no período pós abolição. Conforme Ávila (2014), o casal que dera origem à Comunidade Negra Rural do Alto do Caixão tinha como patriarca o índio Vieira e a sua esposa negra ex-escravizada que recebera a liberdade. Assim, acredita-se que a etnia indígena esteja representada de forma aculturada junto aos outros a partir das uniões que se deram durante esse processo histórico.

Segundo Rafael Milheira foi encontrado diversos sítios arqueológicos na região da Serra dos Tapes, como por exemplo, uma urna funerária encontrada em 1980 pelo Sr. Ribes, enquanto lavrava. O arado caiu no buraco onde estava enterrada a urna, a qual foi retirada pelo agricultor (MILHEIRA, 2014).

A arqueologia vem ajudando a desvendar essas histórias, identificando fragmentos com grande potencial para estudos sobre o primeiro período de assentamento histórico, há mais de cem anos, dos índios Guaranis naquela região.

Milheira (2014) descreve, ainda, sobre uma segunda urna funerária, encontrada no mesmo sítio, porém sem vestígios de esqueleto humano. Também, foram identificados objetos, tipo cerâmica, vasilhas e potes, o que nos faz pensar que houve algum tipo de atividade simbólica.

Este sítio arqueológico está localizado entre o Arroio do Andrade e o vale do arroio do Corrientes no 7º Distrito, próximo a Vila Nova.

Sobre a presença dos afrodescendentes, de acordo com Ávila (2014, p. 6), o Sétimo Distrito de Pelotas, denominado Quilombo, que está localizado na Serra dos Tapes, era um distrito que inicialmente abrigava indígenas. No século XIX os negros escravizados fugiam de seus Senhores e se refugiavam lá, constituindo assim uma formação quilombola. O referido Quilombo era organizado de forma itinerante e chefiado por Manuel Padeiro.



A autora discorre sobre a obra de Mário Maestri, traçando um panorama de como viviam os aquilombados:

Esse local abrigava escravos fugidos das charqueadas, na época da Revolução Farroupilha. Esses fugitivos tinham poucas roupas para suportar o frio e a sua alimentação consistia em aproveitar as partes do boi que eram considerados “não-aproveitáveis”, das quais era feito um fervido que era comido em gamelas ou coités de madeira e barro. Eles utilizavam as mãos ou colheres de pau e comiam em pé ou de cócoras. (ÀVILA, 2014, p. 116).

Atualmente, segundo a autora, existem três comunidades negras rurais (denominação atual para os antigos quilombos) no Município de Pelotas. Uma delas é a do Alto do Caixão. Essa comunidade há pouco tempo foi reconhecida como remanescente dos quilombolas. Nesse processo, pensa-se num início da valorização da história, da preservação do modo de vida, dos rituais, das manifestações religiosas, dos modos de fazer, como artesanato de palha, conhecimentos de ervas de chá e agricultura familiar no meio de um terreno irregular e cheio de pedras.

Não há no Alto do Caixão monumentos de pedra e cal como podemos ver na Colônia Francesa, como por exemplo, o obelisco, pois segundo Ávila, não havia interesse em preservar a memória de ex-escravizados, houve um silenciamento ou apagamento da memória coletiva deste grupo. Por isso ela acaba fazendo uma etnografia da memória a partir dos relatos de alguns moradores da Comunidade Negra Rural do Alto do Caixão e destaca o Patrimônio Natural como referência para rememorar suas lembranças.

Diferentemente, as outras etnias que foram formando colônias dos primeiros imigrantes europeus, apesar das dificuldades encontradas, puderam se organizar de forma a tentar preservar algumas de suas tradições, erigindo monumentos denominados “pedra e cal”, segundo os estudiosos do patrimônio cultural.<sup>31</sup>

Na Vila Nova a diversidade cultural é muito intensa, há moradores descendentes de praticamente todas essas etnias e isso cria um campo de disputa na construção da identidade da cultura local. Em alguns momentos a identidade dos moradores da Vila Nova é marcada pelas diferenças étnicas e em outros ela busca afirmação no contexto

---

<sup>31</sup> Para melhores esclarecimentos sobre o Patrimônio Cultural, consultar o site do Instituto Histórico Artístico Nacional (IPHAN) e FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra C. A.; RAMBELLI, Gilson (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Ambiental**: questões legais e conceituais.

pela necessidade de convivência do grupo, buscando assim uma reafirmação da identidade simbólica social e cultural.

A respeito dos descendentes de franceses, segundo Leandro Betemps:

[...] em 1879, eles vieram de São Feliciano para Pelotas, para trabalhar. Algumas famílias que chegaram: Arbes, Argout, Beauvalet, Bertholon, Bichet, Capdeboscq, Carret, Cahrrois, Chollet, Choreux, Claverie, Colomby, Comte, Cousen, Crochemore, Ebersol, Escallier, Fouchy, Fourmeir, Frechou, Gaume, Gerard, Giroux, Guiot, Jacquot, Jouglard, Lahude, Laurant, Leroy, Lesauvage, L'homme, Lonchamp, Luvier, Magallon, Martin, Ney, Palavet, Petit, Raffy, Ribes, Steinle, Tourin, Vacher, Vannuer, Wahast. (BETEMPS, 2009, p. 72).

Marinês Grando relata que quando os franceses chegaram em 1880 tiveram a ajuda do comerciante João Antônio Pinheiro, que loteou suas terras na Serra dos Tapes e vendeu a eles, com a condição de pagamento somente após a primeira colheita. Assim, os primeiros colonos organizaram suas lavouras, vinhedos e pomares. Então, foi fundada a Colônia Francesa de Santo Antônio, no 7º Distrito de Pelotas, Quilombo. Nesta época, os colonos plantavam batata inglesa, milho e feijão para o consumo próprio e, também, vendiam na cidade lenha e cascas de algumas árvores que eram usadas para tingir couro nos curtumes.

Os franceses produziam, igualmente, fumo, cana de açúcar, uva e alfafa, que por sua vez foi bem sucedida e trouxe desenvolvimento para a colônia. Eles também contavam com o moinho de Luis Ribes, uma fábrica de celulose, uma fábrica de tamancos e uma escola para os meninos. E as meninas ficavam em casa ajudando as mães na produção de doces artesanais. Os instrumentos mais usados na lavoura eram a pá e a enxada (GRANDO,1990).

A colônia Francesa é muito valorizada pelos descendentes que ainda vivem ali, com o passar dos anos muitos abandonaram a colônia, foram viver na cidade e em outros estados. Entretanto, a localidade, segundo Betemps “[...] é um marco da migração francesa no Rio Grande do Sul, é reconhecida no Brasil e fora dele, como a única colônia agrícola existente no Estado” (BETEMPS, 2015, p. 173).

Grando (1990, p. 81) aponta que entre 1881 e 1886, juntaram-se aos franceses os colonos alemães e italianos e novos lotes foram anexados ao núcleo inicial.

No que tange a imigração Alemã, é possível referenciar as seguintes famílias: Hannemann, Konrad, Mielke, Reinhardt, Mohnsan, Milach, Schiller, Schubert, Klug, Berg, Felbilac, Ulrich, Ehlert, ketz, Erbitch, Gueiritch, Tessmann, Bernt, e Lange. E uma família de moradores das Ilhas Canárias: os Postigos (BETEMPS, 2009).

Conforme Anjos (2000, p. 83), “[...] é possível reconhecer que no final do século XIX o grupo étnico alemão, relacionado a outros, estava presente em maior número na zona rural de Pelotas”.

Os alemães, ao contrário dos franceses, tinham uma grande preocupação com a preservação do solo, eles usavam recomendações técnicas, adotando medidas de controle da erosão, através de plantações em curva de nível e terraço, empregando fertilizantes de acordo com a Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). (GRANDO, 1990, p. 42).

Ainda segundo esta autora: “Esses colonos pagavam o salário do professor, davam moradia e um terreno para o cultivo.” (GRANDO, 1990, p. 107). O empresário que fosse oficialmente o dono das terras, era considerado o fundador de cada Colônia, doava um terreno para fazer a escola, casa de moradia do professor, com lavouras e cemitério. E assim, mantinham o poder do comércio na colônia mesmo residindo na cidade.

Em relação aos italianos: “A presença dos italianos em Pelotas se deu antes mesmo da política de imigração organizada pelo Governo em 1875, data oficial da chegada dos imigrantes italianos ao Rio Grande do Sul, desses a maioria ficou na zona Urbana.” (PEIXOTO, 2003, p. 5).

Sobre esse mesmo elemento étnico, de acordo com a pesquisa de Betemps: “[...] é possível identificar as primeiras famílias italianas como sendo: Duranda, Ferrari, Peverada, Cazari, Romano, Bachini, Larroque, Rosso e Betemps, Fuzeri e Pastorello” (BETEMPS, 2009, p. 72).

Os motivos que levaram essas famílias a se estabelecerem na Serra dos Tapes foi à qualidade do solo. Para produzirem, eles, primeiramente, exploraram a madeira e formaram as lavouras, dando espaço aos núcleos coloniais e acabaram substituindo a mão-de-obra escrava no meio rural. Os italianos exerciam, também, o domínio do comércio na colônia (GRANDO, 1990, p. 107).

### **No caso da Vila Nova**

Sobre a história da formação da Vila Nova, uma localidade do 7º Distrito do município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, denominado Quilombo. É uma região rural, localizada na Serra dos Tapes, a 40 km da zona urbana.

### **A etnia italiana na formação da Vila Nova**

A repetição de discursos nas narrativas sobre questões relacionadas à etnicidade ligadas ao passado é muito forte, os sobrenomes de parte das primeiras famílias descendentes de imigrantes que se estabeleceram naquele espaço são mencionados com frequência, possibilitando assim averiguar que esse lugar se construiu a partir dos encontros de vários grupos distintos onde vivem famílias descendentes de diversas etnias, sendo que, alguns permanecem lá até hoje.

A pesquisa aponta que a primeira família a se estabelecer na localidade da Vila Nova foi a de **Edmundo Bachini**, descendente de italianos, na década de 1930, sendo desta família a primeira casa construída na Vila Nova (Figura 3).



Figura 3: 1º casa da Vila Nova Fonte: Autora, 2016.

Também o primeiro armazém, o primeiro salão de baile, o primeiro grupo escolar e o primeiro time de futebol foram abertos pela família, ou seja, os descendentes de italianos participaram das atividades econômicas, sociais e educacionais da localidade.

Segundo as narrativas, esse conjunto de fatos deu origem ao nome da localidade Vila Nova.

Clésis Niara Crochemore, filha de Nestor Elizeu Crochemore, nascida na Vila Nova 7º Distrito de pelotas, hoje com 66 anos de idade afirma que:

**[...] na verdade quem fundou a Vila Nova, não foi a família Crochemore, em seguida a família Crochemore obviamente se reuniu, o verdadeiro fundador foi o Edmundo Bachini, ele era irmão dos Bachini que tem lá até hoje, depois ele acabou vindo pra cidade, onde ele casou com a irmã da minha mãe. E eles que fundaram, naquela casa onde hoje é o seu Valter, aliás seu Valter já faleceu também, a Leci Charnaud, o Samuel, em frente a casa da Marta e do Ricardo ali e da Marvél. Aquela casa, foi a casa que meu tio esse então quando casou, construiu e ali e ele deu o nome de Vila Nova, e ai depois as pessoas foram construindo ali, provavelmente já tivesse até os meus avós, acredito que sim, mas o nome Vila Nova ficou a marca com aquela construção daquela casa ali [...] (CROCHEMORE, Clésis Niara, 2016).**

O senhor Nelson Crochemore, aponta que:

As primeiras famílias foram **Edmundo Bachini**, Família Ney, Erbitch, Laisdk de origem alemão, Crochemore, Geiger, Silva português e Silva brasileiro, Andemburger e os Vergaras chegaram depois. Eu me formei no primário, fiz o curso primário na colônia estudei aqui, tinha um grupo escolar ai nessa esquina aqui, no tempo do Coronel Cordeiro de Farias, veio fazer a reforma da ponte, ai ele olhou muito pelo povo do interior, ai ele, daqui e dali, disse “isso é um vilarejo não tem escola, vou dar um jeito nisso”, ai fez um grupo escolar ai, alugou um salão de baile que tinha naquela época, botou professora de Porto Alegre, e tudo, foi ate o 5º ano era Estadual. (CROCHEMORE, Nelson, 2017).

Sobre o ano de fundação do time de futebol (Figura 4) a secretária do time Camile Rosso Shiller relata que: “[...] o Vila Nova ele teve a data dele de criação na verdade 20 de novembro 1938”.



Figura 4: Bandeira do Time do Vila Nova Fundado (1938) Fonte: Acervo do Clube.

Dona Ivone Riches, moradora da Vila Nova, lembra-se das conversas com seu avô:

Ai o vovô falava aqui agora vai ficar uma Vila porque já tinha algumas casas, isso faz mais de 70 anos. E a casa verde da esquina que tem alpendro na volta era a venda do Edmundo Bachini, ai o vovô disse pra ele aqui já se formou uma Vila e ele botou o nome, ai que começou, Armazém Vila Nova. (RICKES, Ivone Julieta Ribes, 2017).

Segundo Betemps a família Crochemore, descendentes de franceses, também foi uma das primeiras a se instalar na Vila Nova. Ele afirma que:

[...] Depois de casar Alfonso e Julieta vieram morar na Vila Nova em terras que herdou de seu padrinho Pedro Escalhier Filho, ali fazia o vinho e fabricava tijolos na olaria. Alfonso era proprietário de 40 hectares na colônia em 1933. (BETEMPS, 2006, p. 125).

Esta informação foi confirmada após consulta ao inventario de Pedro Escalhier Filho no Arquivo Publico do Rio Grande do Sul onde diz entre outras coisas que: “[...] institui como seu herdeiro da terça de seus bens que ficarem após seu falecimento, ao seu sobrinho e afilhado Alfonso Elizeu Crochemore [...]” (INVENTÁRIO de Pedro Escalhier Filho, 1906).

A pesquisa aponta através das narrativas, que a Vila Nova é uma localidade formada por diversas etnias, todas deram suas contribuições, e entre elas aparece como a primeira a se estabelecer dando inicio ao vilarejo a família Bachini, descendente de italianos. Na narrativa de Laidí Bachini Bosembecker, filha de Edmundo Bachini primeiro morador da localidade, percebe-se que:

Meu pai Edmundo Bachini, era dessa região ali, a família dele, meu avô veio da Itália, era mascate, e a minha vó nasceu nos dos Três Serros, então eles se encontraram, casaram e tiveram treze filhos, moravam ali no Bachini, tinham uma casa de comercio, tipo uma venda que vendia de tudo e o filho mais moço que era o meu pai morava ali, quando ele casou, e foi pra Colônia Maciel e lá colocou uma casa de comercio e um salão de baile também, três, quatros anos depois ele quis ir embora e comprou as terras de um cidadão alemão ali Valter Carnal, mas eram só terras, ai ele construiu a casa e abriu uma venda ali, eu já tinha nascido. Então ele construiu a casa e do outro lado da estrada construiu o salão de baile. Nisso veio o pessoal da 5ª DEE Dona Silvia Mello, delegada de educação e achou o lugar ótimo pra uma escola do Estado. Dai então o salão fim de semana era pra Baile e durante a semana era escola, e as professoras que vinham lecionar moravam ali com a minha família, tinha umas peças nos fundos onde eram os quartos delas. As refeições elas faziam com os meus pais. Começou a se formar uma Vila, foram construindo casas, meu pai criou um time de futebol e deu o nome do time e da localidade de Vila Nova (BOSEMBECKER, Laidí Bachini, 2017).



A figura abaixo (Figura 5) mostra o Grupo Escolar e também onde se realizavam os bailes aos finais de semana.



Figura 5: Grupo Escolar Santo Antônio do Quilombo Vila Nova 7º Distrito de Pelotas 1942  
Fonte: Museu da Colônia Francesa

### **Palavras finais**

O levantamento de dados por meio da História oral nos permitiu uma reconstrução histórica através da memória individual dos entrevistados que em suas narrativas trazem a memória coletiva dos moradores da Vila Nova.

Jorge Eduardo Aceves Lozano afirma o seguinte:

O estudo da oralidade veio sendo ensaiado a partir da antropologia, no âmbito da pesquisa dos processos de transmissão das tradições orais, principalmente aquelas pertencentes a sociedades rurais, onde os modos de transmissão de conhecimento ainda transitam, de maneira relevante, pelos caminhos da oralidade. A tradição oral foi, então, um objeto conhecimento construtivo do corpus teórico da antropologia e também um meio de aproximação das culturas abordadas. Mas a questão da oralidade ultrapassou o campo da Antropologia e agora é objeto de estudo em outras disciplinas, como é o caso, atualmente da corrente historiográfica denominada “história oral” (LOZANO, 2005).

Essa discussão se faz importante porque valoriza a relevância dos processos de construção (ou manutenção, ou transformação) das identidades individuais ou coletivas da comunidade através de relatos feitos pelos moradores sobre o local onde vivem. Dessa forma, a memória coletiva, o processo histórico, bem como, as estratégias territoriais que organizam e aglutinam as pessoas vinculando-as ao seu território construindo uma identidade sociocultural.

Para o geógrafo Rogério Haesbaert, território é relacional, pois se constrói no intermédio das relações sociais dentro do espaço vivido, ele afirma que:

O território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) em que está mergulhado, relações estas que são sempre, também, relações de poder [...] (HAESBAERT, 2007, p.54).

A comunidade sempre englobará relações de poder nas práticas cotidianas e muitas vezes isso também gera certo desconforto na dinâmica local criando disputas simbólicas identitárias e socioculturais.

É preciso teorizar também nesta pesquisa o uso de artefatos de memória: material, como as construções e objetos; artefato iconográfico, em especial a fotografia; e o artefato imaterial, como a oralidade expressa na gravação de entrevistas usadas como suportes de memória.

Nesse sentido, Leandro Betemps afirma que:

Através das narrativas orais (história oral), das narrativas visuais (fotografias) e dos vestígios materiais da Arqueologia Histórica podemos identificar rupturas e continuidades e diversos aspectos da vida social cotidiana. Com isso é permitido um mapeamento das transformações e das estabilidades que afetam as tradições, os hábitos, os costumes, as representações sociais, as formas de sociabilidade, os padrões de gosto, de comportamento, da arquitetura e seus diferentes usos pelos grupos sociais (BETEMPS, 2009, p. 4).

Rodrigo Weimer entende que “as fontes orais não são dados brutos a espera de interpretação do pesquisador, mas que elas contêm interpretações dos próprios entrevistados, desse modo ele procura interpretar o significado no contexto para cada um dos seus locutores.” (WEIMER, 2015, p.49). Certamente o cruzamento das entrevistas com as fontes documentais trarão as respostas de forma coerente a alcançar os objetivos desse trabalho.

Nesse sentido entendemos que a pesquisa deixa claro que os descendentes italianos participaram das atividades econômicas, sociais e educacionais da localidade.

Sabemos que o trabalho não se encerra neste texto, ainda há muito a ser pesquisado, assim, além da busca do referencial teórico, nossa proposta principal é o uso das fontes orais para discussões sobre história, memória, identidade sociocultural e assim contar a história da Colônia Vila Nova no 7º Distrito de Pelotas.

## Referências

BOSEMBECKER, Laidi Backini. Canguçu, 13/10/2017. Entrevista feita por Eliana Menezes de Souza. Entrevistas disponíveis no Banco de dados do Museu da Colônia Francesa.

CROCEMORE, Nelson Antônio. Vila Nova, 07/04/2017. Entrevista Realizada por Eliana Menezes de Souza. Entrevistas disponíveis no Banco de dados do Museu da Colônia Francesa.

CROCEMORE, Clesis Niara, Pelotas, 29/11/2016. Entrevista feita por Eliana Menezes de Souza. Entrevistas disponíveis no Banco de dados do Museu da Colônia Francesa.

RICKES, Ivone Julieta Ribes. Vila Nova, 03/02/2017. Entrevista feita por Eliana Menezes de Souza. Entrevistas disponíveis no Banco de dados do Museu da Colônia Francesa.

SHILLER, Camile Rosso. Pelotas, 31/01/2017. Entrevista feita por Eliana Menezes de Souza. Entrevistas disponíveis no Banco de dados do Museu da Colônia Francesa.

INVENTÁRIO de Pedro Escalhier Filho. 1º Cartório de Órfãos e Provedoria de Pelotas. Nº 690, maço 42, estante 25, ano 1869. APERGS – Porto Alegre.

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Entre esquecimentos e silêncios: Manuel Padeiro e a memória da escravidão no distrito de Quilombo, Pelotas, 2014. Dissertação** (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Curso de Pós Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas.

BETEMPS, Leandro Ramos. **Vinhos e Doces ao Som da Marselles: Um estudo sobre os 120 anos da Tradição Francesa na colônia de Santo Antônio em Pelotas, RS.** Pelotas-RS, UCPel. 2006.

\_\_\_\_\_. **A Colônia Francesa de Pelotas e seus Acervos Culturais: Memória, História e Etnia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Curso de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas.

\_\_\_\_\_. Relato Sobre a Criação do Museu da Colônia Francesa de Pelotas. **Cadernos do LEPAARQ.** Vol. XII | nº24 | 2015.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** Tradução Maria Lucia Ferreira. - 1. ed.1a reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2012.

GRANDO, Marines Zandavalli. **Pequena Agricultura em Crise: O Caso da Colônia Francesa no Rio Grande do Sul.** (Tese) Porto Alegre: Fundação de Economia Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** São Paulo: Editora Centauro, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: HOBBSAWM, Eric. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J; FERREIRA, M. de M. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MILHEIRA, Rafael Guedes. **Arqueologia Guarani na laguna dos Patos e serra do Sudeste**. 1º ed. Pebtas: Editora da Universidade Federal de Pebtas, 2014. v. 300. 306p.

PEIXOTO, Luciana da Silva. **Memória da imigração italiana em Pelotas/RS. Colônia Maciel: lembranças, imagens e coisas**. Monografia de conclusão de curso. UFPel, Pelotas, 2003.

SACCO DOS ANJOS, F.; CALDAS, N. V. Pluriatividade e ruralidade: falsas premissas e falsos dilemas. In: **O Novo Rural Brasileiro**. Novas Ruralidades e Urbanização. Brasília, EMBRAPA, 2004 (p.72-105).

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Felisberta e sua gente - consciência histórica e racialização em uma família negra no pós-emancipação rio-grandense**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

**AS REPRESENTAÇÕES DA PONTE INTERNACIONAL MAUÁ  
PARA A POPULAÇÃO FRONTEIRIÇA**

***LAS REPRESENTACIONES DEL PUENTE INTERNACIONAL MAUÁ  
PARA LA POBLACIÓN FRONTERIZA***

Fatiane Fernandes Pacheco  
Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural-UFPEl  
fatianepacheco@gmail.com

**RESUMO**

A ponte Internacional Barão de Mauá, está localizada entre as cidades de Jaguarão no lado Brasil e Rio Branco no lado do Uruguai, construída entre 1927 a 1930, como resultado de um acordo assinado em 1918 entre os países, com intuito de aproximá-los política, econômica e culturalmente. Declarada Monumento Histórico Nacional pelo Uruguai em 1977 e o primeiro bem binacional tombado em 2011, pelo IPHAN, no Brasil, recebendo em 2012 o certificado de primeiro bem do Patrimônio Cultural do MERCOSUL, ou seja, a Ponte Internacional Barão Mauá torna-se um símbolo para esses dois países de referência histórica e cultural. A pesquisa consiste em averiguar as representações da Ponte Internacional Mauá para os cidadãos de ambas as cidades para (re) construção de uma identidade enquanto cidadãos fronteiriços. Enfim as representações da Ponte Internacional Barão de Mauá vão além das experiências vivenciadas no tempo presente, ela é um símbolo das relações sociais de integração da fronteira do Brasil com o Uruguai, construídas na região pelo diferentes tempos históricos, isto é, uma marca da união de dois países vizinhos, que acumulam uma história de conflitos e negociações.

**Palavras chaves:** Ponte Internacional Mauá. Patrimônio Cultural. Memória. Identidade.

**RESUMEN**

El puente Internacional Barão de Mauá, está ubicado entre las ciudades de Jaguarão en el lado Brasil y Río Branco en el lado de Uruguay, construida entre 1927 a 1930, como resultado de un acuerdo firmado en 1918 entre los países, con el fin de acercarlos a la política, económica y culturalmente. Declarado Monumento Histórico Nacional por Uruguay en 1977 y el primer bien binacional caído en 2011, por el IPHAN, en Brasil, recibiendo en 2012 el certificado de primer bien del Patrimonio Cultural del MERCOSUR, o sea, el Puente Internacional Barão Mauá se convierte en un símbolo para estos dos países de referencia histórica y cultural. La investigación es investigar las representaciones de Mauá puente internacional para los ciudadanos de ambas ciudades a la (re) construcción de una identidad como ciudadanos de frontera. En fin las representaciones del Puente Internacional Barón de Mauá van más allá de las experiencias vivenciadas en el tiempo presente, es un símbolo de las relaciones sociales de integración de la frontera de Brasil con Uruguay, construidas en la región por los diferentes tiempos históricos, es decir, una marca de la unión de dos países vecinos, que acumulam una historia de conflictos y negociaciones.

**Palabras clave:** Puente Internacional Mauá. Patrimonio Cultural. Memoria. Identidad.

## **Introdução**

Este estudo apresenta conclusões preliminares de um projeto de pesquisa em curso, que tem como tema a Ponte Internacional Barão de Mauá, que liga as cidades de Jaguarão, no lado brasileiro, e Rio Branco, no lado uruguaio, como Patrimônio Cultural do MERCOSUL para os dois países. Essa pesquisa pretende averiguar as representações memoriais da Ponte Internacional Barão de Mauá para a população de Jaguarão/Brasil e Rio Branco/Uruguai na (re)construção de sua identidade enquanto cidadãos fronteiriços, tendo a ponte como um símbolo de encontro dessas culturas, pela sua representação histórica de união comercial e cultural, e seu significado para o presente.

A ponte Internacional Barão de Mauá liga as cidades de Jaguarão e Rio Branco e foi construída entre 1927 a 1930, como resultado de um acordo assinado em 1918 entre os dois países, com intuito de aproximá-los política, econômica e culturalmente. Em 2012 a Ponte Internacional Barão de Mauá foi declarada como o primeiro Patrimônio Cultural do MERCOSUL, tornando-se assim um símbolo das relações sociais de integração da fronteira Brasil Uruguai, relações construídas na região pelo diferentes tempos históricos, marcando o encontro da cultura desses dois países vizinhos que acumulam uma história de conflitos e negociações.

Este estudo justifica-se pela relevância em abordar compartilhamento de um mesmo patrimônio cultural por dois países, trazendo um aspecto ainda não devidamente analisado, relacionando suas memórias sociais, ou seja, promovendo um estudo baseado nos sujeitos como fonte da pesquisa entendendo os sujeitos como testemunhas e intérpretes das experiências identitárias pelo viés de um patrimônio compartilhado – e é por meio de memórias singulares, de experiências pessoais cotidianas, que este compartilhamento ganha sua dimensão subjetiva, de um universo múltiplo de representações, por oferecer no passado e no presente um fator de promoção da integração dos países, que se encontra no plano das emoções e memórias emotivas, subjetividades, ou melhor, das intersubjetividades binacionais.

A problemática desta pesquisa foi averiguar representações sociais da Ponte Internacional Barão de Mauá, suas repercussões e significações para as populações de Jaguarão/Brasil e a de Rio Branco/Uruguai, estabelecendo uma forma de pertencimento e reconhecimento dos seus laços identitários fronteiriço?



A ponte, além da dimensão do cotidiano de travessia de ponte propriamente dita, ela vai articular também a dimensão do discurso como patrimônio, construída e mantida pela população de ambos os lados da fronteira. A concepção de patrimônio foi adquirindo novos elementos ao longo do tempo e vinculou-se de forma interessante a ideia de cultura. A ideia de patrimônio cultural pressupõe então a construção social, a existência de um valor atribuído, como a justificativa de sua importância. Cria-se neste caso, um universo simbólico característico aos patrimônios culturais. Então, para que seja considerado patrimônio tem que relacionar o passado com presente de uma população e suas capacidades evocar suas memórias.

A comissão do patrimônio Cultural do MERCOSUL (CPC) ao reconhecer a Ponte Internacional Barão de Mauá como o primeiro bem do Patrimônio Cultural pelos países do MERCOSUL, acorda a ponte como um patrimônio cultural compartilhado por dois países. Para compreender como as populações locais presenciam e interpretam acontecimentos acerca da ponte enquanto Patrimônio Cultural do MERCOSUL realizou-se uma pesquisa qualitativa pautada em entrevistas semiestruturadas, com finalidade de refletir a relação que a população fronteiriça mantém com a Ponte. Foi elaborado um roteiro de entrevista para fazer a pesquisa junto à comunidade, buscando confirmar a hipótese defendida que a Ponte Internacional Barão de Mauá representa para a população fronteiriça um suporte da memória local, capaz acessar lembranças e permitir o seu acesso sempre que se fizer necessário, podendo ser revivida ou recriada na construção da memória coletiva, colaborando assim na (re)construção de sua identidade fronteiriça.

Para elucidar as discussões e os resultados da pesquisa, este trabalho está dividido em três momentos: no primeiro momento apresenta o contexto histórico sobre a Ponte Internacional Barão de Mauá até a sua declaração como Patrimônio Cultural do MERCOSUL. A fronteira entre o Brasil e o Uruguai, onde está situada a ponte apresenta uma história compartilhada, com base na cultura é na economia apresenta assim um símbolo que marca o encontro entre dois povos vizinhos. No segundo momento expõe patrimônio cultural como esforço constante de resguardar o passado no futuro, onde o valor é atribuído por sua importância para a sociedade, assim a memória torna-se um elemento essencial nesses processos sociais e históricos, pois a ponte enquanto patrimônio cultural tem o seu valor atrelado ao passado histórico tanto para população de Jaguarão quanto para a de Rio Branco, pois consiste em manter um sentimento de

continuidade histórica do grupo e assim sua identidade enquanto cidadãos fronteiriços. No ultimo busca mostrar a narrativa construída pela população fronteiriça da ponte enquanto patrimônio cultural, como um fator fundamental para a reafirmação da identidade cultural.

### **Ponte Internacional Barão de Mauá: o primeiro bem do Patrimônio Cultural do MERCOSUL**

A Ponte Internacional Barão de Mauá, que liga as cidades de Jaguarão, no lado brasileiro, e Rio Branco, no lado uruguaio. Tem seu processo de construção ligado diretamente ao contexto que envolvia o controle da navegação na Bacia do Prata. No início do século XIX o Uruguai envolveu-se em uma disputa pela dominação da Bacia do Prata, deixando-o em ruínas, em 1849 a República Oriental do Uruguai encontrava-se arrasada, sendo assim, o governo uruguaio não avistando outra alternativa pede ajuda ao governo brasileiro, mas nesse momento o Brasil enfrentava vários problemas com o tráfico de escravos. A Inglaterra pressionava o governo brasileiro para acabar com o contrato negreiro, pois este prejudicava o seu comércio com a África. No início de 1850 a Inglaterra, para pressionar o Brasil, começou atacar seus portos. Alguns políticos exaltados começaram a exigir do governo brasileiro um posicionamento, que o Brasil, por exemplo, declarasse guerra contra a Inglaterra. Diante desta situação, o governo brasileiro, através de seu Ministro Eusébio de Queiros, articulou um projeto para eliminar a Inglaterra do Prata.

O pedido de ajuda do Uruguai foi recebido com entusiasmo pelo Ministro Paulino de Sousa que viu uma oportunidade para derrubar Rosas, o ditador argentino, do poder. Mas para isso precisava conseguir apoio financeiro pra emprestar ao Uruguai, pois este não possuía tropas e nem armas. A conjuntura econômica do império brasileiro não era favorável: o império encontrava-se num momento delicado, debilitado internamente, tentava evitar uma guerra civil, pois havia passado por várias de rebeliões internas. O império lutava para se consolidar como unidade política e, ainda, enfrentava as ações navais dos ingleses contra o tráfico negreiro. O governo imperial não tinha condições de apoiar financeiramente o Uruguai. A solução encontrada foi oferecer um empréstimo particular, em dinheiro, para o governo do Uruguai em nome de Irineu Evangelista de Sousa, o empresário brasileiro Visconde de Mauá. Em 1850, Andrés Lamas, representando o Uruguai, não tendo outra escolha, pois o país estava enfrentando sérias

dificuldades financeiras, aceitou todas as exigências, dentre elas que “em caso de vitória, as dívidas seriam reconhecidas pelo tesouro do país, e teriam como garantia as rendas Alfândegarias” (Caldeira, 1997, p.217).

O resultado de todas as conversas acabou em um acordo secreto assinado por “três signatários: os governos do Brasil e Uruguai, e um simples cidadão brasileiro, que estava com o mesmo status dos governos” (Caldeira, 1997, p.217). Em 12 de outubro de 1851, o Império brasileiro firmou pelo menos cinco tratados com Lamas, feitos às pressas: o primeiro assegurava a independência do Uruguai e outros tratados dizem respeito a empréstimos, comércio e extradição de limites.

O império brasileiro tinha suas intenções ao ajudar o Uruguai. Com o Tratado de Alianças com Montevideú e as províncias argentinas de Entre Rios e Corrientes, o Brasil iria conseguir livre acesso à navegação nos rios que compunham a Bacia do Prata e continuaria tendo acesso fluvial para a província de Mato Grosso, com isso facilitando o controle das revoltas como a que estava acontecendo no sul, com a tentativa de separação Rio Grande de São Pedro do império brasileiro.

O Tratado de Paz foi assinado em 1851. O governo do Brasil, os governos das províncias de Entre Rios e Corrientes e o governo de Montevideú, garantiam a independência do Uruguai e a liberdade de navegação no Prata. Neste mesmo ano o General Oribe, deposto pelas tropas brasileiras, refugia-se na Argentina. O ano seguinte, 1852, foi a vez da queda de Rosas, pois o esquema contra Rosas já estava armado desde da primeira aliança. Assim encerrava-se mais uma época de conflitos Rio da Prata, que mantém relação com a história da construção da Ponte Internacional Barão de Mauá. Quase um século depois, as chancelarias brasileira e uruguaia, em de 1918 iniciaram a elaboração de um projeto para a liquidação da dívida uruguaia, que atendessem efetivamente os dois países vizinhos.

Várias foram as tentativas de cobrança da dívida, mas a oportunidade surgiu com o Tratado firmado em 22 de junho de 1918, que estabeleceu o pagamento da dívida do Uruguai com o nosso país na forma da construção de uma ponte internacional, além de um instituto para trabalhadores de ambos os países.

[...] Tratado de 22 junho de 1918, consolidando a dívida do Uruguai para com o Brasil em cinco milhões de pesos uruguaiois (ou 1.063.829 libras esterlinas) e estabelecendo que o seu pagamento seria realizado pela República Oriental custeando a obra de construção de um instituto do trabalho de finalidade educacional para brasileiros e uruguaiois, e da ponte que levaria o nome de Mauá. (SOARES, 2007, p. 21)

O tratado da dívida foi firmado pelos ministros das Relações Exteriores no Brasil e Uruguai, respectivamente Nilo Peçanha e Baltazar Brum, que representaram os presidentes, Venceslau Brás e Feliciano Vieira, no tempo da assinatura do Tratado de 1918. No seu discurso, afirmou Nilo Peçanha:

Os meus votos, senão de secretário de estado, mas de representante do espírito liberal de meu país, são para que se desenvolva, através de outras fronteiras, a política que inspirou esse documento, sem compensações para nós, a não ser as que, reparando velhos erros aproveitassem a expansão das suas riquezas. É que os povos, hoje em dia, se prendem pelos seus aparelhos de intercâmbio, pela livre navegação dos rios ao comércio pelo acesso de seus portos, dos seus caminhos de ferro trocando as ideias, trocando trabalho e tocando as mercadorias. (Nilo Peçanha apud SOARES: 2007, p.23)

Este trecho do discurso de Nilo Peçanha expressa a importância que a liquidação da dívida uruguaia representava para o povo brasileiro, e o destaca ser um projeto atendeu e favoreceu ambos os países. O governo uruguaio legitimou o Tratado de 1918 no mesmo ano, com a lei nº 6.836, na qual o Legislativo aprovou o projeto. O governo brasileiro aprovou o tratado somente no ano seguinte, pelo decreto 13.658, de 25 de junho de 1919. Para tratar de pontos a serem ainda definidos formou-se uma comissão mista, composta por diversos profissionais civis e militares, conduzidas por Gabriel de Souza Pereira, do Brasil, e Virgilio Sampognaro, do Uruguai.

No ano de 1927 começam as obras de construção da ponte, o governo uruguaio sendo encarregado da construção e possui o engenheiro Quinto Bonimi (Hijo), como chefe responsável pela direção e fiscalização dos trabalhos no lado brasileiro, incumbiu-se ao engenheiro Arnaldo Pimenta, que após a sua nomeação transferiu-se para Jaguarão, onde montou o seu escritório. Para tratar das desapropriações contratou o advogado Dr. Álvaro da Costa Franco, em nome do governo brasileiro.

A Ponte Internacional Barão Mauá recebeu esse nome em referência ao brasileiro Irineu Evangelista de Souza (Barão de Mauá) devido a sua participação como Plenipotenciário Platino, sendo financiador do dinheiro que foi emprestado ao Uruguai, na guerra contra Rosas.

Passados quarenta e seis anos desde a data de inauguração em 1931 o Uruguai declarou a Ponte Internacional Barão de Mauá como Monumento Histórico Nacional. No Brasil demorou um pouco mais, mas a mesma recebe a primeira medida de proteção e preservação, o tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-IPHAN como o primeiro bem binacional tombado pelo instituto em 2011. No ano seguinte é reconhecida pela Comissão do Patrimônio Cultural do MERCOSUL (CPC)

como o primeiro bem binacional reconhecido como Patrimônio Cultural pelos países do MERCOSUL.

### **Patrimônio cultural, memória e identidade**

A história de uma população tem que estar relacionada ao seu passado, à sua vivência, às transformações ocorridas ao longo do tempo, é isso que devemos entender por preservação de um patrimônio, como a formação de uma história. Pensando assim, o patrimônio passa ser conforme Gonçalves (2009, p.22), uma “categoria de pensamento extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana” no qual o seu objetivo é guardar a memória dos acontecimentos, suas origens, sua razão de ser.

Relacionar a sociedade e os indivíduos com os bens a ser preservados é indispensável, visto que uma cidade, no seu dia a dia, tem um sentimento de referência e identificação grupal refletida nos lugares, reconhecendo-se e diferenciando dos demais. Contudo, para que seja considerado patrimônio, tem que estar relacionado com o passado e com presente de um determinado grupo, e suas capacidades de materializar e evocar parte da memória social.

O patrimônio apresenta-se “menos como um conteúdo, mas sim como uma prática da memória obedecendo a um projeto de afirmação de si mesma” (CANDAU, 2016, p.163). O patrimônio é considerado produto de um trabalho da memória que, com o decorrer do tempo e seguindo critérios muito variáveis, seleciona elementos herdados do passado para incluí-los na categoria de objetos patrimoniais.

A memória contribui como sugere Michael Pollak (1989) para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõe uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade. Nessa busca pela coesão, pelo passado comum e pelo sentimento de pertencimento, com vistas a traçar uma trajetória comum, a cidade pode até escrever e reescrever seu passado, juntando fragmentos e reorganizando-os.

A memória da sociedade é construída pela coletividade e dentro dessa podem existir grupos distintos. O desafio é como definir um patrimônio que reconheça e identifique a todos. Como ressalta Funari & Pelegrini (2008, p.9), “o patrimônio individual depende de nós, que decidimos o que nos interessa. Já o coletivo é sempre algo

mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa coletividade nos é próxima”. Logo, o patrimônio envolve concepções e sentidos de pertença aos bens, que mudam com o tempo, isto é, com os valores da sociedade, relacionando assim com os conceitos de identidade, modernidade e nacionalidade.

As diferentes experiências vivenciadas pela comunidade no espaço tornam-se laços de pertencimento das pessoas ao lugar. Para Pierre Nora, a expressão “lugares de memória” como o uso do espaço e a relevância histórica ao assumirem um significado, passa a fazer parte da memória de determinado grupo, a memória de um passado comum e de uma identidade social que faz com que o grupo se sinta parte daquele lugar, do espaço que traz a lume a história de todos.

[...] quando falamos em memória, não falamos de um “espelho do passado”, mas de um fato do presente, porque o conteúdo da memória pode ser o passado, mas a atividade de recordar, a atividade de contar a história do passado é uma atividade do presente, e a relação que se coloca é uma relação entre presente e passado. (PORTELLI, 2010, p.11)

Os lugares como praças, sítios e prédios são monumentos que, em sua materialidade, são capazes de fazer rememorar a forma de vida daqueles que no passado deles se utilizaram. Não apenas o material que uma edificação carrega valor, e sim os significados e vivências ali experimentadas, pois a memória pode ser despertada através desses lugares no presente.

Para Pierre Nora (1993, p.22) os lugares operam simultaneamente três dimensões: material, simbólica e funcional. Menciona como exemplo a noção de geração, que seria “material, por seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, ao garantir ao mesmo tempo a cristalização da lembrança e sua transmissão; e simbólica, em que um acontecimento ou experiência vivido por um pequeno número caracteriza uma maioria que dele não participou”.

Halbwachs (2004) refere-se à questão da espacialidade da memória, como um espaço que funciona como um marco de memória importante e que nos auxilia tanto na formação quanto na evocação das memórias, garantindo o sentimento de continuidade, quanto “a memória individual existe, mas está enraizada dentro de quadros sociais, ligada às representações coletivas estabelecidas por grupos sociais”.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoa que não se confundem. (HALBWACHS, 2003, p.30)



A memória torna-se um elemento essencial nos processos sociais e históricos, pois consiste em manter um sentimento de continuidade histórica de um grupo, pois tem o seu valor atrelado às experiências vivenciadas pelo grupo, por isso a importância dos quadros sociais da memória tanto na memorização quanto na evocação.

A memória segundo Thomson (1995, p. 57), “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas”, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (é, portanto, lembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo.

A maneira como vivenciamos uma experiência em seus aspectos emocionais e afetivos pode determinar a sua intensidade, já que a memória sofre algumas alterações no momento em que ela está sendo proferida, “a memória pode ser classificada como seletiva, pois nem tudo de fato fica registrado” (POLLAK, 1992). Então se pode dizer que memória é construída.

A memória ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjuga, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. (CANDAU, 2011, p.16)

A memória é representativa segundo Candau. Ao citar às diferentes manifestações da memória, afirma que somente a metamemória faz parte da construção identitária, segundo ele a metamemória opera nos sujeitos como memória coletiva, a representação de memória é entendida conforme Candau (2016, p.24) como “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros do grupo”. O patrimônio como arte da memória compartilhada, mesmo que esse compartilhamento permaneça ilusório. É sobre tudo a imagem de uma permanência que o grupo deseja para si.

Ainda Segundo Pollak (1992, p.5), “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”, quando uma comunidade demonstra-se interessada em preservar o seu patrimônio cultural, isto acontece por intermédio de uma memória individual e coletiva.

Para uma constituição de uma identidade nacional ou regional ser concebida parte de várias narrativas, memórias, histórias e mitos, contados e recontados, produzindo-se

assim uma unicidade para este espaço e esta identidade, fazendo com que os membros de um grupo partilhem da ideia de nação ou região. Conforme Hall (2001, p.51)

Uma cultura nacional é um discurso- um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nos mesmos. As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

Pensar em uma identidade nacional nesse espaço de fronteira torna-se difícil a identificação, pois as cidades em questão apresentam uma circulação de suas culturas no processo de comunicação entre elas, proporcionando assim um intercâmbio de culturas caracterizando-se uma hibridização cultural.

As identidades sejam elas nacionais ou regionais, de fato, “não são coisas como as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2001, p.49). Sendo assim, só podemos nos considerar de um grupo indenítário, se partilharmos da ideia, dos sistemas de representação que criam a respeito desse grupo, com todas as suas práticas discursivas e não discursivas. As cidades vizinhas acabam entrando num embate de duas identidades nacionais que se encontram em um objeto, em um espaço, que as coloca em encontro, em diálogo, gerando algo híbrido.

### **Narrativas de uma população fronteiriça**

A análise dos resultados preliminares das entrevistas foi dar vistas e visibilidade a uma rede de memórias de diferentes gerações na fronteira. Ansiou promover a valorização do conhecimento pela população como testemunhas e intérpretes das experiências identitárias local. A escolha da técnica de pesquisa ser por entrevistas, se justifica por esta metodologia possibilitar ao pesquisador o entendimento das relações complexas e memoriais presentes nas narrativas. Conforme CEDRO (2011, p.133), “a memória é um subsidio importante para que as entrevistas possam contribuir para a pesquisa social e histórica. Através da lembrança, sustentada pela memória individual, pode-se perceber a articulação com a memória coletiva”.

May (2004, p. 145), afirma que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”, cita quatro tipos de entrevistas empregadas na pesquisa social: a entrevista estruturada; semiestruturada; não estruturada ou focalizada e a entrevista em grupo e a de grupos focais. Para essa pesquisa realizei entrevistas semiestruturada devido sua

flexibilidade na exploração das questões por não seguir uma ordem rígida, tendo assim um melhor desenvolvimento da entrevista. As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro baseado no levantamento de dados bibliográfico e documental sobre a Ponte Internacional Barão de Mauá. O público-alvo das entrevistas foram os cidadãos das cidades de Jaguarão e Rio Branco que possuem uma relação de compromisso com a ponte, seja por se tratarem de líderes comunitários, seja por serem indicados por seus estudos da história da ponte, seja por serem pessoas que dependem da ponte como meio de sustentação econômica.

As representações memoriais que a Ponte Internacional Barão de Mauá estabelece como os moradores locais, não só como uma apropriação afetiva é estética, mas também cognitiva, estabelece assim uma função de “signo”, como elemento significativo e necessário na interação desse grupo no espaço. Analisando os relatos dos moradores locais foi possível constatar que os entrevistados percebem a Ponte Internacional Barão de Mauá, enquanto patrimônio cultural, baseada na narrativa da união de dois países vizinhos.

O reconhecimento de um patrimônio cultural para um grupo se mantém e se constrói na permanência de uma lembrança (reconhecimento), isto é sentimento de pertencimento. O sociólogo Halbwachs, a respeito de memória coletiva, ao registrar a memória de certos grupos que viveram determinadas experiências, pretende-se reunir a experiência comum que partilharam. Para ele, a capacidade de lembrar quando assumimos o ponto de vista de um ou mais grupos e nos situamos em uma ou mais correntes do pensamento coletivo.

Nossa sociedade preserva elementos culturais em função da evocação de uma lembrança. A participação da população na construção de seu patrimônio cultural é fundamental, pois ela deve ser o objeto para o qual convergem os esforços de busca de uma memória coletiva, vinculada a lembrança, valores e sentimentos, que são fundamentais de forma de pertencimento e reconhecimento. Percebe-se nas entrevistas a preocupação da comunidade com a preservação da Ponte Internacional Barão de Mauá, para que as futuras gerações possam conhecer a história que envolve a fronteira de conflitos e negociações, propiciando assim o sentimento de continuidade histórica do grupo através da experiência do cotidiano com a ponte como patrimônio compartilhado entre os dois países.

Os resultados preliminares encontrados na análise das entrevistas abrangem assim uma dimensão de rememoração da população tem com o lugar. A Ponte Internacional Barão de Mauá passa a ter um sentido para comunidade local relacionando a sua imagem e lembranças, assim a ponte como patrimônio cultural refere-se ao cotidiano e a sua representação histórica de união de dois países.

### **Conclusão**

Ao longo deste artigo, procurou-se discorrer sobre o significado Ponte Internacional Barão de Mauá para a população fronteiriça, através das entrevistas com moradores de ambos os lados, com vistas dar visibilidade a uma trama de memórias, compartilhadas pelos dois países vizinhos. Podemos perceber que a Ponte Internacional Barão de Mauá ao longo do tempo propicia a população local experiências compartilhadas que são acumuladas em ambos os lados em relação ao lugar. Conforme expõe Pierre Nora (1993, p.9):

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos é, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetíveis de longas latências e de repentinas revitalizações.

A fruição dos moradores locais com a ponte é profundamente vivenciada no seu cotidiano, isto é carregada de afetividade como também, sem dúvida estética, já que o lugar representa para esses moradores a construção de muitos sentidos.

Enfim considerando o levantamento do material, as primeiras entrevistas efetuadas com a população fronteiriça relacionando suas memórias sociais com o compartilhamento de um mesmo patrimônio cultural por oferecer, no presente e no futuro, um fator de promoção da integração dos países, a Ponte Internacional Barão de Mauá passa a compor a narrativa de uma população fronteiriça de um símbolo cultural para memória de união destes países, Brasil e Uruguai, baseado nas experiências acumuladas ao longo do tempo nas referências do espaço na interação com seus vizinhos, como uma forma de pertencimento e reconhecimento dos seus laços indentitários fronteiriços.

## Referências

- ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=263&path%5B%5D=295>> . Acesso 02.05.2017.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CALDEIRA, Jorge. **Mauá: Empresário do Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). **Memória e Patrimônio**. Ensaios Contemporâneos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- LUPORINI, Teresa Jussara. “**Lugares da memória**”: políticas pela preservação do patrimônio cultural. Ciências e Letras. Porto Alegre: Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras, 2000.
- HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Barcelona. Anthropos. 2004.
- \_\_\_\_\_. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.
- \_\_\_\_\_. MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MENDOZA GARCIA, Jorge. Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/34157>> . Acesso em 02.05.2017.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: **Projeto História**. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.
- POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio.” In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.
- \_\_\_\_\_. “Memória e identidade social”. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.
- POMER, Leon. **Os Conflitos na Bacia do Prata**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, v. 6, n. 2, 2010.
- SOARES, Eduardo Alves de Souza. **Ponte Mauá: Uma História**. Porto Alegre: E.A.S.S/Evangraf, 2007.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, 15, 1995.

## A EXTERNALIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO ARQUIVÍSTICO BRASILEIRO: ESTUDO INTRODUTÓRIO

### *LA EXTERNALIZACIÓN DEL PATRIMONIO ARCHIVÍSTICO BRASILEÑO: ANÁLISIS INTRODUCTORIA*

Francisco Alcides Cougo Junior  
Licenciado e Mestre em História. Bacharel em Arquivologia. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural (UFPEL)  
Email: chicocougo@gmail.com

#### RESUMO

O trabalho explora os primeiros resultados de pesquisa a respeito dos processos de externalização de arquivos na Administração Pública Federal brasileira. O objeto central discorre sobre os possíveis impactos desta prática junto ao patrimônio arquivístico nacional. A proposta tem como objetivo analisar como a externalização de arquivos tem influenciado na preservação de documentos com potencial de fontes histórico-historiográficas. A hipótese central é de que a externalização interrompe o ciclo vital dos documentos previsto em lei, evitando que tais registros sejam recolhidos aos arquivos permanentes e disponibilizados ao público. Os resultados preliminares, obtidos a partir da análise de contratos entre a Administração Pública Federal e as empresas externalizadoras, mostra que os procedimentos arquivísticos aplicados em tais fundos documentais destoam do que diz a lei brasileira e geram efeitos nocivos à preservação do patrimônio arquivístico do país. Dentre tais efeitos, está a inexistente avaliação dos fundos documentais.

**Palavras-Chave:** arquivos, externalização, patrimônio arquivístico.

#### RESUMEN

El trabajo explora los primeros resultados de investigación a respecto de los procesos de externalización de archivos en la Administración Pública Federal brasileña. El objeto central tiene foco en los posibles impactos de la práctica junto al patrimonio archivístico nacional. La propuesta tiene como objetivo analizar como la externalización de archivos tiene influencia en la preservación de documentos con potencial de convertirse en fuentes histórico-historiográficas. La hipótesis central es de que la externalización interrumpe el ciclo vital de los documentos previsto en ley, evitando que los registros sean trasladados hasta los archivos permanentes y disponibilizados al público. Los resultados preliminares, obtenidos a partir de la análisis de contratos entre la Administración Pública Federal y las empresas externalizadoras, muestra que los procedimientos archivísticos aplicados en tales fondos documentales contrastan con lo que dice la ley brasileña y generan efectos nocivos para la preservación del patrimonio archivístico el país. Dentre los efectos, está la inexistente evaluación de los fondos.

**Palabras -Clave:** archivos, externalización, patrimonio archivístico.



O presente trabalho apresenta à comunidade acadêmico-científica o projeto de tese intitulado “A externalização de arquivos públicos federais e o patrimônio arquivístico brasileiro”, iniciado em março de 2017 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), linha de pesquisa “Políticas de Memória e Patrimônio no MERCOSUL”. A investigação é orientada pela Profa. Dra. Renata Ovenhaussen Albernaz (UFRGS/UFPEL) e co-orientada pelo Prof. Dr. Ramón Alberch i Fugueras (Universidad Autónoma de Barcelona). Dada a recém-iniciada trajetória de pesquisa, esta explanação tem por intuito discutir o contexto de investigação e a ideia central do projeto, a hipótese que rege a análise, seus objetivos geral e específicos, a estratégia metodológica e o rol de fontes a serem estudadas. Incorporam-se, também, comentários proferidos pela coordenação e pelo público do simpósio no qual este trabalho foi apresentado. Tais digressões encontram-se, porém, diluídas no texto.

### **Externalização de arquivos: conceito e contexto de pesquisa**

O conceito de externalização provém do termo em inglês *outsourcing*, flexão da união entre as palavras *out* (fora) e *source* (fonte). Trata-se, em geral, de uma técnica administrativa que prevê a execução de algum trabalho por fonte terceirizada externa. Diferente da terceirização, portanto, a externalização não apenas se utiliza de mão-de-obra “terceira”, como também é marcada pela realização da atividade externalizada fora do ambiente da empresa/órgão contratante. Viana considera a externalização uma “segunda forma” da terceirização (2009, p.142). Já de acordo com Marcelino (2007), a prática foi desenvolvida nos Estados Unidos da América, no período entre-guerras, mas se disseminou pelo mundo nos anos 1980, a partir das múltiplas remodelações do modelo capitalista.

A externalização da guarda de arquivos surgiu, possivelmente, no ano de 1947, nos Estados Unidos, quando o arquivista Emmet J. Leahy criou a Leahy & Co., empresa de consultoria dedicada a auxiliar o governo norte-americano no tratamento e na custódia de seus documentos. Leahy transformou sua empresa na Leahy Business Archives, em 1951. Com a nova companhia, o empreendedor passou a oferecer serviços de armazenamento de fundos documentais para empresas, o que lhe garantiu sucesso e lucros imediatos. No mesmo ano, Herman Knaust fundou a Iron Mountain Atomic Storage Inc.,

que oferecia a empresários e gestores públicos a custódia e a garantia de que seus arquivos estariam a salvo da hecatombe nuclear - que parecia próxima de um trágico desfecho naquele contexto. Nos anos seguintes, inúmeras companhias similares às precursoras surgiram e, nas décadas posteriores, muitas delas foram fundidas ou incorporadas umas às outras. No início dos anos 2000, o mercado externalizador (também conhecido como *records storage*), já se encontrava plenamente consolidado, inclusive no âmbito associativo, conquista marcada pela criação da PRISM (*Professional Records & Information Services Management*). Estima-se que existam mais de 500 empresas de externalização de arquivos no mundo, atualmente.

No Brasil, a externalização de arquivos teve início, provavelmente, em princípios da década de 1990. Registros esparsos e sem fundamento documental mostram que as primeiras empresas a atuar na área foram as chamadas consultorias, os serviços especializados prestados por terceiros na área de arquivos. Conforme Crispim & Jagielski (2001), no final do século XX as consultorias representavam um importante setor de projeção profissional para os poucos (e raros) arquivistas brasileiros. É importante mencionar que, a partir de 1991, a Lei Federal N° 8.159 estabeleceu as bases da gestão de arquivos no país, o que abriu um campo até então inédito de atuação para os arquivistas brasileiros - ao menos no setor público. A chamada “Lei de Arquivos” atribuiu ao Poder Público a responsabilidade pelo tratamento e a guarda dos documentos produzidos e/ou acumulados em função de suas atividades, mas não obrigou tais organismos a contar com arquivistas em seus quadros de carreira. Essa brecha fez com que arquivistas particulares ou empresas de consultoria na área estivessem, desde cedo, em ampla relação com os fundos documentais públicos. Mais tarde, essa relação passou ao universo das grandes empresas externalizadoras no setor.

No início dos anos 2000, a externalização da custódia de arquivos torna-se uma realidade plena no Brasil. De acordo com a Associação Brasileira das Empresas de Gestão de Documentos (ABGD), até 2010 o setor cresceu numa média de 20% ao ano, cerca de US\$ 2,4 bilhões anualmente. Até o mesmo ano, os dados das empresas de externalização apontavam para aproximadamente 80 milhões de caixas-arquivo custodiadas em seus depósitos. Dentre os maiores clientes, instituições financeiras, hospitais e órgãos públicos, estes últimos corriqueiros contratantes de serviços *a priori* vedados pela legislação federal.

Em que pesem as dimensões econômicas e profissionais da externalização de arquivos, o tema ainda é parcamente debatido no âmbito acadêmico. Segundo Baptista, até o final dos anos 1990, apenas três estudos trataram da temática no Brasil, todos referentes à terceirização dos serviços e não à externalização (1998, p.3). Por outro lado, no mundo iberoamericano, a temática tem recebido mais atenção, sobretudo na Espanha. Del Moral (1998), Navarra & Usero (2002; 2002), Bonilla (2002), Artigas & Yunta (2004) e Álvarez & Alcolea (2004), entre outros, são alguns dos autores cuja obra tem se dedicado ao tema. Via de regra, seus trabalhos buscam compreender as vantagens e desvantagens da externalização de arquivos. Chama atenção, nesse sentido, que a tônica dos resultados obtidos por tais investigadores seja, muitas vezes, bastante diferente entre si. Para alguns dos pesquisadores citados, a externalização é uma importante ferramenta que pode solucionar a falta de tratamento adequado e custódia segura nos arquivos. Por outro lado, há discursos diametralmente contrários à prática. Conforme Bonilla:

Esta custódia massiva de dados, documentos e informação de todo tipo provoca em algumas ocasiões que dados especialmente sensíveis e considerados como estritamente de caráter pessoal (históricos clínicos, expedientes pessoais, informes médicos de empresa etc) se encontrem sob a responsabilidade destas empresas privadas. Os níveis de confidencialidade são continuamente assegurados por parte destas empresas em sua publicidade habitual. No entanto, algumas vozes críticas se ergueram contra esta solução, especialmente desde o setor sindical de alguns hospitais. Outro dos âmbitos de produção documental, o setor das administrações públicas, contrata os serviços dessas empresas. Esta prática pode constituir uma vulnerabilidade da responsabilidade da função pública, já que a juízo de Ana Duplá del Moral, diretora do Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, estes profissionais temporários não poderão efetuar funções de direção, organização, custódia ou serviços dos documentos de arquivos públicos, por quanto a conservação do patrimônio documental gerado pelas instituições públicas compete diretamente às entidades públicas. (2002, p.5, tradução do autor)

Em prospecções recentes, apuramos que o Brasil registra apenas um trabalho sobre a externalização de arquivos, embora existam investigações sobre a terceirização - como já apontamos. Paes (1996), Oliveira (1997) e Balbino & Silva (2016) são, ainda hoje, os autores que dedicaram-se ao tema, sendo os últimos aqueles que tiveram como foco a externalização de arquivos intermediários na administração pública. Esse estudo, que confunde os termos terceirização e externalização, aponta para uma nova concepção teórica de tais práticas, vistas como desvio das funções básicas do Estado. Ao problematizar a atuação das empresas “terceiras”, os autores apresentam - ainda que de forma breve - premissas como o perigoso envolvimento entre prestadores de serviços e Poder Público (este visto como “refêm” daqueles), os custos envolvidos na operação e o

abandono gradativo das práticas arquivísticas em detrimento de lógicas que preconizam modelos de organização contestáveis sob o ponto de vista teórico da Arquivologia (2016, p.110-111). Tais apontamentos são, da mesma forma, as base do presente trabalho.

Assim, a partir dessa contextualização, apontamos como problemática do projeto sobre o qual aqui se discorre o seguinte questionamento: *qual o significado da externalização de arquivos públicos federais em relação ao patrimônio arquivístico brasileiro?* É importante salientar que o conceito de patrimônio arquivístico, de amplitude e trajetória sólida, mas ainda em debate, será problematizado teoricamente na investigação em desenvolvimento. Por ora, basta dizer que o projeto aqui apresentado tem na ideia de patrimônio arquivístico o conjunto de valores informacionais constantes em um arquivo, tanto no que tange aos valores de uso primário dos documentos, quanto no que se refere aos valores secundários - de caráter permanente. É conveniente destacar, ainda, que o momento de transição entre tais valores - a “patrimonialização” dos arquivos em si - é também foco central desta proposta de pesquisa. Nesse sentido, coaduna-se como hipótese central de investigação a ideia de que a externalização da gestão e da custódia de arquivos públicos federais impede que ocorra a avaliação de documentos, função básica através da qual se decide a respeito de quais são os registros documentais passíveis de destruição e quais devem ser preservados.

Diante dessas premissas, do problema de pesquisa e da hipótese central, apresentamos ainda os objetivos desta investigação, a saber:

- a) Analisar a relação entre a externalização da guarda e tratamento dos arquivos da administração pública federal brasileira e os processos de patrimonialização arquivística (objetivo geral);
- b) Realizar um mapeamento das empresas “terceiras” que mantiveram ou mantêm contratos junto ao poder público federal nos últimos cinco (05) anos (2012-2017);
- c) Compreender de que forma os contratos estabelecidos entre a administração pública federal brasileira e as empresas responsáveis pela terceirização de arquivos no Brasil têm sido tratados sob o ponto de vista legal por órgãos como o Conselho Nacional de Arquivos (Conarq);

- d) Analisar as metodologias de operação e as formas de atuação das empresas de gerenciamento de documentos no que tange às suas atividades como custodiadoras e gestoras de arquivos;
- e) Avaliar o distanciamento entre as áreas de Arquivologia (seus fazeres e saberes) e de *Information Management*, campo formal definido pelas empresas de externalização de arquivos;
- f) Sob o ponto de vista teórico, cotejar os conceitos de externalização de arquivos no cenário brasileiro, a fim de trazer avanços ao que se conhece a respeito desta área.

Definido o contexto de investigação, a hipótese norteadora e os objetivos do projeto que aqui se apresenta, passemos agora a discorrer sobre as fontes de pesquisa e a metodologia a ser empregada no processo de estudo.

### **Fontes e metodologia**

Aparentemente, o estudo da relação entre empresas terceirizadas/externalizadoras e o Poder Público brasileiro parece contar com uma reduzida quantidade de fontes de investigação. Essa premissa, entretanto, não é verdadeira. Como contratantes, é dever dos organismos da administração pública documentar e tornar públicos os processos licitatórios e de contratação de empresas prestadoras de serviços, obrigações previstas na Lei Federal 8.666/1993 e na Lei Federal 12.527/2011. Esses processos e seus subsequentes contratos e aditivos são as principais fontes de pesquisa do projeto aqui apresentado. Com base nos dados disponibilizados através do *Portal Compras Governamentais*, foi possível apurar aproximadamente 800 contratos referentes à contratação de serviços arquivísticos pela administração pública federal brasileira nos últimos cinco anos. Esses documentos formam o compêndio básico de fontes documentais a serem estudadas.

Através dos contratos já apurados, é possível ter acesso à informação sobre os meandros que envolvem a contratação, sobre quem são as empresas concorrentes e contratadas, quais serviços elas afirmam prestar, os valores cobrados e, principalmente, em que bases se dão as operações contratadas. Via de regra, os contratos exibem uma espécie de *checklist* de atividades a serem realizadas pelas externalizadoras, o que nos permite entender de que forma ocorre tal prestação de serviços. Ademais, muitos

contratos trazem como anexo documentos referentes às empresas contratadas, o que nos permite conhecê-las quanto a suas composições acionárias, declarações de bens e lucros etc. Na pouca ou improvável possibilidade de termos acesso à informação das próprias companhias (que são privadas), estes documentos abrem uma importante seara de análise. Além deles, também nos parece fundamental analisarmos os aditivos contratuais firmados entre as partes, geralmente acessíveis através do *Diário Oficial da União*, ou mesmo dos sítios eletrônicos dos órgãos contratantes.

Como abordamos ao discorrer sobre os objetivos deste projeto, também nos interessam analisar as relações entre a Arquivologia como área dos saberes e fazeres e o setor externalizador - traduzido pela expressão *Information Management*. Nesse sentido, consideramos também analisar a forma de organização deste último campo, buscando assim suas fontes de divulgação. Dessa forma, propomos como fontes os registros referentes ao Instituto Information Management (IIMA), criado no Brasil em 2007. A entidade congrega as principais empresas no ramo de externalização e serve como uma espécie de espaço de representatividade do campo no Brasil. Ela atua na organização de eventos, na oferta de cursos, em publicações e, mais recentemente, como mola-mestra da ABEINFO, Associação Brasileira de Empresas de Informação, núcleo associativo. Dentre as mais interessantes fontes a serem aferidas neste âmbito estão o sítio eletrônico do IIMA e, principalmente, a revista publicada pela instituição, originalmente chamada *Document Management* e, hoje, batizada com o próprio nome do Instituto.

Finalmente, consideramos ainda analisar como o setor arquivístico tem lidado com o avanço e a organização da área de externalização. Assim, elencamos ainda como fontes as atas e publicações do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), instituição máxima em matéria arquivística no Brasil. A princípio, estima-se analisar as atas do referido Conselho, sua postura em relação aos serviços de externalização e as discussões que redundaram na Resolução N° 6/1997, sobre a terceirização nos arquivos.

A respeito dos parâmetros metodológicos, o projeto proposto orienta-se pela abordagem qualitativa, de caráter explicativo. O método empregado parte da perspectiva dialética, integrada a concepções diversificadas, com base nos objetivos gerais e específicos traçados. Como é comum aos estudos vinculados à Arquivologia e ao patrimônio cultural, parte-se de uma visão multidisciplinar de estudo, além de referenciais



já existentes, vislumbrados nas principais pesquisas de temáticas congêneres, sobretudo as realizadas no mundo ibérico.

Desta forma, em um primeiro momento, a proposta de pesquisa se baseia em um completo levantamento a respeito das empresas de externalização de arquivos que mantém vinculações com o Estado brasileiro. Este levantamento se dará a partir de pesquisa documental, mais especificamente dos contratos disponíveis no mencionado *Portal Compras Governamentais*. Tais documentos trazem consigo um sem-fim de informações, tanto sobre as empresas terceiras, quanto sobre seus vínculos com a administração pública federal, permitindo incursões qualitativas e, ainda, mapeamentos quantitativos em relação a dados tais como: serviços contratados, valores contratuais, mão-de-obra empregada e característica dos documentos externalizados em sua relação com o patrimônio arquivístico. Este processo de levantamento já se encontra em desenvolvimento, tendo apurado até aqui cerca de trezentos e cinquenta contratos.

Para além do mapeamento, o método empregado no projeto prevê investigar também as discussões a respeito dos parâmetros legais que embasam a externalização de arquivos no Brasil e os movimentos do Estado brasileiro e das empresas terceiras em relação ao combate e ao fomento das atividades. Para tanto, propõe-se uma minuciosa análise da legislação nacional em relação aos serviços de externalização, arquivos e informação. Esta investigação, por suas características, se utiliza de procedimentos técnicos da pesquisa bibliográfica e documental. Aponta-se, ainda, uma metódica leitura das atas de Reuniões Plenárias do Conselho Nacional de Arquivos (disponíveis no sítio da instituição), nas quais o tema da externalização tem sido recorrente. Busca-se, também, compreender os mecanismos de afirmação do conjunto de empresas de externalização através do discurso “oficial” de suas instituições representantes, a sobretudo o Instituto Information Management, e dos materiais publicitários disponibilizados pelas empresas líderes do mercado, todos disponíveis na Internet. Entrevistas com utilização de questionários e/ou técnicas de história oral junto a funcionários e diretores de tais negócios não são descartadas.

Por fim, sugere-se também a análise comparada das teorias arquivísticas consolidadas pela bibliografia e ensinadas pelos cursos de graduação em Arquivologia das universidades federais brasileiras, e o panorama léxico e formacional sustentado pelas

empresas de externalização de arquivos. Como fontes para tal análise, propõem-se estudos sobre as estruturas curriculares dos cursos de graduação e os materiais disponibilizados pelos cursos de formação ofertados por empresas terceiras, pelos anais oriundos dos eventos que as mesmas propõem e pelo conteúdo da revista especializada *Information Management*, publicação oficial do setor.

Ainda está prevista, se possível, a realização de levantamentos sobre as cifras movimentadas pelas empresas de externalização de documentos e o estudo das localizações geográficas das plantas de tais instituições, bem como uma investigação a respeito dos serviços de comunicação e de nuvens de dados utilizados pelas mesmas. Tais informações serão aferidas através de relatórios disponíveis através da Lei de Acesso à Informação junto a instituições como Banco Central do Brasil e a Secretaria de Tecnologia da Informação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

### **Conclusões provisórias: a externalização na agenda de pesquisa**

As temáticas referentes à política pública em arquivos no Brasil têm sido recorrentes e amplas no sentido temático e na riqueza analítica. Como assegura Jardim, a agenda brasileira de pesquisa em Arquivologia é vasta e abrange questões de extrema importância e pertinência não só para os arquivistas, mas para a sociedade em geral<sup>32</sup>. Nesse mesmo sentido, compreendemos que a investigação sobre as relações da iniciativa privada capitalista no âmbito público - representadas, entre outros setores, pelo campo das empresas de externalização da custódia de arquivos - é pertinente e necessária. Como foi possível depreender das investigações até agora realizadas, além de serem escassos os estudos a respeito da questão, pouco ou nada foi problematizado sobre o tema em relação a problemáticas de suma importância, como segurança/soberania da informação e a questão da patrimonialização dos documentos públicos.

Ainda que a trajetória de pesquisa aqui esboçada esteja apenas em seu período inicial, já é possível compreender o quão rica e complexa tendem a ser as perguntas e, principalmente, as respostas a serem obtidas nesta investigação. A questão da avaliação arquivística no âmbito dos fundos documentais externalizados provoca especial

---

<sup>32</sup> Palestra “Arquivos e Governança”, proferida por José Maria Jardim no evento *Arquivos e Governança*, promovido pelo Programa de Aperfeiçoamento, Pesquisa e Estudos em Arquivos (PAPEArq) e pelo Centro de Estudos Internacionais sobre Governo (CEGOV), em Porto Alegre, 14 de agosto de 2017.

inquietação, pois descortina uma seara até então pouco analisada no Brasil: a do acúmulo de massas documentais sem que o público e mesmo as instituições administrativas se apercebam desse fato. Como pretendemos discutir no projeto de investigação ora iniciado, essa complexa trama trata, especificamente, não apenas dos gastos, da segurança da informação ou do quanto da função do Estado temos repassado à iniciativa privada. Em questão, está a própria soberania pública a respeito do que sobreviverá ou não para o futuro em termos de patrimônio arquivístico.

### **Referências**

ÁLVAREZ, Antonio Paños; ALCOLEA, Pedro Garrido. Estudio del modelo de productos y servicios de las empresas de servicios documentales. *Anales de Documentación*, n.7, 2004.

ARTIGAS, Carlos Tejada; YUNTA, Luis Rodríguez. Empresas españolas de servicios documentales: clasificación, tipología de servicios y encuesta sobre empleo. *El profesional de la información*, v.13, n.6, 2004.

BALBINO, Giseli Milani Santiago; SILVA, Welder Antônio. Outsourcing em arquivos públicos: uma análise crítica sobre a gestão documental terceirizada. *Ágora*, Florianópolis, v.26, n.52, 2016.

BAPTISTA, Sofia Galvão. As oportunidades da terceirização na área de serviços de informação, a globalização e o desemprego. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.22, n.2, 1998.

BONILLA, Diego Navarra. Las empresas de custodia: soluciones privadas para la gestión de documentos. *Biblios*, n.11, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *Lei 8.159*, de 8 de janeiro de 1991.

\_\_\_\_\_. *Lei 8.666*, de 21 de junho de 1993.

\_\_\_\_\_. *Lei 12.527*, de 18 de novembro de 2011.

CRISPIM, A. C., & JAGIELSKI, S. K. (2005). *Consultoria e o profissional da informação: um campo em expansão Consulting and the information professional: a field in expansion*. *Revista ACB*, 6 (1).

DEL MORAL, Ana Duplá. Las empresas privadas de “Tratamiento de la documentación”: una circular, un informe, un pliego de contratación y ocho puntos de ineludible cumplimiento para afrontar esta cuestión. *Revista Catalana d’Arxivística*, 1998.

MARCELINO, Paula. Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política. *Pegada*, v.8, n.2, 2007.

NAVARRA, Pablo Lara; USERO, José Angel Martínez. Outsourcing documental: organización de futuro. *La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información*. S/L: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2000.

\_\_\_\_\_. Outsourcing en las unidades de información de las organizaciones. *El profesional de la información*, v.11, n.3, 2002.

OLIVEIRA, Eliane Braga de. *A contratação de terceiros nos serviços arquivísticos da administração pública federal em Brasília*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.

PAES, Marilena Leite. Terceirização nos arquivos? *Arquivo & História*, Rio de Janeiro, n.2, 1996.

VASQUEZ, Silvia Gabriela. *Outsourcing documental en unidades de información*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2011.

VENTURA, Alexandra Maria Barros. *A externalização de serviços de arquivo: gestão e custódia de documentos: contributo para a caracterização das empresas portuguesas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

VIANA, Marco Túlio. As várias faces da terceirização. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n.54, 2009.

## MUSEU FAMILIAR E O PAPEL DA GUARDIÃ DE OBJETOS E MEMÓRIAS

### *FAMILIAL MUSEUM AND THE ROLE OF THE GUARDIAN OF OBJECTS AND MEMORIES*

Frantieska Huszar Schneid  
Doutoranda do PPGMP-UFPel.  
frantieskajs@gmail.com

Francisca Ferreira Michelin  
Docente do PPGMP-UFPel.  
fmichelon.ufpel@gmail.com

#### RESUMO

O presente artigo busca apresentar uma relação dos museus ou memoriais familiares com os guardiões de memória. Ao longo de sua trajetória, o indivíduo apegar-se a objetos, que acabam sendo uma conexão entre as pessoas da família. Estes objetos relacionados à memória rodeiam o indivíduo e fazem parte de sua história de vida. Esta relação dos objetos com o passado e os elos de ligações entre gerações futuras será analisado neste artigo, no qual busca abordar discussões acerca do que chamamos de museus ou memoriais familiares. Será abordado aqui o conceito do *Guardião de Memória do Museu Familiar*, bem como seu papel de resguardar objetos que servirão de elo para as gerações futuras.

**Palavras-chave:** Museu familiar; Objetos; Guardiã de Memória.

#### ABSTRACT

This article we seek to present the relation between museums or family memorials as memory keepers. Throughout its history, the individual grips to objects that end up being a connection between the family members. These objects related to memory, surround the individual and are part of his life story. This connection between objects from the past and the link of it for the future generations is what will be analyzed in this article, which seeks to discuss about what we call museums or family memorials. Will be addressed here the concept of the Memory Guardian of Family Museum, as well as its role of protecting objects, which serve as a link to future generations.

**Key-words:** Family museum; Objects; Memory Guardian.

### **Objetos do museu familiar**

A palavra patrimônio vem do latim patri (“pai”) e monium (“recebido”), ou seja, aquilo que provem dos pais. Inicialmente era ligada ao sentido de herança, atuando como nexos entre gerações, ligando o passado ao presente. O patrimônio como herança, inclui bens materiais e imateriais. Azzi explica a relação de patrimônio com o universo jurídico: “O termo ‘patrimônio’ tem a sua raiz no universo jurídico, pois deriva do latim patrimonium, significando o que se recebe de uma família, sendo *pater* compreendido mais no sentido social do que biológico do termo”. (AZZI, 2010, p. 11)

O conceito de patrimônio se define por meio de seu valor, seja histórico ou pecuniário, como mediador de uma genealogia, de um bem cujo valor de transmissão remete a uma história, a uma origem. O patrimônio elabora-se, em cada instante, com base na soma de seus objetos, na configuração de suas afinidades e na definição de seus horizontes (POULOT, 2009). Nesta elaboração do patrimônio, o indivíduo ao longo de sua trajetória, apega-se à objetos, que acabam sendo uma conexão entre as pessoas da família, muitas vezes herdadas pelas gerações mais novas ou entregues às pessoas muito próximas à família. Lugares de memórias, evocadores do passado, narradores de histórias, os objetos desempenham atividades relevantes na construção de identidades dos indivíduos.

Estes objetos relacionados à memória, também podem ser chamados de biográficos, um conjunto de objetos que rodeiam o indivíduo e fazem parte de sua história de vida. Ferreira em seu ensaio sobre a relação de objetos com a memória, afirma que: “No caso dos objetos como elementos de evocação, é importante também percebê-los como elementos de distinção, objetos biográficos fortemente carregados de sentido, narradores, eles próprios, da trajetória social de um sujeito” (FERREIRA, 2008, p. 25). Os objetos autobiográficos podem ser o começo para contar algo sobre alguém, aqueles que são os mais próximos, mais afetivos para contar o percurso da vida.

“São acima de tudo, objetos afetivos que carregam em sua materialidade um universo de imaterialidades, de lembranças, histórias, narrativas, identidades e esquecimentos” (NERY, 2017, p. 153). Pois conforme explica a autora, o ato de preservar objetos está relacionado fundamentalmente a uma função memorial e identitária que estes bens se conectam com seus proprietários.

São os objetos que apresentam as características e particularidades de cada cultura. Meneses (1998, p. 90) afirma que “... a natureza física dos objetos materiais trazem



marcas específicas à memória”. Levanta-se no passado o fiel, o objeto que representa uma cultura e a partir deles, seja uma escova de cabelo, uma panela ou um casaco, que se pode “aferrir o potencial, reconhecer a vocação e descobrir os valores mais autênticos de uma nacionalidade” (FALCÃO, 1985, p. 14).

Esta relação dos objetos com o passado e os elos de ligações entre gerações futuras que é analisado neste artigo, o qual busca abordar discussões acerca do que chamamos de *museus* ou *memoriais familiares*. Aqui são refletidos não bens da esfera pública que demandam de serem catalogados, preservados e disponíveis ao público, mas sim um acervo pessoal, privado, com objetos de família. Cunha (2008, p. 113) define que acervo é “um conjunto de documentos, peças ou obras reunidas e abrigadas (custodiadas) por instituições como museus, bibliotecas, arquivos e centros de documentação, ou ainda existentes em coleções particulares”.

Segundo Gonçalves (2007), a palavra acervo designa uma conjunto de bens e neste sentido, está próxima do sentido geral de patrimônio. “Portanto, é fato que estes arquivos privados constituem um precioso bem cultural na medida em que agregam significativo patrimônio documental e cultural” (SVICERO, 2013, p. 222). Ferreira ainda complementa de que maneira estes objetos podem ser vistos como perspectivas de patrimônio “São, portanto, as narrativas pessoais que dão aos objetos dilacerados pelo tempo, pelo uso e pelo abandono, o sentido de patrimônio” (FERREIRA, 2008, p. 37). Nery complementa este caráter patrimonial adquirido do interior das casas onde são salvaguardados estas “reliquias”. “Eles adquiriram valor memorial e patrimonial dentro das casas e famílias e são, geralmente, insubstituíveis” (NERY, 2017, p.154)

O patrimônio define-se, ao mesmo tempo, pela realidade física de seus objetos, pelo valor estético – e, na maioria das vezes, documental, além de ilustrativo, inclusive de reconhecimento sentimental – que lhes atribui o saber comum, enfim, por um estatuto específico, legal ou administrativo (POULOT, 2009).

Os objetos presentes neste estudo não encontram-se em lugares públicos, mas sim no que intitulamos de *museu familiar*, onde a família detentora do acervo abriga seus objetos e atribuem a eles grande carga emocional. Fora deste contexto a maior parte das peças podem não possuir valor monetário algum, porém neste estudo eles recebem amplo significado afetivo.

Sendo museu um local de pesquisa, preservação, comunicação das memórias, pode-se afirmar que as famílias que possuem estes locais próprios de guarda de bens

procuram evitar o esquecimento. Nestes recintos estão guardados objetos e documentos e toda a memória/tradição de uma família.

Ao falar de museu ou memorial, não significa apenas os locais organizados, catalogados e preservados. Não as instituições abertas ao público, mas todo e qualquer lugar onde são depositados objetos ou herança, acervo basicamente formado de “quiquilharias” que pertencem à membros de uma família, não necessariamente com valor monetário, porém com muito valor sentimental. Cada objeto está muito carregado de uma simbologia e uma história de imensa relevância para os membros pertencentes de tal família. Almeja-se sustentar que a noção de arquivo e memória não dizem respeito apenas a grandes acervos institucionais nem a fartos conjuntos de dados, mas corporifica-se também no cotidiano de coleções familiares, muitas vezes guardadas em casas comuns e simples, anônimas e pouco ou nada veiculadas.

Para Halbwachs (apud Caixeta, 2006, p. 161),

a tarefa de guardar, é também uma tarefa criativa, de construção de ‘museu da família’. Através dele, as famílias podem encontrar suas histórias e os objetos que fizeram parte de sua construção e construir novos significados para si-mesmos e para o próprio grupo.

Aqui será apresentado um recorte da dissertação de mestrado, intitulada *Fotografias de casamento: memórias compartilhadas a partir de acervos pessoais*<sup>33</sup>. Busca-se refletir a prática de guardar objetos, em especial fotografias e entender de que maneira a imagem fotográfica é enquanto suporte capaz de informar sobre o passado, participar ativamente do processo de construção e consolidação da memória coletiva. Porém as fotografias são mudas, elas sozinhas não informam sobre o momento ali retratado, por isso conjuga-se com relatos orais para resgatar a trajetória histórica de grupos sociais específicos. Se por um lado a imagem é incapaz de enunciar, por outro, com breves informações (evento, local, ano), a imagem adquire voz e narra, com alguma convicção.

A figura central desta pesquisa é a guardiã do acervo destes objetos, Thereza da Silva Schneid de 89 anos. Ela guarda a coleção da família e assume a responsabilidade de atuar em nome da memória do grupo, definindo quais as fotografias e objetos serão guardados e de que maneira este acervo vai sendo reformulado, incorporando novos

---

<sup>33</sup> Programa de Pós Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, orientada pela prof. Dra. Francisca Ferreira Michelin, defendida em abril de 2015.

materiais e descartando outros, selecionando imagens que testemunhem a trajetória familiar.

Neste artigo serão apresentados cinco objetos deste acervo, todos eles relacionados à fotografia e sua utilização como suporte de memória. A imagem 1, ilustra um porta-retrato antigo com a foto da guardiã Thereza da Silva Schneid, seus irmãos e uma prima. Thereza guarda esta fotografia desde sua infância, todos os retratados já faleceram, permanecendo apenas ela – menina em pé com chapéu. Após a morte de sua irmã mais nova, a última ainda viva neste retrato, Thereza se desfz deste objeto passando para a neta mais nova, uma das autoras deste artigo. Pode-se afirmar que a fotografia aqui serve como ponte de memória familiar, porém também está diretamente ligado aos conceitos de identidade e esquecimentos. Atreve-se a dizer que ao se desfazer deste objeto, a guardiã pretende esquecer que a única personagem da fotografia que está viva é ela, e isto poderá ser um indício de que sua vida está perto do fim. Por outro lado ela não apenas descartou a fotografia, mas sim repassou para a neta, quem provavelmente irá transmitir para as gerações futuras, preservando a identidade da família.



Imagem 1: Porta-retrato do museu familiar  
Fonte: Acervo da pesquisadora

Um objeto só se torna documento da cultura material quando é preservado, colecionado ou guardado por alguém que atribui nele uma carga sentimental. Existem diversos motivos para se colecionar um objeto obsoleto e arcaico: talvez seja por legitimidade, excentricidade, preciosidade ou por serem difícil de imitar, copiar, plagiar; por serem verdadeiros tesouros transmitidos. Aspira-se guardar o caro, rico, precioso, impagável, poderoso e desconsiderar o contrário destes sinônimos.

Todos os objetos pertencentes a uma coleção, seja ela pública ou privada, estão lá por algum propósito e sob deliberação de alguma pessoa, um colecionador. O hábito de colecionar objetos é uma prática das pessoas que enxergam valor atribuído no aglutinamento de conhecimento. Não é um apego material, mas sim simbólico, de objetos com fortes cargas memoriais que serviram e ainda servem de lugares de memória dentro das famílias na qual pertencem, objetos que fazem parte da construção da identidade dos indivíduos inseridos dentro destas famílias.

A imagem 2, apresenta um broche com a fotografia das Bodas de Prata dos pais da guardiã. Acessório usado pela sua mãe, até o fim de sua vida e herdado por Tereza após seu falecimento. Mais uma vez prova que fotografia e memória estão intrinsecamente ligadas: uma por se tratar da lembrança do real e a outra por apresentar provais de tais lembranças.



Imagem 2: Broche do museu familiar  
Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

Na imagem 3, aparece a mesma fotografia dos pais de Thereza utilizada na broche, agora na parede, servindo de cenário para o retrato de casamento de sua irmã. Pode-se



observar a presença de mais 2 quadros, com a fotografia dos avós da noiva e outro com a imagem do Sagrado Coração de Jesus. Através da entrevista<sup>34</sup>, sabe-se que esta união foi de duas pessoas com religiões diferentes, o noivo espírita e a noiva católica. A presença das imagens da família e do quadro religioso serve como espécie de comprovação para este casamento, mesmo não sendo o ideal planejado pela família da noiva. Quando os retratados encontram-se na presença de imagens divinas ou sacras, isto significa que o sujeito é mais um elemento presente na cena que acrescido das imagens formam uma paisagem. Este tipo de imagem é comum em famílias devotas, que fazem questão, de ao se representarem, inserirem a presença de sua crença.



Imagem 3: Fotografia de casamento  
Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

A defensora reúne um número grande de fotos que foram compartilhadas entre os amigos e familiares, porém o registro do seu casamento ela não possui. Através de relato oral afirmou que seu avô dizia que não “prestava” tirar foto no dia do casamento, pois dava azar, Schapochnik (1998, p. 461) corrobora com esta afirmação da entrevistada

---

<sup>34</sup> Concedida por Thereza Schneid à autora da dissertação.

quando fala que “costume de avô, reponsos de avó, receitas de comida, crenças, canções, superstições familiares duram e são passadas adiante nos dias de batizado, de casamento, de velório”. Daí a importância desta fotografia do casamento da irmã, encontrar-se neste *museu familiar*, pois a do seu casamento não havia o registro.

Em 2016, o broche (imagem 2) ganhou um novo significado, foi incorporado ao buquê (imagem 4) de noiva da neta de Thereza, uma das autoras desta artigo e futura guardiã deste acervo do *museu familiar*. Schapochnik nos diz que:

Embora o guardião da iconoteca familiar se esforce para preservar o acervo e imprimir uma lógica no seu ordenamento, algumas peças podem ser perdidas, outras podem ser acrescentadas e, ao fim e ao cabo, a sua própria morte propiciará uma redistribuição e a “invenção” de uma nova crônica familiar. (SCHAPOCHNIK, 1998, p. 463)



Imagem 4: Broche do museu familiar em outro contexto  
Fonte: Fotografia Juliano Kirinus

### **Guardiã de memória**

Neste momento será abordado o conceito de guardião de memória familiar, pessoas dentro de cada família responsáveis por ser o elo entre as gerações. São mediadores que tem o papel de transmitir a história e as “marcas” do passado vivido. Barros (1989, p. 33) fala destas pessoas como “referência fundamental para a reconstrução do passado”. No grupo familiar, a mesma autora destaca a figura do guardião ou guardiã, aquela pessoa escolhida para cuidar e transmitir a memória familiar do grupo. Pereira apud Caixeta (2006, p. 164) reforça a ideia de Barros, falando do direito e



obrigação do guardião quando diz que “o guardião é um membro da família que tem o direito e também a obrigação de cuidar da memória do grupo familiar. Para tanto, reúne e conserva bens materiais de extremo valor simbólico.”.

Caixeta (2006, p. 44), na sua tese de doutorado intitulada *Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotos e seus objetos*, salienta que “este papel é assumido pelos idosos da família, especialmente, os avós que são o elo vivo entre as gerações e os significados que eles ‘guardam’ são constituídos ao longo da sua historicidade no convívio com os outros”. Porém, neste trabalho, o centro da questão não é relacionar a guardiã com a idosa, mas sim, com a colecionadora, visto que a figura principal deste estudo tornou-se guardiã ainda jovem.

A transmissão de memórias e mesmo de objetos não começa sozinha. Essa política de guardar objetos ou lembranças, sempre ocorreu como nos casos dos primeiros museus, na antiguidade. É abordado aqui o conceito da *Guardiã de Memória do Museu Familiar*, bem como seu papel. Esta figura é o personagem-chave que permeia essa pesquisa sobre *museus familiares*. Reinhardt (2002, p. 36) afirma que a guardiã ou “narrador da memória familiar é a figura fundamental para se compreender [as] marcas visíveis do passado ou ‘museus de família’”.

Para tratar deste assunto, será usado o exemplo da guardiã do acervo da pesquisa de mestrado, citada anteriormente, que investiga fotografias de casamento no período compreendido entre 1940 a 1969. A investigação almeja constatar como o registro da imagem permite que famílias armazenem durante décadas fragmentos capazes de constituírem-se como um lugar de memória. Porém aqui não serão aprofundadas as fotografias de casamento em si, mas o papel da detentora deste acervo.

O ato de fotografar fixa de tal maneira na construção das memórias familiares que é impossível falar do passado sem ter como incentivo às fotografias. Com o intuito de preservação do passado surge dentro das famílias o papel do guardião de memórias. Segundo Mauad (2001, p. 158) “este personagem, além de organizar as fotografias em álbuns, ou simplesmente guardá-las em caixas, é o depositário de muitas histórias”.

A guardiã do acervo familiar assume a responsabilidade de atuar em nome da memória do grupo, definindo quais as fotografias e objetos serão guardados e de que maneira este acervo vai sendo reformulado, incorporando novos materiais e descartando outros, selecionando imagens que testemunhem a trajetória familiar.

Para Halbwachs apud Barros:

transmitir uma história, sobretudo a história familiar, é transmitir uma mensagem, referida, ao mesmo tempo à individualidade da memória afetiva de cada família e à memória social mais ampla, expressando a importância e permanência do valor da instituição familiar (1989, p. 33).

Gomes (1996, p. 7) define guardiã de memória:

(...) é um ser 'narrador privilegiado' da história do grupo a que pertence o sobre o qual está autorizado a falar. Ele guarda/possui as 'marcas' do passado sobre o qual se remete, tanto porque se torna um ponto de convergência de histórias vividas por muitos outros do grupo (vivos e mortos), quanto porque é 'coleccionador' dos objetos materiais que encerram aquela memória.

Pereira apud Caixeta (2006, p. 44) complementa este conceito, falando que:

Durante todas as suas vidas [essas mulheres guardiãs] selecionaram e guardaram fotografias e cartões-postais, cartas e bilhetes, convites de batizados, lembranças de aniversário, "santinhos" de missa de 7º dia, broches, relógios, bibelôs, moedas e algumas cédulas, cachinhos de cabelo amarrados por fita, medalhinhas de santos, enfim, pequenos objetos de memória que foram sendo depositados em caixas, na qual denominei caixinhas de lembrança.



Imagem 5: Caixa de relógio transformado em pingente com fotografia  
Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

Na imagem 5, aparece um colar do *museu familiar*, objeto que a guardiã transformou em relicário e usou junto consigo durante muitos anos. Inicialmente era um

relógio que a guardiã havia ganhado de sua madrinha, após anos de uso o relógio parou de funcionar e ela, então viúva, transformou-o em um pingente para colar que pudesse carregar consigo a primeira fotografia que tinha ganhado de seu marido ainda na época do namoro dos dois. Perrot (1989) nos fala deste tipo de objeto referindo-se a aprisionamento do rosto da pessoa amada. As impressões que ficam marcadas na memória são as que foram produzidas pelos sentidos. Como a visão é a mais sensível e a que mais registra, recorre-se a imagem para conservar a lembrança.

Além das fotografias, teve-se contato com outros materiais, tais como anotações sobre a família feito por membros do grupo, cartões postais, santinhos trocados por ocasião de eventos religiosos, carteira de serviço militar, pedaço de renda retirado de um vestido de noiva, medalhas, terços e pingentes com fotos... Enfim, objetos transmitidos por herança, testemunho dos “quadros sociais” da história familiar e coletiva, como afirma Halbwachs (2004).

Susan Sontag (2004) refere-se à Walter Benjamim, abordando o papel do colecionador que passa a ser aquele indivíduo empenhado num trabalho devoto de resgate, escavando seus fragmentos mais seletos e emblemáticos. Segundo Schapochnik:

O papel desempenhado pelo guardião se assemelha ao de um dublê de arquivista, que reúne e atribui uma ordem de pertinência ao acervo, de curador, que decide quais as imagens deverão passar à condição de objetos decorativos ou peças de exibição sob a forma de retratos emoldurados nas paredes ou de ornamento sobre as peças do mobiliário, de marchand, que determina a distribuição e circulação do espólio da memória fotográfica familiar, e, ainda, de guia de visitantes de exposições, legendando os retratos da família por meio da doce arte da narrativa (1998, p. 460).

A guardiã, agora atua quase como um museólogo, preservando tudo o que remete fisicamente a sua família (de móveis a cartas de amor, passando por fotografias, álbuns, armas, etc.). Zinani apud Crestani (2011, p. 28-29) nos fala que este personagem usa “uma estratégia de esconder e expor, um jogo de apresentação pública e preservação da intimidade familiar. [...] Todos [...] preservados e reunidos, compondo um pequeno museu”.

A imagem 6, mostra um quadro que está fixado em uma das paredes da casa da guardiã, é uma fotografia<sup>35</sup> dos filhos de Tereza de 1955. Talvez este seja o objeto de maior valor para a guardiã, pois eterniza a infância de seus três filhos, Glória Maria de 71 anos, João José de 69 anos e o caçula Hilmar Antônio, já falecido.

---

<sup>35</sup> Segundo a guardiã, a fotografia original era em branco e preto e posteriormente colorida pelo fotógrafo em seu atelier.



Imagem 6: Quadro com montagem de fotografias  
Fonte: Acervo de Tereza da Silva Schneid

### Considerações finais

O papel da guardiã não é apenas o de guardar fotografias que servirão de suporte de memória familiar, mas também tem a obrigação de contar as histórias de cada uma delas, fazendo o passado permanecer vivo entre os membros mais jovens. Faz parte também da função da guardiã não apenas a conservação das fotos, mas também sua seleção, que servirão de guia aos visitantes desse museu particular, com peças expostas em álbuns, nas paredes e móveis. Segundo Barros (1989, p. 38) “esta narrativa é criada com um acervo de fotos esparsas, vindas de tempos e lugares diferentes e, quando decifrada, não se assemelha a nenhuma outra”. A autora continua “a narrativa que envolve estas fotos reúne as múltiplas facetas da vida, englobando-as, dando-lhes uma face mais completa, mais homogênea e menos efêmera” (BARROS, 1989, p. 41).



São inúmeras as motivações que levam a guardiã da memória familiar iniciar sua carreira. Alguns momentos da vida são propícios para o início deste ato tão importante no meio familiar e todos eles são tomados na busca pelo resgate da memória. Talvez o maior motivo seja a perda de alguém querido, seja a mãe, filho, marido... busca-se refazer a história de anos de convívio, revivendo o passado familiar.

É importante salientar o papel feminino como mantenedora das lembranças familiares, preservando, reorganizando, catalogando as fotos, a memória fotográfica da família. O papel de mantenedora de acervos familiares era atribuído às mulheres, que encarnam emoções, e portando mais afetivas à preservação dos valores permanentes e familiares propiciados pela imagem fotográfica.

No presente estudo a guardiã da memória familiar reúne fotografias isoladas e reunidas em álbuns de família, com o sentimento de reunir um dos mais preciosos lugares de memória familiar.

A guardiã do acervo Tereza da Silva Schneid é a descendente responsável pela coleção, conservando, selecionando e classificando o material, bem como é a narradora da história da família reconstituindo o passado a partir das imagens. Contribui com a pesquisa analisando as fotografias, identificando os objetos e narrando as memórias de cada um deles.

Segundo Barros (1989), a análise de família permite observar como um determinado grupo social representa suas experiências e as classificam a partir do momento em que escolhem o que vai ser fotografado e o que vai ser guardado, constituindo o acervo da guardiã da memória. Pode-se concluir até o presente momento, que a fotografia e os objetos enquanto instrumentos possibilitam à guardiã acionar a memória do grupo, contando a história familiar deste.

Nesta acepção, a fotografia é o objeto por excelência a tornar material o instante intangível que se perde no tempo. A função de registro da imagem fotográfica acentua a sua característica rememorativa no ato de materialização do instante efêmero. Portanto, todo objeto escolhido cumpre a função rememorativa como suporte de memória, objetos nos quais a vida deixou seus registros de forma simbólica e que só fazem sentido para a pessoa da memória que lhes dá valor.

Pode-se notar que quem guarda objetos ou documentos, não necessariamente sabe que está criando uma coleção, museu ou memorial familiar. A maioria das pessoas arruma seus arquivos e objetos “para ver sua identidade reconhecida”. (ARTIÈRES apud

TANNO, 2007, p. 05). Uma forma de se preservar para um futuro ou para alguém que ainda nem está presente.

## **Referências**

AZZI, Christine Ferreira. **Vitrines e coleções: quando a moda encontra o museu.** Rio de Janeiro: Memória Visual, 2010.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Família. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.29-42, 1989.

CAIXETA, Juliana Eugênia. **Guardiãs da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos.** 2006. Tese (doutorado) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CRESTANI, Letíssia. **Abrindo o baú: museus familiares e a guarda de reminiscências.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Essa coisa de guardar... Homens de letras e acervos pessoais. **História da Educação,** ASPHE/UFPEL, Pelotas, v.12, n.25, p.109-130, mai-ago 2008.

FALCÃO, Joaquim. A política cultural de Aloísio Magalhães. In: MAGALHÃES, Aloísio. **E triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. p. 13-23

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Objetos, lugares de memória. In: MICHELON, Francisca Ferreira, TAVARES, Francine Silveira. **Fotografia e memória: ensaios.** Pelotas: Editora e gráfica Universitária da UFpel, 2008. p.17-41.

GOMES, Angela de Castro. **A história da arte.** Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 1996.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **Antropologia dos objetos: Coleções, Museus, Patrimônios.** Rio de Janeiro: 2007 (Coleção Museu, Memória e Cidadania).

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria.** Traducción: Manuel A. Baeza y Michrl Mujica. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad de Venezuela, 2004.

MAUAD, Ana Maria. Fragmentos de memória: oralidade e visualidade na construção das trajetórias familiares. **Projeto História,** São Paulo, n.22, p.157-169, jun. 2001. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10734> Data de acesso: 16/08/2013.



MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n. 21, p.89-103, 1998.

NERY, Olivia Silva. Objeto, memória e afeto: uma reflexão. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v.10, n.17, jul/dez. 2017.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n.18, p.9-18, ago/set. 1989.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

REINHARDT, Juliana. A memória através do pão. **Histórias Unisinos**, São Leopoldo: Unisinos, n. especial, p.101-118, jul./dez, 2002.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cartões-postais, álbuns de família e ícones da intimidade. In: NOVAIS, Fernando A. **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998. v. 3, p. 457- 489.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SVICERO, Thais Jeronimo. Os arquivos pessoais e sua importância como patrimônio documental e cultural. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.1, p. 221-237, 2013.

TANNO, Janete. Os acervos pessoais: memória e identidade na produção e guarda de registros de si. **Patrimônio e Memória**, São Paulo: UNESP/FCLASs/CEDAP, v.3, n.1, p.101-111, 2007.

## **A ORIGEM DA FESTA DA BICHARADA DO ARI NA CIDADE DE PIRATINI/RS**

*THE ORIGIN OF THE BICHARADA DO ARI PARTY IN PIRATINI CITY, IN RIO  
GRANDE DO SUL.*

Gisele Dutra Quevedo  
Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela UFPEL /UFPEL  
gisele.quevedo.ppgmspc@gmail.com

Juliane Conceição Primon Serres  
Doutora em História pela UNISINOS/UFPEL  
julianeserres@gmail.com

### **RESUMO**

A presente pesquisa aborda uma tradicional festa popular de carnaval, que é um elemento cultural importante na comunidade da cidade de Piratini, Rio Grande do Sul/Brasil, a chamada Festa da Bicharada do Ari. Hipótese: Historicizar a festa e compreender a relação da comunidade com a mesma. Objetivos: Discutir os conceitos de memória, identidade, patrimônio imaterial, e as representações a partir da manifestação investigada; Estudar através das narrativas de participantes e organizadores os aspectos importantes da Bicharada do Ari; Investigar as relações que são estabelecidas na manifestação através dos seguintes questionamentos: Há envolvimento de que setores da comunidade? Existem regras? Influencia na economia local? Há um roteiro de costumes que são mantidos? Alguma música específica? Analisar imagens como uma fonte de informação que permite conhecer aspectos desta festa popular e como ela se alterou ao longo destas sete décadas; Comprovar que a Bicharada possui continuidade histórica, ou seja: que essas manifestações são reiteradas, transformadas e atualizadas, a ponto de se tornarem referências culturais para a comunidade que as mantêm e transmitem no tempo. Resultados: Através das lembranças dos narradores, construímos a história da festa e deixamos um registro escrito para que daqui muitos anos a comunidade piratiniense ainda saiba como era a festa da Bicharada organizada pelo tio Ari na década de 1940 e algumas mudanças ocorridas ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Festa popular. Carnaval. Memória. Patrimônio. Bicharada do Ari.

### **ABSTRACT**

The present research deals with a traditional carnival festival, which is an important cultural element in the community of the city of Piratini, Rio Grande do Sul / Brazil, the so - called party in Bicharada do Ari. Hypothesis: Historicize the party and understand the relationship of the community with it. Objectives: To discuss the concepts of memory, identity, intangible heritage, and representations from the investigated manifestation; Study through the narratives of participants and organizers the important aspects of Ari's Bicharada; Investigate the relationships that are established in the manifestation through the following questions: Are there involvement of which sectors of the community? Are there rules? Influence on local economy? Is there a script of customs that are kept? Any specific music? Analyze images as a source of information that allows us to know aspects of this popular feast and how it has changed over these seven decades; To prove that Bicharada has a historical continuity, that is: that these manifestations are repeated, transformed and updated, to the point of becoming cultural references for the community that maintain and transmit them in time. Results: Through the memories of the narrators, we built the history of the of this festival and left a written record so the community of Piratini still knows what the Uncle Ari's party was like in the 1940s and some changes overtime.

**Keywords/Palabras clave:** Popular festivals. Carnival. Memory. Cultural Heritage. Bicharada do Ari.

## **A origem da festa**

De acordo com a memória dos nossos entrevistados, a festa surgiu no final da década de 1940, quando veio para Piratini um Policial Militar que ficou conhecido na cidade por “Cabo Caburé”, quem teria começado, junto com os colegas, o desfile do Bloco do Boi no Carnaval. Provavelmente, por ser uma pessoa que viajava bastante e conhecia as festas de bumba meu boi. Quando ele foi embora, Ari Fabião Valente, junto com outros piratinienses, criaram o Bloco Carnavalesco da Boa Vontade, que se mantém até os dias atuais, tendo sido rebatizado como A Bicharada do Ari ou Bloco da Bicharada.

De acordo com o depoimento de João Carlos Rocha:

O que eu vou te passar foi contado pelo tio Davi... É uma pena que não ficou registro nenhum... Porque o tio Davi... Ele confeccionava os bichos junto com a mãe dele, a minha avó Biqueta... Ele sempre nos contava as histórias da Bicharada... Nas reuniões de família, ele sempre contava a história da Bicharada... [...]Mas a Bicharada surgiu quando veio para cá e trouxe essa ideia o Cabo Caburé... Ele era um brigadiano destacado do Pelotão da Brigada de Pelotas para cá... E trouxe com ele... Como gostava muito de Carnaval, criou aqui o Bloco do Boi... Que eu calculo e o tio Davi também falava para nós... Que teria trazido das festas do Nordeste de bumba meu boi... E começou a incentivar os jovens que começaram a participar da festa do Boi... E, quando ele foi embora, o tio Ari assumiu o Bloco do Boi e, por incentivo do tio Davi e do seu Bastos, que era gerente da agência dos Correios aqui, na época... E então começaram a criar outros bichos e aí que criaram a Bicharada [...] (informação verbal)<sup>36</sup>.

Os “Bichos do Seu Ari” surgem na memória dos depoentes como um momento de forte sociabilidade e “apaziguamento de conflitos”, uma espécie de suspensão do cotidiano e imersão no mundo da festa.

Nesse sentido, Mary Del Priore (1994) define o tempo da festa, como um tempo de utopias:

[...] o tempo da festa tem sido celebrado ao longo da história dos homens como um tempo de utopias. Tempo de fantasias e de liberdades, de ações burlescas e vivazes, a festa se faz no interior de um território lúdico onde se exprimem igualmente as frustrações, revanches e reivindicações dos vários grupos que compõem uma sociedade. (Del Priore, 1994, p. 9)

---

<sup>36</sup> João Carlos Almeida da Rocha. Entrevista concedida a autora em 12/04/2017. Piratini – RS

Do mesmo modo, Pereira de Queiroz (1992) fala sobre a tradição e as transformações que ocorrem no carnaval:

[...] como admitir que o Carnaval seja ao mesmo tempo uma tradição de raízes antigas, mas tome formas novas inteiramente diversa das de outrora, com um conteúdo também muito dessemelhante? De que maneira qualidades mutuamente exclusivas podem conter a natureza de um fato? A festa do Reinado de Momo seria formada de duas vertentes – a vertente da continuidade e a vertente da transformação? Como podem se associar, não seria elas totalmente incompatíveis? Ou tal definição não será senão uma ilusão tanto daqueles que vivem a festa quanto daqueles que a estudam? (PEREIRA DE QUEIROZ, 1992, p.160)

Nesse sentido, a Bicharada do Ari também possui estas duas vertentes – a vertente da continuidade, pois a festa se mantém por mais de sete décadas, e a vertente da transformação, pois observamos que a mesma teve muitas mudanças do período em que surgiu até o presente.

No entanto, todos os anos, nas semanas que antecedem o carnaval, os “bichos” saem às ruas de Piratini para alegrar e distrair as noites de crianças, jovens e adultos. O percurso é na mesma rua principal de outrora (Av. Gomes Jardim, no centro histórico de Piratini), a diferença é que hoje esta se encontra totalmente pavimentada, enquanto no passado era de chão batido. Os bonecos foram substituídos por mascarados (pessoas da comunidade que preferem ficar no anonimato, sem ser identificadas) e que acompanham a “Bicharada” brincando e chamando a atenção dos espectadores. Por volta dos anos 1980, mais um grupo passou a participar da brincadeira, os “fantasiados” (geralmente homens que se vestem de mulher) e por algumas noites invertem a sua relação de gênero para representarem diversas identidades femininas, através da maquiagem e performance corporal.

Peter Burke (2010) discute tanto a categoria dos mascarados como a troca de roupas entre homens e mulheres e os ritos de inversão, em que as mulheres mandavam e os homens obedeciam nos Carnavais do século XVII, em seu livro “Cultura Popular na Idade Média”. Observamos que essas práticas são identificadas na Bicharada do Ari, mas provavelmente as motivações das pessoas de hoje, em pleno século XXI, são distintas daquelas que frequentavam o Carnaval da Europa em meados do século XVII.

Segundo Peter Burke (2010, p. 274): “[...] o uso de máscaras ajudava as pessoas a se libertar dos seus eus cotidianos, conferindo a todos um senso de impunidade como o manto da invisibilidade dos contos folclóricos”.

Será essa a intencionalidade dessa categoria que participa tão ativamente da festa? Na Figura 2, temos um típico representante que, conforme registro de Nauro Júnior (fotógrafo da sucursal da Zero Hora em Pelotas, no ano de 2010, responsável pela cobertura dos municípios do sul do Estado), em seu blog Retratos da Vida, que em 11/02/2010 publicou “Carnaval à moda antiga em Piratini” destacando a figura do mascarado no bloco da Bicharada: “[...] o senhor que estava por detrás da máscara não me disse seu nome, somente que já sai no Bloco da Bicharada há mais de sessenta anos e que, segundo ele, é bem mais feio sem máscara”.

Do ponto de vista de Paula Godinho (2010), as máscaras narram uma realidade, quer pelo que escondem, quer pelo que desvendam:

[...] segundo os códigos reconhecidos por um dado grupo, as máscaras narram uma realidade, através de uma representação que as transcende. Surgem dessemantizadas para os estranhos a esse idioma social. Quer pelo que escondem, quer pelo que desvendam, tornam decifráveis processos ou episódios, situações de facto e ocorrências que se reportam a um contexto, encaminham para o riso e a folia, ao mesmo tempo que sob elas se desvela o que circulara puramente em surdina, em modalidades de crítica e passagem ao conhecimento público. (GODINHO, 2010, p. 55-56)



Figura 1 Bicharada em 2010.

Fonte: <http://wp.clicrbs.com.br/retratosdavid/2010/02/11/carnaval-a-moda-antiga-em-piratini/>

Em síntese, as máscaras e o anonimato são peças fundamentais dessa festa. Por isso dedicaremos um subcapítulo para tratar esse tema, no qual abordaremos mais detalhadamente os aspectos que compõem esse processo.

Ao analisarmos a trajetória desta festa e a noção de tradição, logo percebemos que é fundamental compreendermos estes conceitos para que possamos empreender este estudo. Segundo Gerard Lenclud (2005), a noção de tradição associa três ideias bem diferentes e nem sempre coerentes entre si: a conservação no tempo, a de mensagem cultural e a de modo particular de transmissão. A primeira refere-se à permanência do passado no presente “o legado ainda vivo de uma época”, a segunda é a “representação de um conteúdo que expressa uma mensagem importante”, e por fim, a terceira diz respeito ao ato de transmitir, de passar de geração em geração. Para este autor, todos os objetos culturais sofrem transformações: “a realização de uma tradição não é jamais a cópia idêntica de um modelo”. Conforme Lenclud (2005), somos nós que determinamos o que lembrar do passado, ou seja, é o presente que molda o passado, e não o contrário.

Nesse sentido, podemos afirmar que a festa da Bicharada do Ari associa estas três ideias. A primeira de manter o passado no presente, pois desde a criação até os dias atuais a festa se caracteriza por manter diferentes estratos sociais (alto, médio, baixo) que participam da festa. A segunda, com a mensagem cultural através da apropriação da festa, uma vez que houve uma ressignificação da mesma após o desaparecimento de seu fundador. E a terceira pela transmissão dessa prática cultural por várias gerações.

Nesse sentido, Halbwachs (1990) também afirma que a memória tem relação com o presente, pois é no presente que reconstruímos as memórias. Para o autor:

[...] a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada. (HALBWACHS, 1990, p. 71)

De acordo com Hobsbawn, (1984) existem práticas de natureza simbólica que visam a internalizar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, implicando automaticamente em uma continuidade em relação ao passado. A continuidade é observada na Bicharada, visto que durante mais de sete décadas a festa



ainda se mantém anualmente, por vezes com grande número de seguidores, outras com um pouco menos, mas, durante todo esse período, somente quando o seu Ari estava já muito doente o Bloco da Bicharada fez um recesso (mais ou menos três anos) e não saiu às ruas durante o carnaval.

Após esse recesso, a Bicharada do Ari voltou às ruas junto com o Bloco Garra<sup>37</sup> e permaneceu com as mesmas características do período em que ela era organizada pelo *tio Ari* com bichos pesados e bois que atropelavam<sup>38</sup>. Por volta de 1988, o senhor Nilton Cardoso, o *Niltinho*, como é conhecido, assume a organização da festa e começa um novo ciclo, tornando-a mais voltada ao público infantil. Os bichos, que antes eram feitos de madeira e tecido, e os bois que possuíam cabeças de verdade (cabeças de bois que haviam morrido, eram fixadas em estruturas de madeiras) e eram extremamente pesados e carregados apenas por adultos, passaram a ser confeccionados com materiais mais leves para que as crianças começassem a participar da brincadeira.

Nesse momento, quando Nilton assume, houve uma tentativa de controlar algo que era marcado pelo descontrole. A ideia de impedir o consumo de bebidas alcoólicas significou um paulatino aumento no controle de uma festa que era caracterizada pela folia, pela tomada das ruas, do espaço público por foliões. De acordo com Nilton, o que o motivou a fazer essa alteração foi a violência do boi e a ideia de trazer mais famílias para a rua, de acordo com suas palavras:

E o que me revoltou foi um ano que o boi... Eles tinham mania de atropelar e atropelaram uma senhora com criança no colo de frente a escola Ponche Verde (sic)... Aí o que [...] eu fiz... Aí eu comecei a modificar os bichos para as crianças... Que criança a gente tem melhor domínio... Aí que eu fui modificando[...] (informação verbal)<sup>39</sup>.

Na Figura abaixo, podemos observar a Bicharada do Ari, quando foi criada na década de 1940:

---

<sup>37</sup> O Bloco Garra foi fundado em 1980 e existe até os dias atuais, um grupo de amigos (alguns desde o período que organizavam a Bicharada) reúnem-se nas noites de Carnaval (geralmente na casa de Paulo Taddei, que foi nosso entrevistado)

<sup>38</sup> Conforme os depoimentos de representantes de cada um desses períodos: Valdo Garcia, Paulo Taddei e Nilton Cardoso.

<sup>39</sup> Nilton Dieguez Cardoso. Entrevista concedida a autora em 09/09/2016. Piratini – RS



Figura 2 Bicharada no ano de 1952.  
Fonte: Emir Almeida Gaspar

Na Figura 2, podemos observar o Bloco da Bicharada na década de 1940, sendo uma fotografia em preto e branco. No primeiro plano, observamos os bichos, bonecos e os músicos que acompanhavam o desfile. No centro da foto, destacamos a placa com o nome do “Bloco da Boa Vontade”, ao lado a primeira boneca, “Mamãe Dolores” e o urso coberto com “barba de pau”<sup>40</sup>, que, de acordo com relatos orais, carregava uma caneca na qual as pessoas colocavam dinheiro, que era depois usado para reforma e manutenção dos “bichos”. Em segundo plano, as casas históricas do centro histórico.

Sobre a primeira boneca da festa da Bicharada, a “Mamãe Dolores”, que aparece nesta fotografia, o nosso entrevistado João Carlos nos conta que existem duas versões distintas e que ambas possuem lógica, mas que não sabe qual é a verdadeira. No entanto, conta que a sua mãe, a qual era filha da vó “Biqueta”, quem, por sua vez, era responsável por confeccionar as bonecas, sempre diz que a versão certa da criação dessa boneca foi uma música tradicional existente naquela época:

E as bonecas surgiram e tem duas versões, e as duas tem lógica... Que a minha vó fez porque na época tinha uma música antiga, chamada nega maluca [o

---

<sup>40</sup>A Barba de pau (*Tillandsia usneoides*) é uma planta epífita (apóia-se em outras plantas se ser parasita) encontrada em ambientes úmidos e ensolarados. Nas Matas de Galeria, aquelas que se formam nas margens de rios e arroios ou outros locais com abundância de água, seja de chuva ou umidade do ar, são os locais preferidos desta planta. Como não se fixam ao solo, toda a água que necessitam é extraída do ar, seja da umidade ou da chuva. Em: <http://cliqueambiental.blogspot.com.br/2010/02/discreta-flor-da-bromelia-barba-de-pau.html>.

entrevistado canta]: “tava jogando sinuca uma nega maluca me apareceu vinha com filho nos braços e dizia para o povo que o filho era meu”,<sup>41</sup> E a vó fez e era uma negra com filho nos braços mesmo... Mas, também tem a versão que era baseada na novela “Direito de Nascer”, que tinha a Mamãe Dolores que criou Albertinho Limonta... Têm essas duas versões... A mãe diz que é a versão da música, mas também tem a da novela e aí eu não sei dizer qual é a versão certa (informação verbal)<sup>42</sup>.

Ao encontrar estas fotografias percebemos que elas são memórias desta festa, que elas são os registros e, portanto, o arquivo da história da Bicharada. Dessa forma, concordamos com Etienne Samain (2012), que nos diz:

[...] as fotografias são memórias, histórias escritas nelas, sobre elas, de dentro delas, com elas. É por essa razão, ainda, que as fotografias se acumulam como tesouros, dentro de pastas, de caixinhas, de armários, que elas se escondem dentro de uma carteira. Elas são nossos pequenos refúgios, os envelopes que guardam nossos segredos. As pequenas peles, as películas, de nossa existência. As fotografias são confidências, memórias, arquivos. (SAMAIN, 2012, p. 160)

É provavelmente por essa razão que as pessoas, que participaram do período inicial da festa, ainda tenham várias fotografias dessa época e as guardem como se fossem tesouros, pois são arquivos e a memória de um período do qual não querem esquecer.

Por outro lado, todos os depoimentos desse período referem-se à festa como uma verdadeira folia, com a bicharada solta nas ruas. Porém, todas as fotografias as quais tivemos acesso, desse período, mostram as pessoas paradas, algumas sentadas, todas bem comportadas posando para a foto. Talvez isso possa ser explicado pelo nível tecnológico disponível naquele momento, o qual não permitia fotografias em movimento com uma qualidade boa. No entanto, é importante pensar o que aquelas pessoas queriam lembrar, o que insere a imagem nesse jogo de visibilidade/invisibilidade, de memória/esquecimento. Será que elas queriam “guardar” uma imagem da festa em que todos posam para a foto, bem comportados, e que toda aquela folia, regada de muita bebida alcoólica e marcada pela desordem ficasse invisível?

Na sequência, apresentamos mais uma imagem do final da década de 1940, a Figura 3.

---

<sup>41</sup>A música foi criada no Carnaval de 1950, conforme: <http://blogdomouzar.revistaforum.com.br/2014/02/27/cantando-nos-blocos-sucessos-do-carnaval/>

<sup>42</sup> João Carlos Almeida da Rocha. Entrevista concedida a autora em 12/04/2017. Piratini – RS



Figura 3 Bicharada na década de 1940/50.  
Fonte: Acervo da Secretaria de Cultura de Piratini

Na Figura 3, também uma fotografia em preto e branco da década de 1940, observamos que a forma como as pessoas se posicionam na foto é bastante semelhante à primeira, e dessa forma questionamos qual a verdadeira intenção: seria preservar a memória dessa festa, pois o registro fotográfico permite guardar a memória do tempo e da evolução cronológica como afirma Jacques Le Goff (1985, p.39): “[...] a fotografia [...] revoluciona a memória: multiplica-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”. Ou seria tornar invisível o que dizem as narrativas sobre uma folia dinâmica, com foliões desfilando pelas ruas, com o boi derrubando pessoas. Será que o olhar do fotógrafo, o qual é socialmente construído, tinha a intenção de que essa fase da festa fosse esquecida? Ou era apenas porque o nível tecnológico naquele período não permitia fotografar o movimento?

Dando continuidade na análise das imagens do final da década de 1940, apresentamos a Figura 4





Figura 4 Bicharada na década de 1940/50.  
Fonte: Acervo da Secretaria de Cultura de Piratini

Na Figura 4, a fotografia foi feita em ângulo mais fechado, possibilitando a identificação das pessoas presentes, embora a qualidade da fotografia não seja boa. Entre os bonecos, no centro da foto, podemos ver a boneca grande, a qual, segundo relatos orais, era, juntamente com o boi, o qual está no chão com uma criança montada, preferida de vários membros do bloco. Em segundo plano, podemos ver parte da casa onde viveu Bento Gonçalves da Silva, durante sua passagem pela cidade, na época da Revolução Farroupilha. Hoje a casa se encontra em ruínas, conservando apenas parte do muro original. Um temporal atingiu o prédio, destruindo grande parte de suas estruturas e paredes. Outro fato interessante é que, de acordo com relatos orais, este era um dos pontos onde a Bicharada encerrava as atividades, isso porque, em frente ao local onde foi feita esta foto, existia um bar, que, nesse período, assim como outros bares daquela época, distribuía garrafas de cachaça aos integrantes do grupo que brincavam nos bichos para alegrá-los.

De acordo com o depoimento do senhor Valdo Garcia, o boi que observamos na fotografia, com uma criança montada na cabeça, era o personagem mais importante da festa, sendo o preferido daqueles que o transportavam e “temido” pelos que assistiam o desfile, os quais precisavam fugir para não serem atropelados:

[...] o mais importante era o boi que chamava a atenção de todo mundo, porque o boi atropelava e as crianças disparavam e os adultos também tinham medo,

também disparavam. A intenção era brincar, e era uma brincadeira sadia. A criança fazia fila para transportar o boi e os adultos também... Coisa que hoje já não tem mais [...] Saía dali onde é o cinema hoje e ia até a ponta da avenida... Nós [saíamos] de tardezinha... Na parte da tarde, mas quando terminava já era noite... Porque o pessoal gostava muito, e aproveitava tudo que dava... Era muito maior! Isso agora sai daqui e vai ali... Nós [tocávamos] as marchas [tradicionais]. Quando nós formamos, a banda [eram só marchas tradicionais], que hoje já não se entende mais nada... não se sabe se é marcha, se é samba, se é o quê... [...] (informação verbal)<sup>43</sup>.

A cidade de Piratini, ainda hoje, tem na pecuária uma das mais importantes bases de sua economia, e, na época em que a festa da Bicharada do Ari foi criada, a principal atividade econômica era a de bovinos, o que contribuiu para a importância da festa e da figura do boi no município.

Embora a importância da figura do boi, na festa da Bicharada do Ari, não possa ser comparada a um culto à figura do boi, é interessante a descrição de Joseph Campbell (1992), que afirma que o culto à figura do boi acompanha a pecuária há milênios:

[...] e quando o culto do rei-touro morto e ressuscitado foi levado da Síria ao delta do Nilo, no quarto ou terceiro milênio a.C., esses símbolos o acompanharam. [...] Das montanhas Tauro, as montanhas do deus-touro, que já podem ter sido identificadas com a lua em forma de chifre, que morre e ressuscita três dias depois, o culto foi difundido, com a própria arte da criação do gado, praticamente até os confins do mundo, e até hoje, nós celebramos o mistério daquela morte e ressurreição mitológica como uma promessa de nossa própria eternidade. (CAMPBELL, 1992, p. 123-124)

É importante salientar que a figura do boi está presente em todos os depoimentos e em todas as fotografias. Os fotógrafos e as pessoas que participavam da festa, nesse período, sempre o deixaram visível, uma forma de assegurar que essa memória fosse preservada.

---

<sup>43</sup>Valdo de Souza Garcia. Entrevista concedida a autora em 29/06/2014. Piratini – RS



## **Referências**

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da UNESP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Cultura popular na idade moderna. Europa 1500-1800*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus. Volume I Mitologia Primitiva*. São Paulo: Pallas Athena, 1992

DEL PRIORE, Mary. *Festas e utopias no Brasil Colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GODINHO, Paula. *Máscaras transmontanas em quatro tempos*, in GODINHO, Paula (coord.) *Máscaras, mistérios e segredos*. Lisboa: Colibri, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo, Vértice, 1990.

\_\_\_\_\_. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Mouton, 1976.

HOBSBAWM, Eric. *Introdução: A invenção das Tradições*. In: *A invenção das tradições*. e RANGER, Terencer (orgs); trad. de Celina C. Cavalcanti. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

LE GOFF, Jacques. *Memória*. Enciclopedia Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1985, vol. I (Memória – história).

LENCLUD, Gérard. *La tradition n'est plus ce qu'elle était ...*, Terrain [En ligne], 9|octobre 1987, mis en ligne le 21 mars 2005.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *O carnaval brasileiro, o vivido e o mito*. São Paulo, Brasiliense, 1992.

SAMAIN, Etienne Ghislain. *As peles da fotografia: Fenômeno, memória-arquivo, desejo*. *Visualidades (UFG)*, v. 10, p. 151-164, 2012.

## Entrevistas concedidas

Valdo de Souza Garcia. Piratini – RS. 29 de junho de 2014.

Paulo Eduardo Dias Taddei. Piratini – RS. 06 de setembro de 2016.

Nilton Dieguez Cardoso. Piratini – RS. 09 de setembro de 2016.

João Carlos Almeida da Rocha. Piratini – RS. 12 de abril de 2017.

**ALMA DOS OBJETOS: MEMÓRIA E BIOGRAFIA DO ACERVO  
DO MUSEU CLÁUDIO OSCAR BECKER.**

*SOUL OF THE OBJECTS: MEMORY AND BIOGRAPHY OF THE  
CLAUDIO OSCAR BECKER MUSEUM COLLECTION*

Helen Kaufmann Lambrecht  
Museóloga/Mestranda PPGMP/UFPEL  
hklmuseologa@gmail.com

Daniel Maurício Viana de Souza  
Doutor em Sociologia/Professor do Curso de Museologia e do PPGMP/UFPEL  
danielmvsouza@gmail.com

**RESUMO**

A presente pesquisa, em desenvolvimento para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, consiste em discutir a relação dos objetos com a comunidade, no Museu Cláudio Oscar Becker (Ivoti-RS), espaço cultural destinado a história da cidade e da imigração alemã. Neste estudo, analisamos como a memória e a alma, que acreditamos estar amalgamadas aos objetos museológicos, são reveladas e podem servir de moldura pela qual as identidades dos narradores são construídas. No mesmo compasso, ao narrar sobre os objetos, os enunciadores contribuem para a confecção da biografia do acervo. Nossa análise tem como objetivos, entender a função dos objetos como dispositivos de conexão do sujeito com o invisível (corpo/alma), compreendendo como a biografia dos objetos pode contribuir para as atividades museológicas. Através de um levantamento documental sobre os doadores de acervo, localizaremos essas pessoas com o intuito de convidá-las para um “encontro com as memórias”, com vistas a compreender como as revelações de memórias e identidades da comunidade, e a constituição de uma biografia cultural dos objetos, podem colaborar para um entendimento sobre a alma do acervo. Como resultado preliminar, traremos os levantamentos já realizados e nossas expectativas com o desenvolvimento da pesquisa.

**Palavras-chave:** Alma dos objetos. Memória. Museu, Acervo.

**ABSTRACT**

The present research, in development for the Master of the Postgraduate Program in Social Memory and Cultural Patrimony, consists of discussing the relation of objects with the community, in the Cláudio Oscar Becker Museum (Ivoti-RS), cultural space destined for the history of city and German immigration. In this study, we analyze how memory and the soul, which we believe are amalgamated with museum objects, are revealed and can serve as a framework by which the identities of the narrators are constructed. At the same time, when narrating about objects, the enunciators contribute to the making of the biography of the collection. Our analysis aims to understand the function of objects as devices connecting the subject with the invisible (body / soul), understanding how the biography of objects can contribute to the museological activities. Through a documentary survey of donors of the collection, we will locate these people with the intention of inviting them to a "meeting with the memories", with a view to understanding how the revelations of memories and identities of the community, and the constitution of a biography cultural aspects of objects, can contribute to an understanding of the soul of the collection. As a preliminary result, we will bring the surveys already carried out and our expectations with the development of the research.

**Keywords:** Soul of objects. Memory. Museum, Collection.

## **Introdução**

No presente artigo abordaremos a pesquisa de mestrado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e almeja compreender a alma nos objetos a partir de revelações de memórias, identidades e através de uma construção biográfica do acervo. Os objetos de museus possuem uma trajetória de vida, desde a sua criação, pertencimento a uma pessoa, aquisição e percurso dentro de um museu (MENESES, 1998) e essa biografia pode ser um meio de interpretar a sua alma, considerando que os objetos carregam informações extrínsecas a eles mesmos, sustentam memórias, relações e histórias, que não são possíveis deduzir a partir de sua materialidade, é preciso evocar as suas almas através do saudosismo e das sensações que eles possam instigar nas pessoas.

O projeto busca analisar como se dá a construção de lembranças durante uma estimulação de recordações, por meio de entrevistas e rodas de conversas entre a comunidade que possui relação afetiva com o acervo do Museu Cláudio Oscar Becker, de Ivoti-RS, e, como essa relação entre objeto e memória pode estimular a manifestação de identidades dos participantes, produzindo uma biografia dos itens do acervo, que poderá colaborar acerca da concepção da alma dos objetos. Nossa pesquisa parte do questionamento de que os objetos museológicos sem estudos, sem investigação a respeito de suas trajetórias, interferem na construção memorial e identitária nos museus, inclusive no entendimento do que seria a alma dos objetos.

Fundamentando-se nesses apontamentos introdutórios, acreditamos que, os objetos possuem uma alma que é constituída e revelada a partir da relação de ambos com a sociedade. Busca-se refletir por meio deste breve artigo, como pretendemos agir nos contextos de nossa análise, para um maior entendimento do conceito de alma. Portanto, traremos algumas considerações teóricas e metodológicas que acreditamos serem fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e uma contextualização acerca do museu que será analisado.

## **Memória, identidade, alma e biografia dos objetos.**

Para desenvolvermos um estudo sobre a relação do acervo com a comunidade e a construção de uma biografia dos objetos do Museu Cláudio Oscar Becker, que poderá

colaborar para o entendimento da alma, almejamos através de entrevistas e rodas de conversas, estimular memórias e identidades dos moradores da cidade. Os objetos museológicos possuem a função de indicadores de memória através da sua materialidade que está relacionada a imaterialidade. Os objetos carregados de significados, podem evocar uma memória e instigar para que sejam criadas e fortalecidas as identidades.

Joel Candau (2014) alega que a memória influencia na construção de nossa identidade, permitindo que o indivíduo construa sua própria identidade, sem memória, não há identidade. A memória e a identidade “se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” (CANDAU, 2014, p. 16). Para o antropólogo, a memória coletiva é um compartilhamento de lembranças, que tem estrita relação com a valorização do patrimônio através da valorização de uma identidade local, nesse sentido, os objetos patrimoniais, que necessitam de conservação, restauração e valorização, serão um marco de identidade de um grupo (CANDAU, 2014).

A memória é de essencial importância nos museus e os objetos são importantes elementos da memória. Os museus, através da busca de recordações individuais e coletivas, têm a função de repensar e recriar memórias através da ressignificação da materialidade.

Assim como afirma Ecléa Bosi (1994): “A lembrança é a imagem construída pelos materiais que estão agora a nossa disposição” (BOSI, 1994, p. 56). Halbwachs complementa que nós conservamos as nossas recordações através da referência ao meio material que nos cerca (HALBWACHS, 1925 apud CONNERTON, 1999), ou seja, por meio dos objetos que estão à nossa disposição e ativam as nossas lembranças.

Sendo assim, a ideia de biografia dos objetos surge para auxiliar no estudo das coleções, compreendendo as memórias ligadas a eles e entendendo-os em dinâmica social. De acordo Igor Kopytoff (2008), a biografia de uma coisa, é a história de suas singularizações, classificações e reclassificações. O autor sugere a pesquisa da biografia cultural dos objetos, estabelecendo que ao fazer a “biografia de uma coisa”, devemos nos questionar da mesma forma que faríamos com a construção de uma biografia das pessoas:

Quais são, sociologicamente, as possibilidades biográficas inerentes a esse "status", e à época e à cultura, e como se concretizam essas possibilidades? De onde vem a coisa, e quem a fabricou? Qual foi a sua carreira até aqui, e qual é a carreira que as pessoas consideram ideal para esse tipo de coisa? Quais são as "idades" ou as fases da "vida" reconhecidas de uma coisa, e quais são os

mercados culturais para elas? Como mudam os usos da coisa conforme ela fica mais velha, e o que lhe acontece quando a sua utilidade chega ao fim? (KOPYTOFF, 2008, p. 3)

Além disso, o autor propõe que ao realizarmos a biografia de um objeto, devemos nos preocupar em saber como este item foi construído culturalmente e dotado de específicos significados. Samuel Alberti (2005), acrescenta que a vida de um objeto de museu, possui três fases: inicia com a fabricação ou coleta (no caso arqueológico) e aquisição pelo museu, juntamente com as transições de significado; perpassa pelo uso do objeto dentro de uma coleção, passando pela musealização, pesquisa, exposição, dentre outras atividades museológicas; e, é complementada com o papel que adquire na experiência dos visitantes do museu, na relação entre o objeto e seu espectador.

Através da biografia, conseguimos um suporte para interpretarmos que na materialidade há potencial de avivar as imaterialidades. Sendo assim, é necessário que as coleções, além dos estudos voltados pro material (corpo), sejam descobertas simbolicamente (alma), por meio das propriedades invisíveis, conforme estabelece Krzysztof Pomian (1984), através do conceito de semióforo, que são os objetos dotados de um significado e tem o potencial de conectar o visível ao invisível.

Consideramos que os objetos possuem uma alma. A alma está relacionada ao invisível, ao imaterial, o que não percebemos a partir da materialidade, a alma dá sentido às coisas. Os objetos são impregnados de sentimentos, simbolismos e memórias, que estão relacionados ao contexto social ao qual foram criados, eles sempre se remeterão a alguém ou a um lugar, que serão percebidos ou restituídos através de evocações de lembranças e emoções pessoais e coletivas. Alguns autores trabalham com o conceito, como Gonçalves, Guimarães e Bitar (2013), que expõem:

É preciso também não esquecer que, enquanto portadora de uma **alma**, de um espírito, **as coisas não existem isoladamente**, como se fossem entidades autônomas; **elas existem efetivamente como parte de uma vasta e complexa rede de relações sociais e cósmicas**, nas quais desempenham funções mediadoras fundamentais entre a natureza e cultura, deuses e seres humanos, mortos e vivos, passado e presente, cosmos e sociedade, **corpo e alma**, etc. (GONÇALVES; GUIMARÃES; BITAR, 2013, p. 08, destaques nossos).

Já Marcus Dohmann (2013), introduz o conceito de “aura”, o qual podemos considerar como análogo a “alma”, afirmando que:

O objeto reflete vivências e simbolismos que envolvem universos mentais, em



atribuições de sentidos caracterizadas por fluxos imagéticos de diferentes graus de subjetividade, desde simples experiências de “estar-no-mundo” até a **aura** criada pelo próprio artefato, na sua condição de ícone, na tarefa de comunicar experiências culturais. (DOHMANN, 2013, p. 33, destaque nosso)

Jean Baudrillard (2002) complementa com a noção de “alma”, mencionando que os objetos:

[...] desempenham um papel regulador na vida cotidiana, neles são abolidas muitas neuroses, anuladas muitas tensões e aflições, é isto que lhes dá “alma”, é isto que os torna “nossos” [...] (BAUDRILLARD, 2002, p. 97).

Portanto, é através da biografia social e cultural, da relação entre sujeito e objeto, do elo entre as pessoas e dos afetos que as conectam aos objetos, que se manifesta a alma, que é produto de evocação e do trabalho de memória.

### **O Museu Cláudio Oscar Becker.**

A ideia da pesquisa surgiu devido a um trabalho de identificação de acervo, no Museu Cláudio Oscar Becker de Ivoti-RS, espaço cultural da cidade destinado a salvaguardar o legado da cultura de imigração alemã e preservar por meio de seu acervo, as memórias e histórias de Ivoti do século XIX até a metade do século XX (IVOTI, 2016).



Figura 1: Museu Cláudio Oscar Becker. Fonte: Acervo da autora.



A cidade foi colonizada por imigrantes alemães, por volta de 1826. As famílias que chegaram ao local, construíram casas em estilo enxaimel<sup>44</sup>, e o museu, hoje, está instalado em uma dessas casas, datada de 1830 (KREUTZ, 2013). O local possui um significativo conjunto dessa arquitetura da imigração alemã, conhecido por “Núcleo de Casas Enxaimel”, considerado o maior aglomerado de casas na técnica enxaimel no Brasil, segundo a Fundação Nacional Pró-Memória<sup>45</sup>.

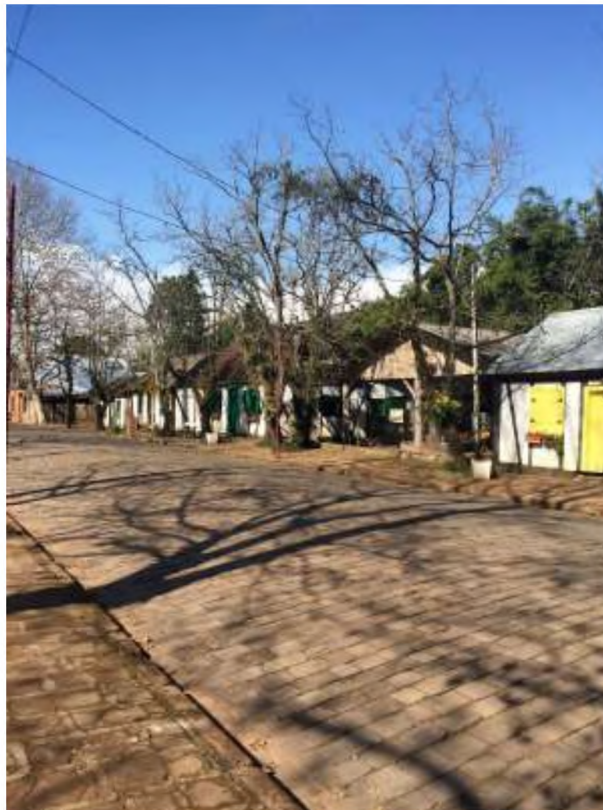


Figura 2: Núcleo de Casas Enxaimel. Fonte: Acervo da autora.

Uma análise preliminar no local mostrou-nos que o acervo não possui documentação ou informações suficientes sobre suas vidas e trajetórias, somente alguns itens, de aproximadamente 1600 peças, possui como informação apenas o nome do doador. Esse acervo, composto por roupas, utensílios domésticos e mobiliários, foi sendo construído a partir de doações da comunidade, antes mesmo de sua criação por lei em 1995. Outro questionamento levantado, foi devido a revitalização na expografia do

---

<sup>44</sup> Enxaimel é um processo de edificação trazido da Alemanha, na qual se utiliza uma estrutura de madeira encaixada e as paredes preenchidas com barro, pedras e vegetação (KREUTZ, 2013).

<sup>45</sup> A Fundação Nacional Pró-Memória foi um órgão público criado em 1979 e extinto em 1990. Funcionou ao lado da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), formando com ela uma organização dual, que visou dar maior dinamismo às políticas culturais voltadas para a preservação do patrimônio cultural. (REZENDE et al., [2010?])

museu, no final do ano de 2016. Foram realizadas melhorias nos suportes mobiliários, recursos visuais e tecnológicos, porém, ao nosso ver<sup>46</sup>, a coleção continuou sem aprimoramento científico e sem contribuição por parte dos moradores do local. Podemos perceber que houve uma preocupação com a restauração do corpo físico (prédio/salas expográficas) mas esqueceu-se do mais importante: os vínculos entre os objetos e os sujeitos.

Um objeto ao adentrar o espaço museológico, precisa passar pela musealização, que são todos os procedimentos de salvaguarda e comunicação, como a pesquisa, documentação e conservação, sendo criados significados e valores, para assim ser um suporte de informação e memórias, gerar conhecimento e possibilitar a comunicação com o público. Quando esses processamentos não são realizados previamente, os objetos ficam mudos dentro dos museus, desprovidos de acepções. Tornando-se então necessária, uma tentativa de revelação de sua alma através da significação, sendo este um processo contínuo, na qual esta alma será reconstruída a cada nova trajetória e interação do objeto.

Diante disso, surgiu nossa indagação, de que os objetos museológicos sem estudos, sem investigação a respeito de suas trajetórias, podem interferir na construção memorial e identitária nos museus, inclusive no entendimento do que seria a alma dos objetos. Ponderamos que essa compreensão do que se trata a alma, pode se dar através de três etapas: uma densa pesquisa teórica sobre o assunto; por meio das trajetórias biográficas do acervo; e, por intermédio das narrativas orais. Nossa hipótese sugere que revelações de memórias e criações de vínculos identitários da comunidade com o Museu Cláudio Oscar Becker e a constituição de uma biografia do acervo deste museu, além de uma compilação teórica aprofundada sobre o assunto em diversas áreas do conhecimento, contribuirão para uma compreensão sobre a conceituação de alma dos objetos.

### **Procedimentos metodológicos.**

Para alcançarmos os objetivos do trabalho, a metodologia se utilizará, sobretudo, das seguintes fontes: fontes documentais, orais, teóricas e os objetos museológicos. Através do levantamento documental, estabelecemos uma visão estatística sobre o acervo que possui informações e identificamos os nomes dos doadores de objetos do museu.

---

<sup>46</sup> Participamos de parte da organização e montagem da exposição.

Com o intuito de localizar os doadores de acervo através de fontes orais, almejando, ao mesmo tempo, perceber sobre a relação dos moradores da cidade com os objetos doados e o museu, procederemos com encontros individuais com os doadores e demais pessoas que forem sendo indicadas pela comunidade. Realizaremos entrevistas gravadas com estas pessoas, sendo importante que essas reuniões sejam preferencialmente dentro do museu, pois facilita a evocação de memórias por meio dos objetos.

Utilizaremos como orientação dos encontros, o auxílio de um roteiro semiestruturado, com questões abertas, específicas sobre o doador e sobre os objetos doados, para pensarmos sobre a biografia cultural desses itens. Esses roteiros nos orientarão a compreender se os objetos representam a memória e a identidade coletivas dos participantes. Nossa busca por essas pessoas está em andamento, juntamente com as entrevistas individuais. Para esses primeiros encontros (individuais), utilizaremos o seguinte roteiro, que poderá ser aperfeiçoado se acharmos necessário:

- 1 – Idade e profissão.
- 2 – Onde mora? (Se mora em Ivoti, sempre morou na cidade?)
- 3 – Você se identifica com o acervo do Museu Cláudio Oscar Becker?
- 4 – Fale sobre sua relação com o objeto doado. Desperta algum sentimento?
- 5 – Onde este objeto foi fabricado ou adquirido?
- 6 – A quem este objeto pertenceu? Por quem ele era usado?
- 7 – Porque foi doado?
- 8 – O objeto ainda era usado quando foi doado? (Se não, porque não o usavam mais?)
- 9 – Em que momento você percebeu que ele deveria estar no acervo do museu?
- 10 – Fale sobre a relevância do objeto para a comunidade.
- 11 – O que representa para você, este objeto estar exposto no museu, sendo visto por diversos visitantes?

Realizaremos posteriormente, rodas de conversas com a comunidade, que evidenciarão a característica coletiva da rememoração e da atribuição de significados aos objetos a partir de suas trajetórias. As rodas de conversas, também chamadas de rodas de memórias, são recursos fundamentais para recuperação das memórias e ressignificação

de identidades. Por meio delas, as pessoas são incentivadas a contarem as suas memórias, compartilhando algo em comum, que é cooperar para a história e cultura local. Selecionaremos alguns itens do acervo que serão apresentados nessas reuniões. A seleção desses objetos dependerá do andamento da localização dos doadores, pretendemos utilizar os respectivos objetos doados pelos doadores encontrados.

Buscaremos construir uma formulação do conceito de alma dos objetos, através de referências teóricas de diversas áreas, como a Antropologia, Arqueologia, Geografia, História, Museologia, dentre outras. Existem muitas possibilidades de abordagens para desvendar nosso questionamento sobre a alma dos objetos, porém, nossa escolha teórico-metodológica neste momento, parte da investigação bibliográfica, da biografia dos objetos e das rodas de conversas e entrevistas.

### **Considerações finais**

Diante do exposto, nosso levantamento documental apresentou que, de aproximadamente 1600 objetos que compõem o acervo, 61 nomes de doadores foram localizados na documentação existente no museu, e ao todo, essas pessoas doaram 134 objetos. Como mencionamos anteriormente, estas pessoas estão sendo procuradas, para nos auxiliarem na construção biográfica do acervo e no entendimento da alma dos objetos.

Até o momento, através de informações orais, localizamos e conseguimos o contato de 16 pessoas, tivemos o conhecimento de que cinco pessoas são falecidas e três afirmaram não terem doado nada ao museu. Foi realizada uma entrevista com uma doadora de acervo. Essa entrevista mostrou-nos que nosso roteiro é pertinente em certa medida. Conseguimos que a entrevistada respondesse todas questões a respeito do objeto doado. Porém, em relação às questões pessoais, encontramos dificuldades. Pode ser que a pessoa tenha ficado constrangida em relatar sobre si mesma.

Após realizarmos as entrevistas individuais com as pessoas que localizarmos, analisaremos os dados coletados e elaboraremos um roteiro semiestruturado para as rodas de conversas coletivas, que darão outro olhar e levantarão outros elementos para nossa pesquisa.

Concluindo, presumimos que as memórias evocadas através da relação da comunidade com os objetos museológicos, podem nos dizer muito sobre esses objetos, mas principalmente, sobre a pessoa que está narrando-o. E é esse testemunho, que nos fará perceber qual a alma do objeto e enfatizar que os objetos carregam uma alma, uma

alma que não é apenas dele, mas é construída conjuntamente com as pessoas que o narram e o dão significado.

### Referências

ALBERTI, Samuel J. J. M. **Objects and the museum**. IN: ISIS, v. 96, p. 559-571, 2005.  
BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. 4ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade** / Joël Candau ; tradução de Maria Leticia Ferreira. –  
1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades Recordam**. 2.ª Edição. Oeiras: Celta, 1999.

DOHMANN, Marcus. **A experiência material: a cultura do objeto**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2013.

GONÇALVES, José Reginaldo; GUIMARÃES, Roberta; BITAR, Nina. **A Alma das Coisas: patrimônios, materialidade e ressonância**. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2013.

IVOTI. Município de Ivoti. Disponível em: <<http://www.ivoti.rs.gov.br>>. Acesso em 17.10.2017.

KOPYTOFF, Igor. A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo. In: APPADURAI, ARJUN. **A vida social das coisas**. Niterói: EDUFF, 2008.

KREUTZ, Roque Amadeu. **Bom Jardim – Ivoti: no palco da história** / Roque Amadeu Kreutz (Organizador). – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 89-103, 1998.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. IN: **Enciclopédia Einaudi – Memória-História**: Lisboa, Imprensa Oficial/Casa da Moeda, 1984.

REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia. Fundação Nacional Pró-Memória 1979-1990. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/53/fundacao-nacional-pro-memoria-1979-1990>>. Acesso em 17.10.2017.



## ESCOLHAS EXPOGRÁFICAS DO MEMORIAL HCI

### *EXPOGRAPHIC CHOICES OF MEMORIAL HCI*

Helena Thomassim Medeiros  
Mestranda do PPGMP/UFPEl  
Helena\_tm@outlook.com

Juliane Conceição Primon Serres  
Doutora em História/UFPEl  
Julianeserres@gmail.com

#### RESUMO

O trabalho em questão faz parte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural que tem como tema as escolhas expográficas do Memorial do Hospital Colônia Itapuã. O referido Memorial foi aberto em 2014, nas dependências do Hospital Colônia Itapuã (HCI), organizado por funcionários interessados em preservar a história da instituição, ele é responsável por salvaguardar e expor o acervo e a trajetória do HCI. Este Hospital foi inaugurado em 1940, sendo o resquício de uma medida sanitária do governo federal para evitar o contágio da lepra, doença hoje conhecida como hanseníase, utilizando um modelo que excluía os enfermos da vida em sociedade. O objetivo do trabalho é perceber de que forma as escolhas expográficas do Memorial do HCI constroem uma narrativa sobre a história do Hospital e de seus pacientes/moradores. Analisando a hipótese de que o Memorial apresenta a história do Hospital e seus moradores de uma perspectiva que beira à teatral, considerando que recria o real e o passado através do uso de elementos cenográficos, em detrimento de objetos testemunho. Moldando, deste modo, uma narrativa que, em alguns aspectos, corrobora com o imaginário popular referente a lepra e ao leprosário, vinculado ao estigma carregado historicamente por esta doença.

**Palavras-chave:** Expografia. Hospital Colônia Itapuã. Memorial do Hospital Colônia Itapuã.

#### ABSTRACT

The work in question is part of a master's degree research in the Postgraduate Program in Social Memory and Cultural Heritage that has as its theme the expographic choices of the Hospital Colônia Itapuã Memorial. The said Memorial was opened in 2014, in the premises of the Hospital Colônia Itapuã (HCI), organized by officials interested in preserving the history of the institution, it is responsible for safeguarding and exposing the collection and trajectory of HCI. This hospital was inaugurated in 1940, being the remnant of a sanitary measure of the federal government to avoid the contagion of leprosy, a disease now known as leprosy, using a model that excluded the sick from life in society. The objective of this work is to understand how the HCI Memorial's exposure choices to build a narrative about the history of the Hospital and its patients / residents. Analyzing the hypothesis that the Memorial presents the history of the Hospital and its residents from a perspective that borders on the theatrical, considering that it recreates the real and the past through the use of scenographic elements, to the detriment of testimonial objects. In this way, it forms a narrative that, in some respects, corroborates with the popular imaginary concerning leprosy and leprosy, linked to the stigma historically charged by this disease.

**Keywords:** Expography. Hospital Colônia Itapuã. Memorial do Hospital Colônia Itapuã.



## **Introdução**

O Hospital Colônia Itapuã faz parte de uma medida de prevenção e controle, tomada pelo governo federal durante o século XX, que criou cerca de 30 (trinta) instituições que tinham como finalidade evitar o contágio da hanseníase<sup>47</sup>. Uma doença infectocontagiosa que ataca principalmente a pele e os nervos periféricos, podendo provocar a perda da sensibilidade a dor, visão ou tato, ocasionando riscos para o enfermo como lesões, inflamações, queimaduras e amputações.

Os hospitais-colônia, ou leprosários, eram formulados na estrutura de pequenas cidades, contendo igrejas, escolas, espaços de lazer, cemitério, casas, padaria, fábrica de roupas, sabão, entre outras, destinadas a atender as necessidades dos internos. Havia também a circulação de uma moeda própria dentro destes espaços. O HCI era dividido entre três zonas: a sadia, com moradia dos funcionários; a intermediária, destinada a administração do local; a doente, onde moravam os pacientes. O internamento era compulsório e quem fosse identificado como enfermo era enviado ao Hospital, sendo obrigado a se separar de seu vínculo social e ser isolado neste ambiente. Deste modo, várias pessoas chegaram ainda jovens, se relacionaram, casaram e tiveram filhos nesta instituição. Os filhos destes pacientes eram separados de seus pais no momento em que nasciam e levados para o Amparo Santa Cruz.

Entre as décadas de 1950 e 1960 o número de pacientes/moradores do HCI diminui em função da descoberta de formas de tratamento para a hanseníase. Alguns pacientes se mantem na instituição e outros, que saíram, acabam retornando, sem conseguir se inserir novamente em sociedade. No ano de 1972 começam a ser transferidos para este espaço pacientes do Hospital Psiquiátrico São Pedro, que na época sofria com superlotação, eram pacientes do sexo masculino, com esquizofrenia, proveniente de zonas rurais. O Hospital passa a desenvolver o Projeto de Centro Agrícola de Reabilitação. Ainda hoje, vivem no HCI moradores que provêm destes dois diferentes momentos.

A história do HCI é extremamente rica e interessante, sendo fonte de informação, que passa a ser estudada entre 1999 e 2001, quando funciona o Centro de Pesquisa e Documentação (CEDOPE). Sua trajetória também foi apresentada por diferentes

---

<sup>47</sup> O termo hanseníase refere-se a doença antigamente conhecida como lepra, cujo nome, no Brasil, foi aletrado, com a finalidade de diminuir o estigma e o medo vinculados à esta enfermidade, fato oficializado pela Lei nº 9.010/95.

exposições como: “HCI – 60 Anos de História” de 2000; “A História da Saúde Pública no Rio Grande do Sul sob a Ótica dos Hospitais Estaduais” de 2007, “Da Lepra à Hanseníase” de 2012, o Memorial HCI inaugurado em 2014, “V Mostra Museológica de História da Medicina” de 2015.

Dentre estas exposições este artigo, assim como a dissertação que está sendo desenvolvida, visa aprofundar as escolhas expográficas no Memorial do HCI, tendo em vista que este espaço foi criado para retratar e homenagear o Hospital. Partindo da hipótese de que algumas escolhas expográficas feitas neste ambiente podem acabar corroborando com o imaginário a lepra e ao leprosário.

Esta é uma pesquisa exploratória e descritiva, faz uso de levantamento bibliográfico e de observação. A obtenção de dados se dará através da abordagem qualitativa, as fontes de informação a serem utilizadas consistem em análises do local (campo) e de material impresso ou publicado em mídia (bibliográfica). Quanto aos procedimentos técnicos adotados, estes são: pesquisa bibliográfica, analisando fontes secundárias de informação sobre a exposição; pesquisa documental, considerando o acervo exposto pelo Memorial como documentos de estudo; e estudo de caso, por meio de entrevistas e análises dos processos expográficos, visando a interpretação sobre as representações vigentes na exposição pesquisada.

Os dados obtidos e utilizados neste artigo são fruto do um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de 2015. No qual foram realizadas duas visitas a exposição do Memorial HCI, sendo apenas a segunda uma visita guiada. Também foram realizadas entrevistas com dois dos organizadores do Memorial.

### **Memorial hci**

O Memorial do Hospital Colônia Itapuã foi inaugurado em 2014, sendo uma iniciativa de um grupo de funcionários – não só do HCI, mas vinculados a rede pública de hospitais estaduais –, que, preocupados com o destino de objetos e documentos que testemunharam a história do HCI criaram este espaço afim de salvaguardá-los.

Dentro do HCI, na casa onde antigamente habitavam as freiras que se encarregavam de auxiliar no cuidado com os pacientes hansenianos, foi montada uma exposição de dois andares que visa abordar a trajetória do HCI. O acesso não é fácil, pois o Hospital foi criado em um local isolado para dificultar o contato com a sociedade e as

fugas de pacientes. As visitas à exposição precisam ser marcadas com antecedência, pois são acompanhadas, já que o Memorial não possui funcionários.

A partir da afirmação de que “As antigas colônias precisam ser desestigmatizadas, mas não pela destruição e pelo conseqüente esquecimento, e sim pela compreensão dos processos dos quais são resultado.” (BORGES; SERRES, 2014, p.129). Percebemos que este Memorial vai de encontro à uma necessidade que se faz cada vez mais presente, pois a medida em que os pacientes/moradores deste espaço vão falecendo, mais difícil se torna sua preservação.

Posto que este é um lugar de memória<sup>48</sup> e ao mesmo tempo de esquecimento, considerando que originalmente os pacientes hansenianos foram isolados neste local. De certa forma, estas pessoas foram deixadas para morrer sem que fossem vistas, pois na época da fundação do HCI não havia cura para a doença. Considerando este aspecto há o receio de que o mesmo esquecimento proposital possa acontecer com o Hospital que abriga um patrimônio material e imaterial, apresentando uma estrutura arquitetônica única – sendo uma de suas igrejas tombada pelo IPHAE – e a memória dos que por ali passaram. Há neste local, o HCI, um potencial patrimonial, contudo, para que ocorra um processo de patrimonialização que possa salvaguardá-lo é necessário que a sociedade o perceba enquanto um representante histórico e mesmo identitário.

Deste modo, entramos na questão vinculada ao estigma e ao imaginário associados a lepra. Considerando que este imaginário existe, em parte, porque esta é uma das enfermidades mais antigas do mundo, sendo descrita na Bíblia como uma praga, um castigo divino. O medo referente a ela também foi construído em função de que esta doença, sem tratamento, pode causar lesões que levam a perda de membros periféricos, paralisia facial, desabamento nasal e dificuldade na fala, deformando seu portador. Historicamente, o leproso ou lázaro era excluído do convívio social, na Idade Média, segundo Vânia Carvalho Santos (2006), eram considerados mortos em vida, sendo obrigados a utilizar roupas de leprosos que cobrissem seu corpo e rosto, objetos como sinos indicasse sua aproximação e um bastão para apontar quando quisessem algo. Segundo Letícia Maria Eidt (2004) durante o período das grandes navegações, séculos XVI e XVII, a hanseníase teria sido trazida para o continente americano, incluindo o

---

<sup>48</sup> Conceito de Pierre Nora (1993).

Brasil, sendo registrados os primeiros casos no País em 1600, no Rio de Janeiro (SOUZA, 2012).

Partindo do pressuposto de que parte de nossa memória social ainda esteja impregnado por este imaginário e que isto dificulte a patrimonialização deste local, o Memorial HCI, assim como os trabalhos acadêmicos vinculados a esta história, seriam de grande importância. Posto que teriam como função informar a sociedade que a hanseníase tem tratamento, e que seus portadores não devem ser relacionados com o temor de uma praga, mas com a compreensão de que são vítimas de uma doença ligada a história da humanidade. Dentro desta perspectiva as escolhas expográficas deste espaço de memória tornam-se fundamentais, considerando que elas representam esta história e são seu meio de comunicação. É a partir da visão proposta pela expografia que o público irá compreender esta trajetória, deste modo, estas escolhas seriam as “lentes” através das quais o HCI e seus pacientes são percebidos.

No decorrer do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado em 2015, foram analisadas as narrativas apresentadas no Memorial HCI, organizando seus ambientes expositivos em 20 (vinte) espaços. Sendo eles: 01 – Sala de Memórias do Mundo; 02 – Sala da Era Científica; 03 – Corredor com Jornais; 04 – Corredor com Máquina de Sabão; 05 – Corredor com Fábrica de Calçados; 06 – Sala dos Amores; 07 – Sala com Instrumentos e Objetos Médicos; 08 – Sala de Jogos; 09 – Sala com Utensílios Agrícolas; 10 – Escadas com Trabalhos dos Pacientes Psiquiátricos; 11 - Sala dos Portadores de Sofrimento Psíquico; 12 – Sala dos Portadores de Sofrimento Psíquico; 13 – Sala das Comunidades do Entorno; 14 – Corredor sobre a Creche para filhos de funcionários; 15 – Laboratório do Hospital; 16 – Sala de “Informática”; 17 – Corredor sobre a questão dos filhos; 18 – Sala de Artefatos Religiosos; 19 – Corredor sobre a Igreja Luterana; 20 – Sala com fotos de tratamentos de pacientes. Tais ambientes foram organizados dentro de 04 eixos temáticos, sendo eles: Ambientações Históricas e o Cotidiano do HCI; Ambientações Hospitalares; Setor Psiquiátrico; Contexto Local do HCI.

No primeiro eixo temático, Ambientações Históricas e do Cotidiano o HCI, enquadram-se espaços expositivos que trazem a história da hanseníase e do HCI, assim como fotos dos moradores, suas histórias e acervo tridimensional que representa essas vivências. O segundo, Ambientações Hospitalares, fala sobre os métodos e medicamentos utilizados para o tratamento desta doença. No eixo “Setor Psiquiátrico” aparecem imagens de seus pacientes e trabalhos artísticos desenvolvidos pelos mesmos. O último

eixo, denominado “Contexto Local do HCI”, é representado por um ambiente expositivo no qual são apresentados fotos e objetos referentes a aldeia indígena e a colônia japonesa próximas ao local.

Neste artigo não pretendemos abordar todos estes ambientes expositivos, mas propor reflexões sobre algumas das escolhas expográficas apresentadas nos espaços expositivos: 01 – Sala de Memórias do Mundo, 06 – Sala dos Amores, 08 – Sala de Jogos e 09 – Sala com Utensílios Agrícolas. Estes espaços foram escolhidos por exemplificarem a hipótese, anteriormente mencionada, de que algumas destas decisões sobre a expografia do Memorial HCI podem corroborar com o imaginário e o estigma vinculados a figura do leproso e ao Hospital.

### **Escolhas Expográficas Do Memorial Hci**

Ao considerarmos que escolhas expográficas fazem parte de um recorte temático formulado pela instituição que expõe, devemos entender que a expografia “[...] abrange os aspectos de planejamento, metodológicos e técnicos para o desenvolvimento da concepção e materialização da forma [...]” (CURY, 2003 *apud* CURY, 2006, p. 27).

O Memorial HCI não é um museu, porém faz prática de uma ação museológica, que é a exposição. Sendo assim, é necessário compreender que a exposição é um mecanismo de comunicação, onde informações são apresentadas, afim de gerar reflexões e conhecimento. Por meio deste ato ocorre também o fato museal, entendendo este como: “[...] a relação profunda entre o homem, sujeito conhecedor, e o objeto, parte da realidade à qual o homem igualmente pertence e sobre a qual tem o poder de agir” (GUARNIERI, 1981 *apud* GUARNIERI [1983], 2010, p. 127.).

Os objetos tornam-se representantes de uma história e devem ser reconhecidos pelo público afim de que ocorra um processo de identificação. Levando em consideração que não há neutralidade e que uma exposição faz parte de um recorte, inevitavelmente alguns aspectos são elencados em detrimento de outros. Nossa percepção dependerá, além das intenções dos organizadores, de nossa forma particular de nos articularmos com o mundo, deste modo, o que levantamos neste artigo não é, necessariamente, uma visão única, mas uma das diversas análises que podem surgir desta exposição.

Considerando que uma exposição pode ser: “[...] uma poderosa construção signica, que se constitui e institui a partir de percepções identitárias, utilizando os jogos de memória e expressando-se sob as mais diferentes formas, no tempo e no espaço.”.

(SCHEINER, 2002, p. 96). As exposições elaboram, através das escolhas expográficas, a forma com a qual o público irá perceber seu acervo. No caso do Memorial HCI, um exemplo interessante pode ser observado nas imagens a seguir, nas quais o mesmo tipo de acervo, acervo têxtil, é apresentado de formas distintas.



Figura 4 – Vestido de Noiva da Sala dos Amores. Fonte: MEDEIROS. 2012. p. 74.



Figura 5 – Uniforme do Time de Futebol da Sala de Jogos. Fonte: MEDEIROS. 2012. p. 75.

A primeira imagem refere-se a um manequim localizado no ambiente “06 – Sala dos Amores”, ela apresenta um vestido de noiva que teria sido usado por diversas pacientes do HCI no dia de seus casamentos. A segunda imagem representa o uniforme do time de



futebol do Hospital, este item encontra-se no ambiente “08 – Sala de Jogos”, ela está exposta de forma mais simples, dentro de uma cristaleira, cercado por objetos, como medalhas e troféus referentes a este momento da instituição. Estas duas formas de expor o mesmo tipo de acervo mostram como as escolhas expográficas influenciam na percepção do público, formulando uma performance museal, conceito de Bruno Brulon Soares (2012), considerando que:

Museu e teatro são análogos no encontro que promovem. Em ambas as instâncias, a plateia espera ver o real, o autêntico, ainda que não em sua forma ‘banal’. O que é apresentado é um novo arranjo das coisas da realidade, no qual as coisas reais re-apresentam o real. (SOARES. 2012. p. 195).

A primeira imagem, na qual um manequim é utilizado, acaba por denotar um ar fantasmagórico que associado ao imaginário e ao estigma vinculados a hanseníase, podendo fortalecer, ao invés de desfazer, preconceitos em relação ao HCI e seus moradores. Percebendo que: “O que os museus musealizam, em última instância, não é a coisa em si, mas todas as relações que ela pode encenar, e os valores produzidos nessas performances. ” (SOARES. 2012. p. 196). Sendo assim, esta exposição traz, além do seu acervo, elementos subjetivos, que transcendem a materialidade e reforçam a importância de se pensar cuidadosamente a disposição de seus itens.

Todos os eixos temáticos fazem uso de acervo fotográfico, documental e tridimensional, apresentando objetos-testemunho, assim como itens cenográficos. Em uma análise geral dos ambientes podemos dizer que a cenografia se encontra em destaque nesta exposição. Observando que: “Na cenografia, a representação não está limitada à substituição de um original: ela é também um elemento narrativo, um auxiliar que permite situar espacial e temporalmente o tema abordado por um texto teatral ou por uma exposição” (ROSSINI, 2012, p.158). Desta forma, a cenografia seria responsável pela elaboração de uma contextualização visual das exposições. Contudo, como mostra a imagem a seguir, ela ganha valor enquanto um objeto expográfico, sendo ela mesma, em alguns momentos, o elemento norteador, ponto central, da narrativa histórica proposta pelo Memorial.



Figura 6 – Lázaro da Sala de Memórias do Mundo. Fonte: MEDEIROS. 2015. p. 65.

Esta foto refere-se à primeira sala da exposição, intitulada pela organização do local como “01- Sala de Memórias do Mundo”. Utilizou-se neste espaço um manequim deformado propositalmente a fim de apresentar as características originadas pela hanseníase sem tratamento. Mostrando o que seria a figura de um leproso na Idade Média, com um cajado, pois ele não poderia se aproximar de nada, e um sino para avisar quando estivesse por perto.

Os objetos testemunho são itens doados pelos moradores do HCI para a construção do Memorial, assim como elementos que faziam parte da antiga estrutura do Hospital. Ao observarmos que a forma como o acervo é exposto influencia na percepção do visitante sobre o mesmo, notamos que os objetos testemunho, talvez devido a sua quantidade, acabam montando um cenário ao invés de contarem uma história. O acervo e a cenografia se confundem em meio a uma imensidão de objetos. Exemplo destas afirmações encontra-se na imagem a seguir, que apresenta o ambiente expográfico denominado em meu TCC como “09 – Sala com Utensílios Agrícola”.



Figura 7 – Objetos da Sala de Utensílios Agrícola. Fonte: MEDEIROS. 2015. p. 78.

Esta imagem retrata uma sala com diversos objetos, que a partir dos textos e imagens expostos, compreende-se que são utensílios agrícolas utilizados pelos pacientes do HCI para sanar as necessidades alimentares da instituição. Contudo, há uma grande quantidade de objetos, de forma que eles não se destacam, nem acrescentam valor informacional a exposição. Este exemplo destaca a necessidade da realização de escolhas expográficas mais delimitadas, assim como a necessidade de legendas expositivas para os objetos. Ao considerarmos que:

La exposición se entiende como un contexto y los objetos están allí como parte de un conjunto al que cada objeto contribuye a dar su sentido por las relaciones que establecen entre si, y a su vez, cada objeto adquiere su sentido como parte del conjunto. Son estas relaciones intencionadas las que dan un sentido determinado a cada objeto y los conjuntos de objetos y, por tanto, las que constituyen la trama de la exposición. (GARCÍA-BLANCO, 2009, p. 114).

Desta forma, percebemos que a exposição é composta pela trama montada a partir dos objetos expostos e das relações que eles revelam ao público. Esta trama é responsável por contar a história visada. Sendo assim, as escolhas de objetos, textos, imagens, itens cenográficos e a ordem de ambientações a serem percorridas não se dão ao acaso, elas fazem parte de uma lógica de raciocínio da instituição e que seus organizadores visam apresentar ao seu público. Assim, críticas, assim como elogios, são importantes para a formação de uma exposição, pois são elas que irão indicar se a mensagem proposta está conseguindo ser atingida ou não.

### **Considerações finais**

Considerando que a exposição do Memorial HCI de fato apresenta de uma perspectiva teatral, utilizando elementos cenográficos em detrimento de objetos testemunho, e deste modo, corroborando com o imaginário popular referente a lepra e ao leprosário, deveríamos questionar quais problemas este posicionamento pode acarretar. Talvez, o uso deste imaginário, dentro das escolhas expográficas, possa ser benéfico a medida em que estimule a curiosidade do visitante e a partir disso seja possível fazer um trabalho de conscientização sobre esta doença e mostrar as diversas facetas presentes no HCI.

Entretanto, ao utilizar o manequim, por exemplo, há o maior risco de reforçar um imaginário, cuja provável consequência é o de persistir no estigma do leproso. Porém, isto só irá ocorrer sem o devido acesso a informação. Deste modo, um dos principais problemas do Memorial vem do fato de que ele não apresenta uma exposição estruturada de forma que possa ser visitada sem acompanhamento, sendo necessário um guia que problematize algumas das escolhas feitas.

A curiosidade ou mais propriamente o interesse que o tema desperta deveria ser utilizado para trabalhar para a desestigmatização da doença, a conscientização, para a promoção dos direitos humanos, o direito à memória. Sendo assim, a importância da criação do Memorial HCI torna-se incontestável, sendo uma iniciativa que abre precedente para mais trabalhos envolvendo o tema. Contudo, sua concepção pode e deve ser questionada, assim como o de outros espaços de memória, afim de que este trabalho possa ser sempre aprimorado e suscitar o interesse da sociedade por este local, para que não seja esquecido ou destruído.

### **Referências**

BORGES, Viviane Trindade. SERRES, Juliane Conceição Primon. **Narrativas sobre o velho leprosário**: as entrevistas realizadas com pacientes/moradores do Hospital Colônia Itapuã (Viamão/RS). *História Oral*. v. 17. n.1. 2014. P.119-134. Disponível em:<<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=322&path%5B%5D=pdf>>. Acesso em: 20.09.2017.

BRASIL, Lei nº 9.010, de 29 de março de 1995. Dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30

de março de 1995. Seção 1. p. 4509. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm)>. Acesso em: 15.09.2017

CURY, Marília Xavier. O exercício metodológico da Exposição Brasil 50 Mil Anos e outras considerações. In: ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE MUSEUS. A comunicação em questão: exposição e educação, propostas e compromissos. São Paulo; Brasília: MAE. USP: STJ. 2003 a. p. 155-173. *Apud*: CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. 1 ed, São Paulo: ANNABLUME., 2006, 160 p.

EIDT, Leticia Maria. Breve história da hanseníase: sua expansão do mundo para as Américas, o Brasil e o Rio Grande do Sul e sua trajetória na saúde pública brasileira. In: **Saúde e Sociedade**. V.13. N.2. 2004. p. 76-88. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902004000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 11.09.2017

GARCÍA-BLANCO, Ángela. **La Exposición, un Medio de Comunicación**. 1 ed. Madrid, Espanha: AKAL, 2009, 236 p.

GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. L'interdisciplinarité em muséologie. *MuWoP*, n. 2, p. 58 -59, 1981. *Apud*: GUARNIERI, Waldisa Rússio Camargo. Sistema da Museologia [1983]. In: BRUNO, Maria Cristina Oliveira (org.). **Waldisa Rússio Camargo Guarnieri**: textos e contextos de uma trajetória profissional. Vol. 1, 1.ed., São Paulo: Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado de Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2010, p. 127-136.

MEDEIROS, Helena Thomassim. **Da Exclusão à Exposição**: Narrativas Expográficas do Memorial do Hospital Colônia Itapuã – RS. Trabalho de Conclusão (Graduação) apresentado ao Departamento de Ciências da Informação, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Museologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 127 p. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134702/000987213.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20.03.2016.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares. Tradução de: Yara Aun Houry. In: **Projeto História** - Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História. nº 10. 1.ed. Educ – Editora da PUC-SP. São Paulo. 1993. p. 07-28. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>>. Acesso em: 15.08.2017.

ROSSINI, Elcio. Cenografia no Teatro e nos Espaços Expositivos: Uma Abordagem Além da Representação. In: **TransInformação**. PUC-Campinas, 2012, p. 157 – 164. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v24n3/a01v24n3.pdf>>. Acesso em: 05.04.2017.

SCHEINER, Tereza. Museologia e apresentação da realidade. In: **XI Encuentro Regional del ICOFOM LAM**. Equador, 2002. p. 96-105. Disponível em: <[http://network.icom.museum/fileadmin/user\\_upload/minisites/icofom/pdf/lam\\_2002.pdf](http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icofom/pdf/lam_2002.pdf)>. Acesso em: 25.06.2017.

SANTOS, Vânia Carvalho. **Percepções De Portadores De Hanseníase Sobre A Doença, Seu Tratamento e as Repercussões Em Seu Ambiente:** Um Estudo No Município De Nossa Senhora Do Socorro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Núcleo de Pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe, para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Sergipe, 2006, 170 p. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1211>>. Acesso em: 10.10.2017

SOARES, Bruno Brulon. Entre o Reflexo e a Reflexão: Por Detrás das Cortinas da Performance Museal. In: **Documentos de trabalho do 21º Encontro Regional do ICOFOM LAM 2012**. Petrópolis, Nov/ 2012. P. 192 – 204.

SOUZA, Luís Roberto de. **Condicionantes sociais na delimitação de espaços endêmicos de hanseníase.** Tese apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências. São Paulo, 2012, 327 p. Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-07122012-162848/pt-br.php>>. Acesso em: 02.05.2017.



**CEMENTERIO VERA CRUZ.  
LECTURA SOCIAL DE PASSO FUNDO DESDE EL EPITAFIO  
(1970-1990)**

*VERA CRUZ CEMETERY.  
SOCIAL LECTURE OF PASSO FUNDO CITY FROM THE EPITAPHIC  
(1970-1990)*

Jenny González-Muñoz  
Doctora en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe  
PNPD-CAPES/Universidade de Passo Fundo  
E-mail: [jenny.planificacion@gmail.com](mailto:jenny.planificacion@gmail.com)

**RESUMEN**

El presente artículo es parte de una investigación en desarrollo ubicada en el Cementerio Vera Cruz de Passo Fundo (inaugurado en 1902), teniendo como objetivo general analizar la transformación social de dicha ciudad desde el epitafio como mensaje memorial escrito en sus nichos y tumbas. En el caso específico que se muestra en este texto el estudio se ubica entre 1970 y 1990, para intentar dar respuesta a interrogantes como ¿para quién se escribe el epitafio que se coloca en el lugar de memoria funeraria? ¿Cómo se puede hacer una lectura de la transformación social de Passo Fundo entre 1970 y 1990 desde la literatura de la muerte, inscrita en los epitafios de tumbas y nichos del Cementerio Vera Cruz? ¿Cuál es la simbología del epitafio en tumbas y nichos de personajes no significativos, entendidos éstos como aquellos no populares social, cultural o históricamente en Passo Fundo? La metodología utilizada es hermenéutica, de carácter bibliográfico y observación participante, desde un muestreo, para el presente artículo, de 5 lugares de memoria por cada década, donde se toma, además del escrito, elementos como fotografía del difunto, características de la tumba o nicho y otros objetos presentes que pudiesen ser de interés para la investigación. Halbwachs, Candau, Nora, Augé, Ariès, Morin, Jung, Vázquez y Corral, Eliade, Carvalho, Kothe, Golin, Le Goff, Radcliff-Brown, Vázquez Mantecón, Choay, Ferreira, son algunos de los autores consultados.

**Palabras clave:** Epitafio, memoria, cementero, sociedad.

**ABSTRACT**

This article is part of a research project in the Vera Cruz Cemetery (opened in 1902), with the general objective of analyzing the social transformation of the city from the epitaph as a memorial message written in its niches and tombs. In the specific case that is shown in this text the study is located between 1970 and 1990, in an attempt to answer questions such as: who is written the epitaph that is placed in the place of funeral memory? How can one make a reading of the social transformation of Passo Fundo between 1970 and 1990 from the literature of death, inscribed in the epitaphs of tombs and niches of the Vera Cruz Cemetery? What is the symbolism of the epitaph in tombs and niches of non-significant characters, understood as those non-popular socially, culturally or historically in Passo Fundo? The methodology used is hermeneutic, of a bibliographic character and participant observation; from a sampling, for the present article, of 5 places of memory for each decade, where it is taken, besides the writing, elements like photograph of the deceased, characteristics of the tomb or niche and other objects present that could be of interest for research. Halbwachs, Candau, Nora, Augé, Ariès, Morin, Jung, Vázquez y Corral, Eliade, Carvalho, Kothe, Golin, Le Goff, Radcliff-Brown, Vázquez Mantecón, Choay, Ferreira, are some of the authors consulted.

**Keywords:** Epitaphic, memory, cemetery, society.

### **Lectura de la ciudad de los muertos**

*O homem utiliza a palavra escrita ou falada para expressar o que deseja transmitir.*

Carl Jung

**Os homens e seus símbolos.**

Abordar el tema de la muerte ha sido una constante de las civilizaciones a lo largo de las épocas, bien es sabido que las huellas dejadas por distintas sociedades relacionadas con sus modos de enterramiento, son elementos de franca utilidad para que los arqueólogos puedan llevar a cabo reconstrucciones del modo de vivir y morir del ser humano en el pasado.

El hecho de morir, se puede observar desde varias perspectivas, unas vinculadas con las culturas occidentales y otras con las no occidentales, entre las que se encuentra las indígenas o ancestrales africanas o afroamericanas, lo cual se levanta desde preceptos culturales y religiosos, expresados en mitos y ritos (ELIADE, 2003) en un eterno retorno entre tiempos y espacios conocibles y reales.

[...] la cultura de casi todas las civilizaciones desaparecidas sólo la conocemos a través de la muerte, de la tumba, de los rituales. Ofrendas, útiles de viaje, ropas y tecnología que a través del estudio arqueológico ofrecen una interpretación de su concepción del mundo y de su estructuración social. (CARABALLO PERICHI, 2008, p, 85)

Si se hace un esbozo breve de la observación de la muerte desde algunas posiciones religiosas, se observa el catolicismo con la figura de la salvación eterna, la meta de llegar al cielo, siendo éste el paraíso, es decir, el lugar en el que no hay sufrimiento, aunque, también exista un espacio intermedio llamado purgatorio en el que se sufre, pero con la esperanza de salir de esas llamas (no tan fuertes como las del infierno) para ser arrojados por el manto del perdón eterno. Al leer El Corán, texto sagrado de los musulmanes<sup>49</sup>, se constata la constante del respeto a dios y la seguridad de la venida del Juicio Final, donde todos los pecadores serán interpelados y castigados sempiternamente; para evitar esta desagradable situación el humano debe seguir las enseñanzas de las recitaciones de Dios, entre otras cosas, minimizando también las suntuosidades materiales. Para las religiones védicas e hindúes en general, el *moksha* se alcanza a través de las continuas alabanzas al Señor, en sus diversas manifestaciones, por medio de ofrendas, lectura de los libros sagrados y su subsecuente obrar según ellos, todo lo cual

---

<sup>49</sup> Para ahondar más sobre el tema en cuanto a su significación en el lenguaje simbólico, se recomienda leer *El saber local*, de Clifford Geertz, más concretamente la tercera parte del capítulo 5, intitulada “El arte como sistema cultural”.

debería conllevar a librarse del *samsara*, es decir, la repetida reencarnación, significando presencia del alma en la vida, o sea, a un mundo lleno de sufrimientos.<sup>50</sup> Para los adeptos del vudú de pueblos africanos como Benin e incluso en el haitiano caribeño, los *vodún* o *loas* (deidades) deben ser venerados con ofrendas de alimentos que pueden hacerlos variar de carácter y, por ende, de pensamiento frente a determinadas situaciones; así cada persona tiene su espíritu tutelar.<sup>51</sup>

Según su visión de la muerte desde su significación a partir del morir, cada civilización consagra lugares para recordar a sus muertos, conforme a sus enseñanzas religiosas, de manera que, tomando los ejemplos anteriores, los católicos construyen cementerios constituidos por tumbas que, con sus lógicas transformaciones, son concebidas para resaltar las acciones de vida de la persona difunta por medio de estatuarias; los musulmanes crean cementerios minimalistas, austeros; mientras, la filosofía védica habla de la cremación como consumación de la perpetuidad del alma y la finitud del cuerpo.

Para Ariès (1984, p. 500) “igual que la vida, la muerte no es un acto solamente individual”, y esto no solo porque se comienza a morir en hospitales, a la vista de cualquiera, ya no en la intimidad de la casa, sino por la memoria que se crea alrededor del fallecimiento. Cuando alguien muere, se hacen los actos ceremoniales del caso, conforme a las mitologías de su sociedad, y se conforma el lugar para ser recordado, reforzándolo con la estructura y el espacio destinado a los datos (nombre completo, fecha de nacimiento y muerte) con la inclusión de algún texto que puntualice dicho recuerdo, bien sea desde las actitudes morales, de ocupación, también se dan casos que exponen una suerte de denuncia sobre la muerte del que yace allí<sup>52</sup>, constituyéndose, el epitafio en un componente que propone dos tipos de memoria: la que retrata al difunto y aquella por la que será recordado quien o quienes la ha firmado.

Partiendo de las teorías de Halbwachs (1976) sobre la memoria colectiva, siendo aquella compartida por miembros de un mismo grupo social, la cual permite su cohesión, en nuestro tema de interés, los datos inscritos en los cementerios, desde su propia

---

<sup>50</sup> Ver Srimad Bhagavatam,

<sup>51</sup> Ver Christoph H. y Oberländer, H. *Voodoo. Secret power in Africa*. Germany: Taschen, 1996.

<sup>52</sup> Nos referimos, por ejemplo, a una tumba ubicada en São Leopoldo (RS), en cuyo epitafio se lee: Aquí yace La familia de Kassel Anna Maria de Becker Nacida el 12 de agosto de 1835 Asesinada y quemada por la Banda Mucker el 15 de junio de 1874 Paz a sus cenizas. Información suministrada por Rodrigo Luis dos Santos (ISEI-Ivoti)

planeación hasta la configuración de las tumbas con sus elementos, conforman buena parte de dicha memoria colectiva, toda vez que cuentan la historia del lugar al que pertenecen y su transformación social. El cementerio es lugar idóneo para recordar. Pero, ¿qué es recordar?, tomando palabras de Ricoeur (2004, p. 49), se responde “Es tener una imagen del pasado. ¿Cómo es esto posible? Porque esta imagen es una huella que dejan los acontecimientos y que permanece marcada en el espíritu”, sobre lo que el mismo autor aclara que cuando se cuentan acontecimientos reales ya pasados, lo que se recuerda no son esos hechos sino las palabras, “creadas por la imaginación” y que han quedado en quien recuerda, son imágenes que solo es posible traerlas al presente porque aún se recuerdan; desde este sentido el epitafio, como texto funerario, junto con la estatuaria desde la alegoría y otros aspectos simbólicos, es lenguaje susceptible a ser interpretado a partir de las múltiples memorias.

Concordando con Nora, la memoria es dinámica, es viva porque deviene de la propia condición del humano, quien se mueve constantemente, tanto en su estructura física como mental, y desde esta perspectiva sus recuerdos se revitalizan, cobran nuevos enfoques. La vitalidad de la memoria es la que hace posible, por ejemplo, mantener vivo el recuerdo de un familiar lejano, revivido metafóricamente desde éste en la visita al cementerio, la entrega de ofrendas, las ceremonias religiosas.

Memória, história: longe de serem sinônimos tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. (NORA, 1993, p. 9)

Por esa incapacidad del humano a adaptarse a la inminencia de la muerte, tal vez por el miedo que le genera el desconocimiento al más allá, consecuentemente ha intentado detenerla (recordemos los oráculos e historias como Edipo Rey, por ejemplo), retardarla (por medio de la ciencia), pensar en la posibilidad de la resucitación, y ante su amenaza constante la adapta y, a la vez, se adapta a ella mágicamente (MORIN, 1970), con ceremonias que se van transformando en las sociedades contemporáneas, siendo los procesos memoriales puntos esenciales.

La antigua necrópolis retrataba al humano social dentro de la ciudad creada para albergar muertos y ser visitada por los vivos, el cementerio moderno sigue siendo ese

lugar de silencio y respeto del que habla Ariès, lugar de encuentros y desencuentros en el que se puede observar transformación social urbana. Llevando esto a un ejemplo a partir de un texto de Wittgenstein, referido por Geertz (2009), cuando hace una analogía entre la lengua y una ciudad antigua, se ve que esta última tiene un laberinto de calles y plazas, casas que pertenecen a distintos periodos, y luego a sus alrededores se yerguen las más modernas, con otro tipo de calles, más regulares, rectas, de mayor uniformidad; si se traslada esto al cementerio se inferirá el parecido.

El mismo ejercicio se propone con el texto siguiente, sobre las áreas urbanas que atienden a mayores funciones respecto al capitalismo y los centros globales que se instalan en ellas producto del mercado. Más allá de esto concreto, se lee:

[...] as cidades tornam-se objeto de novos e intensos fluxos de população e de uma profunda redistribuição da renda: seja nos bairros nobres, com a formação de uma elite global móvel e altamente profissionalizada, seja nos bairros populares, com a ampliação dos cinturões periféricos, onde se junta uma enorme quantidade de populações deserdadas. (MAGATTI, 2009, p. 7)

Aquel cementerio ubicado a las afueras de la periferia, por las causas ya conocidas de salubridad y hasta sobrenaturales, se deja de lado en la ciudad contemporánea porque, entre otros factores, es parte de un auge comercial, potenciado en las funerarias, las floristerías que están en su entorno, además destaca el hecho de que ambas ciudades (la de los vivos y la de los muertos) han crecido, encontrándose en una convivencia cercana. Entretanto, si se inspecciona dentro del propio camposanto, se cae en cuenta que también allí está presente una estratificación social marcada por esas calles referidas de Wittgenstein, tumbas de monumentalidad frente a nichos apartados a los alrededores del casco central, materiales, fotografías, epitafios, todo lo cual es la escritura socio-histórica del lugar al que pertenece, tal es el caso del Cementerio Vera Cruz, de la ciudad de Passo Fundo, objeto de la presente investigación.

### **El epitafio como texto funerario, palabras de la sociedad**

La investigación presentada en este artículo se focaliza en el estudio del epitafio de “tumbas no significativas”<sup>53</sup>, ubicadas en el Cementerio Vera Cruz, con un corte temporal 1970-1990, siguiendo una metodología hermenéutica, arqueo bibliográfico y observación participante. Se ha tomado como muestra 5 lugares de memoria por cada

---

<sup>53</sup> Se toma esta posición desde el concepto de Molina Castaño (2007, p. 152), “el cementerio en pos de las tumbas significativas, lo que se hace es cargar de sentido la historia de la ciudad que rodea el cementerio a partir de los personajes que en él se ubican.”

década, con análisis del escrito, siguiendo preceptos propuestos por Villa Mejía (apud MOLINA CASTAÑO, 2007), en cuanto a los tipos de estos textos funerarios, no desde la perspectiva de la escritura del lenguaje como tal sino desde su discurso socio-histórico. Igualmente, se analiza la fotografía de la persona que allí yace, en función de ropa, edad en referencia a la fecha de fallecimiento, pertenencia étnica, además de características de la tumba desde objetos presentes que pudiesen ser de interés para la investigación. La organización de la muestra se ha concentrado en fichas cuya estructura permitirá la clasificación de cada lugar. (Cuadro 1)

A partir de ciertas interrogantes importantes como: ¿para quién se escribe el epitafio que se coloca en el lugar de memoria funeraria? ¿Cómo se puede hacer una lectura de la transformación social de Passo Fundo entre 1970 y 1990 desde la literatura de la muerte, inscrita en los epitafios de tumbas del Cementerio Vera Cruz? ¿Cuál es la simbología del epitafio en tumbas no significativas, entendidas éstas como aquellas que albergan restos de personas no populares social, cultural o históricamente en Passo Fundo? Se configura el objetivo de analizar la transformación social de Passo Fundo, entre 1970-1990, desde el epitafio como mensaje memorial escrito en tumbas del Cementerio Vera Cruz.

El Cementerio Vera Cruz fue inaugurado el 1º de enero de 1902, luego de la clausura del antiguo cementerio católico, ubicado a una cuadra de la iglesia principal. Es de carácter laico y público municipal, siendo las principales causas de su origen la separación oficial de Estado e Iglesia, la localización de la Estación Férrea (muy cercana al antiguo cementerio), y el traslado de la Iglesia Matriz a la plaza Tamandaré (POSSAPP<sup>54</sup>, s/f).

Desativado o cemitério católico as famílias dos falecidos tiveram um prazo para trasladar os restos mortais. Todavía, por diferentes razões, apenas uma pequena parte recebeu sepultura no Vera Cruz, grande parte ficou abandonada e soterrada. A seguir foi procedido o arruamento e o parcelamento em lotes. Sendo propriedade da Cúria Diocesana integraram os terrenos os foreiros até os anos 1950. Consta da tradição oral da cidade por naquela área toda vez que cavavam para assentar alicerces de novas construções, desenterravam ossos humanos.<sup>55</sup>

---

<sup>54</sup> En texto de Ney Possapp en presentación de la guía de visita al Cemitério Vera Cruz Passo Fundo – RS (UPF) En ocasión de los 30 años del Archivo Histórico Regional.

<sup>55</sup> Texto de presentación de la guía de visita al Cemitério Vera Cruz Passo Fundo – RS (UPF)



Lo referido por Possapp es de resaltar porque explica la presencia de tumbas, incluso de gran estatuaria, en Vera Cruz, datadas de finales del siglo XIX, es decir, anteriores a la fecha de inauguración del camposanto. Elemento a tomar en cuenta para otras investigaciones, por la mezcla de huellas sociales e históricas existentes a partir, por un lado de las causas que imposibilitaron el traslado mayoritario de las exhumaciones desde el viejo cementerio católico, hasta qué punto la ubicación cercana a dicho camposanto de la estación del ferrocarril influyó en su clausura, además de observación y análisis de las personas fallecidas trasladados a Vera Cruz, según su colocación socio-económica.

Nº	Descripción	LÁPIDA, CAPILLA FAMILIRA, NICHOS
	Datos de (la) difunto (a)	NOMBRE COMPLETO SEGÚN CONSTA EN LA PLACA
	Fecha	SE DESTACAN LAS FECHAS O FECHA QUE ESTÁN EN LA INSCRIPCIÓN. PARA LA ORGANIZACIÓN SE TOMA LA FECHA DE FALLECIMIENTO
	Texto	EPITAFIO
	Foto	SE DESTACA SI HAY O NO
	Observaciones	NÚMERO DE ARCHIVO EN ACERVO DE LA INVESTIGADORA

**Cuadro 1.** Modelo de ficha para muestreo de la investigación. **Fuente:** Autora.

Volviendo el tema del epitafio, éste es un texto cuya carga simbólica se acrecienta según ubicación e intencionalidad, fuertemente vinculado con la memoria, el recordar y ser recordado después de la muerte, independiente del conocimiento ante los otros, la exaltación de las actitudes, lo que será leído por muchos ajenos trayendo de nuevo el recuerdo de su existencia sobre la tierra. Cuando se habla de “tumbas significativas” su importancia se sustenta en el sentido que los personajes que allí yacen le añaden a la historia de la localidad o la región, lo cual se desarrolla a partir de dichos actores sociales, frente a las tumbas de personas que no tienen dicha una carga histórico-social, pero que también forman parte de la estructura del camposanto, por ello el cementerio no es homogéneo, “es un entramado de rutas que se ordenan a partir de los hitos que constituyen las tumbas significativas en él ubicadas” (MOLINA CASTAÑO, 2007, p. 152)

Por medio de la lectura hermenéutica del epitafio en Vera Cruz, se puede llegar a realizar la construcción imaginaria de la ciudad de Passo Fundo a partir de quienes allí

yacen en restos mortales, él retrata los cambios históricos de la ciudad desde la lectura de lo que ha escrito su sociedad sobre las tumbas, en este caso entre 1970-1990. En tal sentido, es interesante lo acotado por Crespo Fernández (2014, p. 176) cuando expresa que “el lenguaje funerario se adapta al marco social y cultural en el que surge el epitafio”, lo cual se puede observar en Vera Cruz con la mayor presencia de epitafios en los nichos (no hay monumentaria), su ausencia en muchas tumbas de infantes antes de la época abarcada en el presente artículo, y la incorporación del epitafio comercial, es decir, aquel que se compra en tiendas especializadas, incluso con el mismo diseño.

La carga simbólica de la palabra en el epitafio lleva dentro de sí una fuerza emotiva, conteniendo “todo el calor o el horror de la cosa que evocan” (MORIN, 1970, p. 99); es el escrito que alguien (familiar, amigo) piensa para aquel que falleció, materializándolo sobre su tumba, el escrito que ese alguien compra, tras escogerlo, para ser colocado sobre su tumba, el escrito que ese alguien toma de textos religiosos con la esperanza del descanso eterno y la resignación, es también el escrito que el propio difunto escribió para su propia tumba; pero sea cual fuere el caso, el epitafio es palabra escrita, texto para permanecer, reforzamiento para recordar y ser recordado, es lo que Villa Mejía (apud MOLINA CASTAÑO, 2007, p. 156) define como “grafías murales”. Siguiendo con este investigador se destaca los cuatro tipos de epitafios:

a) “Los epitafios en serie: aquellos que no poseen un emisor propiamente dicho”. Son textos que se repiten en varias tumbas, incluso con el mismo diseño, es decir, son comerciales, destacan en Vera Cruz, el texto del nicho de Mauricio Lemos Martins (27-09-1989 +06-10-1989), donde se lee: “Um anjo que deus deixou oito dias em nossa vida. Saudades, pais e irmãos”, o el de Rafael Damiani (11-04-1981 +18-04-1981), donde consta “Deus precisava de um anjo, e veio busca-lo”.

b) “Los epitafios con un emisor reconocido: aquellos emitidos por un familiar o un amigo que se refiere personalmente al difunto”. En Vera Cruz se muestra el texto dedicado a María Joaquina Vasconcelos Morsch (29-05-1912 +27-08-1981) y Francisco José de Lima Morsch (07-08-1909 +27-08-1981), “Aqui jazem os corpos de um homem e uma mulher que deixaram aos seus filhos uma herança de trabalho, coragem e amor, que se eternizará”, o el presente en la tumba de Livo Bertão (19-05-1928 +22-06-1998): “Pai! Nós não te perdemos, apenas te devolvemos a Deus. Saudades da esposa, filhos, noras, genros e netos”.

c) “Los autotextos: aquellos epitafios en donde el mensaje se inscribe como emitido por el difunto”. Cuyo ejemplo en Vera Cruz no se tiene dentro de la muestra temporal del presente estudio, pero allí se observa, por ejemplo en la tumba familiar donde yacen los restos de Carlos Eduardo Althaus Salomé (31-12-1978 +15-08-2008), cuyo texto dice: “Quando sentires saudades de mim olhe para o céu, a estrela mais brilhante sou eu”.

d) “Los epitafios con emisor colectivo: aquellos en que, como su nombre lo indica, el emisor no es individual o se encuentra implícito en tanto colectividad”. Tal el interesante texto para Maria Zanfira (02-02-1894 +25-09-1972), “Nasceu na Polonia”.(Fig. 1)

Esta clasificación permite llevar a cabo una lectura del texto epigráfico desde la simbolización de la palabra, hacer aproximaciones interpretativas sobre la relación difunto-familiar-amigo, lo cual se refuerza con la fotografía, ofrendas u otros elementos que se incorporan permanente o temporariamente a la tumba.



**Fig. 1.** Detalle de epitafio tipo emisor colectivo, según la tipología de Villa Mejía. Cementerio Vera Cruz (2017). **Foto:** Acervo de la autora.

El análisis interpretativo de los textos funerarios del Cementerio Vera Cruz entre 1970 y 1990, son realizados en relación con el contexto y entorno social en el que fueron colocados, y su momento histórico, pues ellos pueden expresar ideologías, posturas, relaciones, en fin, transformaciones sociales. Todo esto no debe ser visto de manera

aislada frente a los otros elementos. Crespo Fernández (2014) habla de los epitafios consolatorios, cuyo discurso tiene vigencia extensa, pues son un aliento ante la muerte, hecho incomprensible e indeseado, pero concreto e inevitable.

En la tumba de los infantes de la muestra escogida, destacan aquí dos de la década de 1980: “Um anjo que deus deixou oito dias em nossa vida. Saudades, pais e irmãos”, y “Deus precisava de um anjo, e veio busca-lo”, sin incorporación de fotografía del fallecido, estando en su lugar la iconografía de un diseño generalizado, con pintura de un ángel bebé, alado, rubio, con las manos unidas en oración. (Fig. 2) Mientras que en la perteneciente a la década de 1970, “De uma pequena existencia uma grande saudade”, se observa la foto en blanco y negro, del niño sonriente, con edad aproximada o tal vez exacta a sus ocho años de cuando falleció. De igual manera, destaca el epitafio de Dorvalina A. Salomé (26-10-1903 +24-05-1989), “Não importa se você está perto ou longe, o que importa é que você existiu e deixou sua marca em nossos corações. Saudades dos familiares”; y el ya referido de la pareja Morsch, del cual destacan elementos interesantes: ambos fallecieron en la misma fecha, lo que denota tal vez un accidente, cada uno tiene foto, y sus datos están colocados a ambos lados del epitafio, porque el texto es dedicado para los dos. Frente a esto se destacan escritos de la década de 1970 como el de Valmor D. dos Santos (03-06-1970 +19-08-1978) “Saudades eternas”, Marieta do Nascimento Brum (03-02-1902 +25-04-1974) “De teu esposo e filhos imorredoura gratida e eternas saudades” (Fig. 3), “Saudades eternas” como inscripción para Gelson Roberto Dias (18-04-1969 +24-06-1977).



**Fig. 2.** Detalle de iconografía de nicho de infante. Cementerio Vera Cruz (2017)

Foto: Acervo de la autora



En la década del 1990 está el ya referido de Livo Bertão (19-05-1928 +22-06-1998): “Pai! Nós não te perdemos, apenas te devolvemos a Deus. Saudades da esposa, filhos, noras, genros e netos”, y una profusión de epitafios constando textos bíblicos u oraciones católicas, tal el caso del dedicado a Aparicio A. Moura (07-06-1916 +10-05-1990), con el Padrenuestro.



**Fig. 3.** Detalle de texto de nicho. Nótese el estado de conservación. Cementerio Vera Cruz (2017) Foto: Acervo de la autora.

Al analizar los epitafios de la muestra se han conseguido aspectos como la presencia de varios que se encajan en la tipología propuesta por Villa Mejía, no se encontró fotografías de personas afroamericanas, asiáticas, indígenas; los infantes fotografiados se muestran sonrientes (reflejando el deseo de recordarlos desde su alegría que, a su vez, se extendió a sus familiares), frente a los más pequeños quienes no tienen fotografía sino iconografía que, en la tumba de estatuaria hubiese sido simbolizada por el ángel alado del monumento. Respecto al texto hay palabras que se repiten, constituyendo una constante en dichas décadas, tal como se muestra en el cuadro 2.

Palabras constantes	Situaciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saudades.</li> <li>• Coração.</li> <li>• Anjo.</li> <li>• Deus.</li> <li>• Eterno, eternidade.</li> <li>• (Familiares= pais, esposa, filhos, netos, genro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugar de nacimiento.</li> <li>• Acciones morales.</li> <li>• Amor más allá del tiempo:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>Como vida.</li> <li>Como eternidad.</li> </ul> </li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Textos bíblicos u oraciones católicas.</li></ul>	
--	--

**Cuadro 2.** Organización de palabras y situaciones destacables en los epitafios abordados.

**Fuente:** Autora.

“Saudades”, es el máximo sentimiento de la nostalgia, la consciencia del no retorno de la persona ahora difunta, entonces quien le sobrevive, bien familiar o amigo, se aferra al recuerdo eternizado en la simbolización de la tumba como lugar de descanso del cuerpo, y liberación del alma. La nostalgia se instala en la memoria sobre las bienaventuranzas de la vida del difunto, alguien a quien se extrañará, aunque haya estado en la vida poco tiempo, como es el caso de los infantes. La tumba se convierte en lecho eterno de la memoria. Sitio al que se acude para honrar a quien se extraña, para conversar con él simbólicamente, llevarle la materialización de los logros (medallas de estudios o juegos ganados, diplomas), “celebrar” lo que hubiese sido un día más de aniversario<sup>56</sup>, depositar ofrendas en el ámbito contemporáneo y asimismo en efemérides como Día de los muertos, Día de la Madre o del Padre. Según relata Vásquez Mantecón (2015) la celebración del Día de los Muertos en México fue desarrollando su cúmulo de significaciones desde el siglo XVIII lo que se incrementa con la visita al cementerio, en el siglo XIX, como un acto de distracción y paseo en las clases sociales altas, en tal sentido, devela que “quedó registrada la costumbre de los que iban a solazarse solo con la lectura de los epitafios que completaban lápidas y monumentos.” (p.12) Lo que va incrementándose en el siglo XX con la proliferación del epitafio, y la figura del cementerio como “museo al aire abierto”, sustentado sobre todo por la estatuaria y la monumentalidad de las tumbas significativas. Las “saudades” eternas de los epitafios, son la materialización en la palabra escrita, de igual manera para hacer de la memoria del difunto un acto sempiterno.

La palabra “coração” (corazón), se presenta dentro del texto funerario en relación al dolor que se siente en este órgano, como símbolo de amor, ya configurado en

---

<sup>56</sup> Esto lo ha constatado la autora en tumbas de angelitos, tal como lo expresara en su artículo “Monumentos funerarios para angelitos en el Cementerio General del Sur. Una visión memorial sobre la muerte”. In: *Memória em rede*, n. 13, vol. 7, Pelotas (Jul/Dez 2015), pp. 97-112. Disponible en: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/viewFile/6308/4538> > Acceso en: 02. 06. 2017.



las tumbas de estatuaria, con destaque de las pertenecientes a infantes. El “siempre estarás en nuestros corazones” expresa el amor eterno, pero también el dolor que se instala para no irse jamás y la existencia de la tumba, con el texto escrito sobre la piedra o, en todo caso en algún material no perecedero, lo que conlleva a una eternización de la memoria con franca intencionalidad. Mientras que el “anjo” (ángel), es dedicado a infantes por su pureza, siendo el mensajero entre dios y el mundo terrenal, el guardián; desde la perspectiva de la construcción en la estatuaria, su simbolización depende de cómo está representado, no obstante, en general evoca juventud y pureza de alma.

[...] vela el sueño del difunto; como guía tutelar ataviado con estrellas o con una banda estrellada, como nuncio de los goces del paraíso que están reservados al difunto, según queda expresado en la figura que deposita flores o guimaldas sobre el monumento; en meditación o en actitud de plegaria, lo que evoca una imagen de la guarda. (VÁZQUEZ SALGUERO y CORRAL BUSTOS, 2004, p. 167)

Si se traslada esta lectura del ángel en la estatuaria a la escritura en el epitafio, se observa que textos como “Um anjo que deus deixou oito dias em nossa vida” (Un ángel que dios dejó ocho días en nuestra vida) o “Deus precisava de um anjo, e veio busca-lo” (Dios necesitaba un ángel, y vino a buscarlo), vinculan dicha figura directamente con dios, siendo enviado en forma de niño por la entidad divina, para acompañar la vida de los familiares por corto tiempo, quizá como mensajero; frente al ángel necesitado por dios y, como perteneciente a él, lo mandó a buscar, en este caso su presencia en el mundo terrenal tal vez obedezca a su finalidad como guardián. En el primer caso el ángel vivió entre esa familia para quedarse en su vida; en el segundo caso, cumplió su función y luego partió. En ambos ejemplos, el ángel, bien mensajero o guardián, vino con un propósito que cumplió al quedar en el recuerdo de la familia, fijado en la eternización del epitafio en la tumba.

La inclusión de textos bíblicos u oraciones del catolicismo, es el reforzamiento de la fe, el ruego que se eterniza en el texto funerario, una plegaria que constantemente será evocada por aquel que la lee. El ruego por la salvación del alma desde su perspectiva religiosa, el perdón de los pecados y la vida eterna.

En cuanto a las situaciones que prevalecen, el lugar de nacimiento recalca la vinculación a la tierra natal como sentido de pertenencia, “nació en Polonia” refiere rasgos distintivos en cuanto idioma, costumbres, gastronomía, modo de vida, pero a su vez, una integración con el lugar de fallecimiento como sitio que ha recogido el cuerpo

para, luego de la descomposición, conformar un solo elemento, aquel “polvo” del que hablan algunos textos religiosos. Las acciones morales están concatenadas con la figura ejemplificadora del difunto, “deixaram aos seus filhos uma herança de trabalho, coragem e amor, que se eternizará” (dejaron a sus hijos una herencia de trabajo, coraje y amor), siendo buenos padres, seres trabajadores, valientes, amorosos, es decir, personas con cualidades resaltables que influyeron de manera directa en la configuración de sus hijos, dignas de ser expresadas públicamente, como sólidas enseñanzas morales con características de “eternas”, inacabables, y por ende, inolvidables.

### **Aproximaciones a conclusiones**

El patrimonio cultural material (sin dejar de lado su carácter inmaterial inmerso en el interlineado hermenéutico) de Vera Cruz descansa en la estatuaria, con una monumentalidad llena de representaciones, alegorías y demás elementos simbólicos que son parte esencial de las tumbas, capillas, panteones, de su espacio. Mas también, el epitafio es parte de ese ámbito patrimonial por ser tanto texto de la literatura funeraria como testimonio social de la ciudad de Passo Fundo, desde su lectura se puede observar su importancia para la conservación de la memoria de individuos y familias, en relación a sus seres queridos, su posición social, su contribución moral.

La llamada Carta de Venecia (1964, Art. 7) devela la imposibilidad de separar al monumento de la historia y el contexto en el que fue realizado, porque es un testimonio de los acontecimientos surgidos en su época. El cementerio está dentro de esta sentencia y su salvaguarda es fundamental para la memoria del pueblo que lo ha creado. Para Kothe (1986), la fábula como narrativa alegórica, obedece a aspectos de la moraleja como lección pedagógica, teniendo un “gesto semántico de naturaleza poética” (p. 90) que se puede interrelacionar con situaciones de conflicto de poder, en fin, el epitafio también puede dar esa lección, esa moraleja sobre valores, a través de la exaltación de los dones del que yace en la tumba, y las demostraciones de amor de familiares con pretensiones más allá del tiempo, pretendiendo una memoria eterna.

Tanto la configuración de Vera Cruz como la historia que envuelve su creación, son parte de la identidad del pueblo passofundense, sin excluirse de Rio Grande do Sul, vista ésta no desde la perspectiva crítica existencial sino en relación con el reconocimiento de los otros (GOLIN, 2004), pues cada memorial que se yergue desde la realidad y la necesidad del pueblo que lo idea y construye, así en dicho cementerio se da una doble

visión: la del siglo XIX, conformada por tumbas (con exhumación) provenientes del camposanto anterior; y la del siglo XX a partir de su inauguración, con la progresiva incorporación de las contemporáneas. Todo lo cual coloca al Cementerio Vera Cruz de Passo Fundo como espacio material de memoria, identidad individual o colectiva (LE GOFF, 2014) donde se puede leer desde distintas miradas, las palabras escritas por sus sociedades a lo largo de su historia.

## Referencias

- ARIES, Phillipe. **El hombre ante la muerte**. Taurus: Madrid, 1984.
- CANDAU, Joel. **Memoria e identidade**. Contexto: São Paulo, 2012.
- CARABALLO PERICHI, Ciro. La memoria de la muerte como patrimonio colectivo. **Argos**, Caracas, v. 25, n. 49, p. 85-98, dic. 2008. Disponible en <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-16372008000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-16372008000200006&lng=es&nrm=iso)> . Acceso en: 02.6.2017.
- CARTA INTERNACIONAL SOBRE LA CONSERVACIÓN Y LA RESTAURACIÓN DE MONUMENTOS Y SITIOS - CARTA DE VENECIA (1964) Disponible en: <[https://www.icomos.org/charters/venice\\_sp.pdf](https://www.icomos.org/charters/venice_sp.pdf)> Acceso en: 29.4. 2017.
- CRESPO FERNÁNDEZ, Eliecer. **El lenguaje de los epitafios**. Universidad de Castilla: Cuenca, 2014.
- ELIADE, Mircea. **El mito del eterno retorno**. Alianza/Emecé: Madrid, 2003.
- GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Gedisa: Barcelona, 1992.
- \_\_\_\_\_ **O saber local**. Vozes: Petrópolis, 2009.
- GOLIN, Tau. **Identities**. Questões sobre as representações socioculturais no gauchismo. Méritos: Passo Fundo, 2004.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny; MAZZUCCHI FERREIRA, Maria Leticia. Conflictos y dilemas en la construcción de los lugares de memoria. In: GONZÁLEZ MUÑOZ, Jenny. (Coord.) **Memorias, sociedades, políticas y procesos culturales en América Latina**. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, p. 117-139, 2013. Disponible en: <[www.unesr.edu.ve](http://www.unesr.edu.ve)> Acceso en: 02.04.2017.
- HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Mouton: Paris, 1976.
- JUNG, Carl (Org.) **Chegando ao inconsciente**. O homem e seus símbolos. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, p. 18-103, 2002.
- KOTHE, Flávio R. **A alegoria**. Ética: São Paulo, 1986.
- LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. UNICAMP: Campinas, 2014.
- MAGATTI, Mauro. Bauman e o destino das cidades globais. In: BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Traducción: Eliana Aguiar. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro, p. 7-12, 2009.

MOLINA CASTAÑO, David Esteban. Como en un juego de espejos, metrópolis vs. necrópolis. Una aproximación al Cementerio de San Pedro de la ciudad de Medellín como fuente de reflexión histórica y antropológica. **Boletín de Antropología** de la Universidad de Antioquia, v. 21, n. 38, p. 147-172, 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55703808>> Acceso en: 05.06.2017.

MORIN, Edgar. **El hombre y la muerte**. Barcelona: Kairós, 1970.  
NORA, Pierre. **Entre memoria e história**. A problemática dos lugares. Traducción: Yara Aun Khoury. Proj. História: São Paulo (10), 1993. Disponible en: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/series/series1.html>> Consulta en: 04.05.2017

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración I**. Configuración del tiempo en el relato histórico. Traducción: Agustín Neira. Siglo XXI: Buenos Aires, 2004.

VÁZQUEZ MANTECÓN, María del Carmen. 1 y 2 de noviembre en la ciudad de México, 1750-1900. **Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México**, n. 49, p. 1-18, 2015. Disponible en: <[www.historias.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/moderna.html](http://www.historias.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/moderna.html)> Consulta en: 29.05.2017.

VÁZQUEZ SALGUERO, David; CORRAL BUSTOS, Adriana. **Monumentos funerarios del Cementerio del Saucito**, San Luis Potosí, 1889-1916. Colegio de San Luis: México, 2004.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE PATRIMÔNIO E ESPAÇO URBANO NO TEMPO PRESENTE: O CASO DO GRANDE HOTEL DE PELOTAS

*CONSIDERATIONS ON HERITAGE AND URBAN SPACE IN PRESENT TIME: THE  
CASE OF THE GRANDE HOTEL DE PELOTAS*

Liara Fagundes Echart  
Mestranda em História/UDESC  
[liara.echart@hotmail.com](mailto:liara.echart@hotmail.com)

Dalila Müller  
Doutora em História/UFPel  
[dalilam2011@gmail.com](mailto:dalilam2011@gmail.com)

### RESUMO

A modernização da cidade de Pelotas começou durante as primeiras décadas do século XX, sendo que neste contexto se dá o surgimento da ideia de construção de um Grande Hotel na cidade. Inaugurado em 1928, o Grande Hotel pode ser considerado um marco para a hotelaria pelotense, por ser o primeiro estabelecimento hoteleiro cujo prédio foi construído especificamente para tal finalidade. Neste artigo pretendemos refletir sobre as questões que envolvem patrimônio e o espaço urbano no tempo presente. Para isto, buscamos, a partir dos jornais diários de Pelotas, principalmente do Diário Popular, e do Decreto Municipal nº 2.217/1986, caracterizar e compreender o processo de tombamento pelo qual o Grande Hotel passou em julho de 1986, tornando-o um patrimônio histórico e cultural do município de Pelotas. O principal aspecto valorizado no processo de tombamento foi seu caráter arquitetônico monumental, porém, consideramos sua importância para a história de Pelotas um aspecto relevante. Para alcançar o objetivo proposto é feita uma reflexão a respeito da relação deste patrimônio com o espaço urbano e a história de Pelotas.

**Palavras-chave:** Espaço Urbano. História do Tempo Presente. Hotelaria. Patrimônio.

### ABSTRACT

The modernization of the city of Pelotas began during the first decades of the twentieth century, and in this context gives rise to the idea of building a Grand Hotel in the city. Opened in 1928, the Grande Hotel can be considered a landmark for the hotel industry in Pelotas, being the first hotel establishment whose building was built specifically for this purpose. In this article we intend to reflect on the issues that involve heritage and urban space in the present time. For this purpose, we sought, from the daily newspapers of Pelotas, mainly from the Diário Popular, and from Municipal Decree No. 2,217 / 1986, to characterize and understand the process of overturning by which the Grande Hotel passed in July 1986, making it a historical and cultural heritage of the municipality of Pelotas. The main aspect valued in the process of tipping was its monumental architectonic character, however, we consider its importance for the history of Pelotas a relevant aspect. In order to reach the proposed objective, a reflection is made on the relation of this heritage with the urban space and the history of Pelotas.

**Keywords:** Urban space. History of the present time. Hotel industry. Heritage.

## **Introdução**

Pensar a questão do patrimônio é pensar a problemática da cidade e do espaço urbano. Neste sentido, diversos autores e trabalhos nos últimos anos tem se destinado a discutir sobre o cenário da cidade, enquanto espaço de modernização, urbanização e agente cultural. Ao pensar a cidade deve-se ter em mente que ela é um espaço de produção cultural, ao mesmo tempo única e diversa. Única no sentido de que nenhuma é igual à outra, cada cidade possui uma especificidade. E diversa, no que se refere aos variados fenômenos e movimentos sociais, históricos e culturais. Logo, uma arena da multiculturalidade (GOMES, 2004).

Para além das questões que envolvem o espaço urbano, a questão sobre o patrimônio tem sido a ordem do dia, especialmente, envolvendo a História do Tempo Presente e suas disputas pela memória que se encontram interligadas com a ideia de modernidade. Portela e Oliveira (2003) propõem uma discussão profícua para compreender o processo de modernização que ocorre na cidade. Para eles, a modernidade é entendida como “complexo processo de busca de raízes e tradições que pudessem criar um diálogo, entre o passado e o presente, que desse sentido à vida urbana moderna” (PORTELA; OLIVEIRA, 2003, p. 2).

Esse processo de urbanidade e modernidade das cidades e, principalmente de gestão de cidade, é capitaneado invariavelmente pela (re)valorização e renovação sociocultural de diversos espaços. No entanto, fica o questionamento: Que tipo é esse de (re)valorização e renovação? Para quem? Certamente essa renovação e (re)valorização do social e do cultural não se destina a população de baixa renda, marginalizada e majoritária. E sim para poucos, detentores dos meios de produção e possuidores de privilégios (BOTELHO, 2004).

Desta forma, a cidade de Pelotas segue o modelo do país no que tange às questões de preservação, os chamados patrimônios de pedra e cal. A caracterização desses bens como patrimônio histórico e cultural se dá pelo seu caráter arquitetônico monumental e sob esse aspecto é que ocorre o tombamento do Grande Hotel.

Neste artigo busca-se refletir sobre as questões que envolvem o patrimônio e o espaço urbano no tempo presente. A partir dos jornais diários de Pelotas, principalmente do Diário Popular, e do Decreto Municipal nº 2.217/1986 procura-se caracterizar e



compreender o processo de tombamento pelo qual o Grande Hotel passou em julho de 1986, tornando-o um patrimônio histórico e cultural do município de Pelotas.

### **O Grande Hotel: Contextualizando**

A construção do Grande Hotel de Pelotas, ainda que tardiamente, se insere no contexto de desenvolvimento e consolidação das atividades hoteleiras no Brasil. As comemorações do centenário da independência em 1922 e o clima econômico instável, porém favorável, do pós 1ª Guerra Mundial, aliado a crescente industrialização e a chegada em grande massa de imigrantes colaboraram para a construção de estabelecimentos de primeira ordem, destinados a prática hoteleira no país naquele momento.

Do ponto de vista econômico, a década de vinte foi marcada por altos e baixos. Se nos primeiros anos o declínio dos preços internacionais do café gerou efeitos graves sobre o conjunto da economia brasileira, como a alta da inflação e uma crise fiscal sem precedentes, por outro também se verificou uma significativa expansão do setor cafeeiro e das atividades a ele vinculadas. Passados os primeiros momentos de dificuldades, o país conheceu um processo de crescimento expressivo que se manteve até a Grande Depressão em 1929. A diversificação da agricultura, um maior desenvolvimento das atividades industriais, a expansão de empresas já existentes e o surgimento de novos estabelecimentos ligados a indústria de base foram importantes sinais do processo de complexificação pelo qual passava a economia brasileira (FERREIRA; PINTO, 2006, p. 1).

Em conjunto a esses aspectos, outro fator que possibilitou a construção, ao longo da segunda década do século XX, desses novos empreendimentos foram as leis e isenções fiscais concedidas pelo governo. Sem contar o fato de que, no Brasil, a década de 20 representa a Belle Époque, período de embelezamento das cidades e sob esse aspecto os novos hotéis, construídos para atender a demanda específica da hotelaria, seriam um dos pontos principais deste processo. Neste cenário de desenvolvimento temos, no plano nacional, a inauguração do Hotel Glória e do Copacabana Palace, no Rio de Janeiro e do Esplanada Hotel em São Paulo considerados os expoentes máximos da hotelaria no Brasil.

No Rio Grande do Sul, a cidade de Pelotas que durante a segunda metade do século XIX vivenciara uma condição econômica capaz de colocá-la em destaque no Brasil e concorrer até mesmo com a capital, Porto Alegre, no final do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX perdia sua hegemonia econômica. Entretanto, embora com o declínio de sua principal atividade econômica, o charque, a cidade ainda se

manteve em uma posição de relevância na economia do Estado (MAGALHÃES, 1993). A perda na economia se refletiu, de certa forma, na hotelaria, pois a consolidação desta atividade ocorreu tardiamente se comparada com outras cidades do país, como Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Com uma localização privilegiada, o Grande Hotel localiza-se no centro histórico da cidade, em frente à principal praça e bastante próximo de outros prédios emblemáticos por sua arquitetura e função social, como a antiga sede do Banco do Brasil, a Prefeitura Municipal, a Biblioteca Pública Pelotense, o Theatro Sete de Abril, o Theatro Guarany e o Clube Caixeiral.

Inaugurado em 1928, o Grande Hotel<sup>57</sup> representa a emancipação hotelaria da cidade de Pelotas, uma vez que “possuía um prédio construído exclusivamente para a finalidade de prestar serviços hoteleiros e possuía tamanho e arquitetura ousados para a época” (MÜLLER, 2004, p. 85). Planejado para o fim de atender de maneira cortês e distintamente os hóspedes que tomavam aposentos em suas acomodações e a sociedade pelotense, o edifício foi construído em estilo eclético, possuindo 4 andares onde se dividiam seus 68 aposentos, um enorme hall e restaurante, além de serviço de bar com entrada independente.

A construção do hotel foi empreendida pela Cia Incorporadora Grande Hotel de Pelotas<sup>58</sup> que devido a problemas financeiros não conseguiu concluir a obra. Desta forma, o hotel foi municipalizado e arrendado antes mesmo de ser inaugurado, sendo que seu primeiro arrendatário, Caetano Bianchi, permaneceu sob a direção do hotel de 1928 a 1933. Neste mesmo ano, uma nova empresa assumiu a direção do estabelecimento, Carlos Eulalio Lopes e Vicente Bianchi, que permaneceu até 1938, ano em que ocorre um novo edital de arrendamento onde quem assume a direção é Silvio Jantzen. Após a direção de Jantzen que se encerrou em 1945, o hotel foi arrendado pela sua última vez, assumindo Pedro Elba Zabaleta que, posteriormente, o compra em 1960 e mantém-se como proprietário do hotel até o encerramento de suas atividades em 2002.

---

<sup>57</sup> Esta denominação era comum em estabelecimentos hoteleiros entre o final do século XIX e o início do século XX, sugerindo modernidade, luxo, esplendor, excelência em bem servir, referencial de hospedagem, gastronomia e eventos, além de indicar grandes proporções em suas instalações.

<sup>58</sup> A empresa era composta por 21 acionistas entre eles o intendente municipal e o seu sucessor no cargo. Além disso, contava com o capital inicial da venda da Companhia Frigorífica Rio Grande.

Por aproximadamente 74 anos, o Grande Hotel permaneceu em funcionamento servindo como meio de hospedagem aos mais variados hóspedes e como espaço de sociabilidade para a sociedade pelotense.

### **Patrimônio e espaço urbano: uma discussão do tempo presente**

O tombamento do prédio do Grande Hotel é datado de 23 de julho de 1986, de acordo com o decreto nº 2.217, publicado no jornal local, em 29 de julho do mesmo ano (Figura 1), em que estava autorizado o tombamento definitivo neste patrimônio.



Figura 1: Notícia referente ao tombamento do prédio do Grande Hotel. Fonte: Diário Popular, 01.08.1928, p.1.

Grande Hotel é tombado. O prefeito Bernardo Souza de acordo com a Lei Orgânica do Município decretou o tombamento definitivo do prédio nº 51 da praça Coronel Pedro Osorio, Grande Hotel, que a partir de agora integra o acervo do patrimônio histórico e cultural do Município (DIÁRIO POPULAR, 01.08.1986, p. 3)

O tombamento teria respaldo “no decreto federal 25/37, onde é instituído o tombamento em nível municipal através da aprovação da lei nº 2708/82” (ALMEIDA; BASTOS, 2006, p. 101). Este decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, teve em sua origem na criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional<sup>59</sup> –

---

<sup>59</sup> O SPHAN foi criado em pleno Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas em 1937 e que estendeu-se até o ano de 1945. “A partir do Estado Novo, com a instalação, mais que de um novo

que mais tarde, passaria a ser denominado IPHAN, alterando de “Serviço” para “Instituto” a sua nomenclatura.

Por conseguinte, “o tombamento surgia, assim, como uma fórmula realista de compromisso entre o direito individual à propriedade e a defesa do interesse público pela preservação de valores culturais” (FONSECA, 2005, p. 105). Se do ponto de vista jurídico essa decisão foi avaliada como bem-sucedida, no campo social não teria o mesmo impacto, pois o conceito de patrimônio, naquele momento, não foi problematizado dando margens à dubiedade. Além disso, não entravam neste conceito os chamados patrimônios imateriais.

Outro problema era que os processos de tombamentos naquele momento não obedeciam a estudos e pesquisas, mas sim a “autoridade dos agentes e da instituição que respondia pelos tombamentos” (FONSECA, 2005, p. 109), eram que decretavam o que deveria e o que não deveria ser preservado.

[...] os intelectuais do Sphan consideravam legítimo o exercício dessa autoridade, na medida em que cabia ao Estado, naquele momento, o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação, uma vez que a sociedade ainda não tinha alcançado a consciência desses valores. Essa concepção, como se pode perceber, era compatível com o papel assumido pelo Estado Novo em outras esferas da vida social. (FONSECA, 2005, p. 110)

Quanto ao corpo técnico atuante no SPHAN neste período, notava-se a prevalência de arquitetos e a quase ausência de historiadores, o que justificava inúmeros critérios na escolha dos bens a ser tombados, tendo por característica principal “uma leitura ditada por uma determinada versão da história da arquitetura no Brasil” (FONSECA, 2005, p. 110). Neste cenário, ficava de lado o valor histórico no que tangia para uma cultura material e imaterial brasileira.

A cidade de Pelotas segue esse modelo no que tange às questões de preservação, os chamados patrimônios de pedra e cal. A caracterização desses bens como patrimônio histórico e cultural se dá pelo seu caráter arquitetônico monumental e sob esse aspecto é que ocorre o tombamento do Grande Hotel. Tanto é que na pasta onde encontra-se o decreto de tombamento do imóvel, na Secretaria Municipal de Cultura, não há um

---

governo, de uma nova ordem política, econômica e social, o ideário do patrimônio passou a ser integrado ao projeto de construção da nação pelo Estado” (FONSECA, 2005, p. 96).

processo detalhado acerca da história do prédio e de seu valor histórico, artístico e cultural para cidade.

Tratando-se da legislação para a preservação do patrimônio histórico, cultural e artístico, a cidade de Pelotas é destaque no cenário estadual. A Lei orgânica do município nº 2.708, de 10 de maio de 1982, “é considerada um ponto de partida em termos de legislação municipal no Estado do Rio Grande do Sul” (DIAS, 2009, p. 95). É a partir desta lei que é criado o Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural – COMPHIC –, que teria por finalidade realizar o cadastramento em Pelotas de bens que seriam tombados. Este conselho seria formado por representantes da sociedade e realizaria o tombamento provisório, enquanto aguardaria o aval do poder executivo municipal para que o tombamento definitivo pudesse ser efetuado.

Dias (2009, p. 97) afirma que, “[...] um ponto importante delimitado pela Lei 2.708/82 foi o processo de tombamento. Este processo poderia ter início por requerimento do proprietário, por pedido de qualquer cidadão ou ainda ser proposto por qualquer membro do próprio COMPHIC”. Como não há um registro do processo de tombamento do Grande Hotel, não é possível saber ao certo como essa solicitação foi requerida, se pelo proprietário, algum cidadão ou por membro do conselho. Aliás, no que tange a documentação referente ao prédio, seja administrativa ou imagética, são escassos os registros.

De acordo com a tal Lei, referida acima, o bem tombado, fosse em caráter provisório ou definitivo, não poderia ser destruído, demolido ou sofrer qualquer tipo de intervenção que modificasse suas características sem a devida autorização por parte da autarquia, estando sujeito a aplicação de multas. Também poderia ocorrer o enquadramento desses delitos no Plano Diretor da cidade, de acordo com a notícia referente ao tombamento do Grande Hotel publicada no Diário Popular.

Multas. Pelo Plano Diretor, Lei 2.565/80, para que se efetue a demolição de qualquer prédio deverá ser solicitada licença, através de requerimento do proprietário à prefeitura. Quem não cumprir com esta exigência receberá multa que vai até cem unidades de referência instituída pelo Município, que hoje está em torno de Cz\$ 35 mil. Caso haja reincidência poderá ser aplicada em dobro. Para proteger o patrimônio histórico e cultural de Pelotas foi criada a Lei 2.708/82 que em seu 6º capítulo, artigo 31, diz que quem destruir com dolo ou parecer com culpa o prédio tombado terá aplicada multa equivalente a duas vezes o valor do bem tombado. Desta forma, o culpado pode ser enquadrado no Plano Diretor e na Lei 2.708/82. (DIÁRIO POPULAR, 01.08.1986, p. 3)

Para que a preservação fosse levada a cabo, os proprietários de imóveis tombados contariam com estímulos fiscais, como a redução da taxa do Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU, visando a efetiva restauração e preservação desses bens. Segundo Dias (2009, p. 99),

Este “invento” foi uma estratégia para tentar conter o ímpeto de proprietários de imóveis, incentivados pela exploração imobiliária a ali construir grandes arranha-céus, a ideia era influenciá-los a manter “intactos” os seus imóveis. Contudo, não eram todos que se sentiam atraídos pelo benefício outorgado pela Prefeitura. Esse descontentamento se deve ao fato de que ao conceder o tombamento o prédio não poderia ter descaracterizada a sua fachada.

Se a década de 1980 foi marcada, no âmbito municipal, por “avanços” como a instituição do II Plano Diretor da cidade, no qual “são introduzidos os primeiros conceitos de preservação em nível municipal” (ALMEIDA; BASTOS, 2006, p. 100), também foi marcada pelo surgimento da Lei nº 3.128, de 23 de julho de 1988, que “agiu como uma fonte revisora da Lei 2.708/82 e acabou diminuindo os poderes do COMPHIC” (DIAS, 2009, p. 100).

Em relação ao Plano Diretor, Almeida e Bastos (2006, p. 100) afirmam que:

O novo instrumento de planejamento urbano, apesar de apresentar uma base teórica com objetivos preservacionistas, confronta-se com essa premissa de conservação do patrimônio ao implantar um regime urbanístico incentivador da ocupação e renovação do uso do solo para a área central.

Este fato acabava por gerar um processo de destruição acelerado, ocorrendo a substituição de construções residenciais caracterizadas por casas de até dois andares por altos edifícios. De acordo com Almeida e Bastos (2006), nos anos 1980 o cenário político e econômico municipal estava composto de forma a promover mudanças no espaço urbano. Estas mudanças levariam à alteração da lei que estava em vigor e que permitia a preservação, em favor de uma nova lei municipal, a Lei nº 3.128/88, que acabaria provocando um atraso na maneira como estava se processando o tombamento dos bens.

Na década de 1990, através da aprovação da Lei nº 4.093, de 25 de julho de 1996, de caráter municipal, há um retorno aos interesses de preservação do patrimônio, mas novamente os objetivos não são atingidos de maneira efetiva. A substituição do COMPHIC por um novo Conselho Municipal de Cultura (CONCULT), além da eliminação de alguns artigos das legislações antigas, acaba por favorecer opositores da



ideia de preservação. “O Conselho Municipal de Cultura tornou-se então o órgão máximo sobre inúmeras temáticas, inclusive a preservação do patrimônio. Esta Lei foi considerada um salto positivo em termos de preservação patrimonial” (DIAS, 2009, p. 101). A partir deste momento a comunidade pelotense, em conjunto com outras instituições, começa uma mobilização em defesa do patrimônio cultural da cidade.

No entanto, é somente nos anos 2000 que cidade de Pelotas colocará a ação preservacionista de fato em prática, através da Lei municipal nº 4.568, de 07 de julho de 2000, onde ficam instituídas as Zonas de Preservação do Patrimônio Cultural (ZPPCs). Aliado a isso, o cenário político e econômico favorável do período “possibilitou o avanço nos debates e viabilizou a prática de ações em defesa efetiva do patrimônio local” (ALMEIDA; BASTOS, 2006, p. 103).

O ano de 2002 é marcado pela implementação da Lei municipal nº 4.792, de 01 de março de 2002, “que cria o Fundo Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural da Cidade de Pelotas – Fundo Monumenta” (DIAS, 2009, p. 106). Esta ferramenta “consistiu-se em uma grande inovação, pois foi a partir deste fundo que começaram as obras de reabilitação do entorno da Praça Cel. Pedro Osório” (DIAS, 2009, p. 106), que permitiu que o Grande Hotel tivesse uma de suas primeiras restaurações.

Em 2008, Pelotas ganha o III Plano Diretor através da Lei nº 5.502, “Dentre as principais inovações podemos citar a concepção de Pelotas como cidade destinada a ser, também, patrimônio cultural nacional” (DIAS, 2009, p. 110). Através deste novo mecanismo, “os programas de preservação e de conservação do patrimônio cultural passam a ter o status de instrumentos de planejamento urbano” (DIAS, 2009, p. 111).

Em 2002 o executivo municipal entrou em negociações com os herdeiros do proprietário do Grande Hotel, que tinham colocado o prédio para leilão, porém, não obteve sucesso. Neste ano, procedeu-se novamente a compra do Grande Hotel em favor da Prefeitura Municipal de Pelotas, que pretendia executar uma reforma no prédio e utilizá-lo como instalações administrativas. O projeto de utilização administrativa por parte do governo municipal ficou, neste momento, somente no campo das ideias. Quanto à reforma, o poder executivo, em conjunto com órgãos de fomento à preservação do patrimônio cultural, conseguiu angariar verbas para dar início a uma parte das obras.

O Grande Hotel foi contemplado com verba do Programa Monumenta, do Ministério da Cultura do governo federal, no ano de 2004, sendo a verba destinada à restauração da claraboia, esquadrias e pintura externa. No ano de 2007, o Grande Hotel foi novamente beneficiado com verbas, dessa vez por parte da Prefeitura Municipal. O objetivo era a reforma interna, com a finalidade de otimizar o espaço e modernizá-lo para a ocupação de funções administrativas, que estavam no projeto inicial quando da compra do prédio pela municipalidade. Novamente, a utilização do prédio para fins administrativos ficou estagnada e o prédio permaneceu fechado.

Em 2011 ocorre a doação do prédio à Universidade Federal de Pelotas através de lei votada na Câmara de Vereadores do município. A doação só é formalizada no ano de 2015, devido à falta de escritura do prédio, inviabilizando o processo de transferência do bem, e dificultando a obtenção da verba para o restauro. O objetivo da doação inseria-se na expectativa de criação de um hotel-escola que formará mão-de-obra especializada para as atividades do setor hoteleiro, fomentando o turismo e a hotelaria da região. Atualmente no prédio do Grande Hotel de Pelotas funciona o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria da Universidade Federal de Pelotas, criado em 2012. O curso busca uma formação de mão-de-obra especializada, na tentativa de solucionar demandas de caráter regional, nacional e internacional.

### **Considerações Finais**

O processo de tombamento do prédio do Grande Hotel se dá no ano de 1986, de acordo com o decreto municipal nº 2.217. O tombamento se respaldou no Decreto Federal 25/37 e na lei nº 2.708 de 1982 que institui o tombamento em nível municipal. Em 2004 o Programa Monumenta – IPHAN restaurou sua fachada e cobertura e em 2007 a Prefeitura realizou obras no seu interior para modernizar as instalações, mas não foi concluída. Em 2011 o prédio foi doado à Universidade Federal de Pelotas e abriga o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

Pelotas seguiu o mesmo modelo de tombamento utilizado em todo o país, que priorizava o caráter arquitetônico monumental para definir os bens a serem preservados, ficando excluídos seu valor histórico e os bens imateriais. O Grande Hotel é tombado sob este aspecto de valorização dos “patrimônios de pedra e cal”.

Assim, o principal aspecto valorizado no processo de tombamento foi seu estilo eclético inspirado na arquitetura italiana, porém, consideramos sua importância histórica para Pelotas um aspecto relevante para ser considerado um patrimônio histórico e cultural de Pelotas.

### **Referências**

ALMEIDA; Liciane Machado; BASTOS, Michele de Souza. A experiência da cidade de Pelotas no processo de preservação patrimonial. **Revista CPC**, São Paulo, v.1, n.2, mai/out 2006, p. 96-118.

BOTELHO, Adriano. A produção do espaço e o empresariamento urbano: o caso Barcelona e seu Forum das Culturas de 2004. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 16, p. 111-124, 2004.

DIAS, Renato D. **Um olhar jurídico-multidisciplinar sobre a preservação do patrimônio cultural edificado na cidade de Pelotas**. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 26f.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Minc – Iphan, 2005.

GOMES, Renato Cordeiro. A cidade como arena da multiculturalidade. **E-Compós**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação, n. 1, dez. 2004.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e Cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)**. Pelotas: EDUFPeL: Co-edição Livraria Mundial, 1993.

MÜLLER, Dalila. **A Hotelaria em Pelotas e sua relação com o desenvolvimento da região: 1843 a 1928**. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Turismo). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2004.

PORTELA, Thais B.; OLIVEIRA, Eduardo Henrique P. O urbanismo e as culturas outras: sobre as possibilidades de produção do espaço urbano contemporâneo. In: **Anais do X Encontro Nacional da ANPUR**, Belo Horizonte-MG, maio 2003.

DIÁRIO POPULAR, 1986. In: Hemeroteca do Centro de Documentação e Obras Valiosas da Bibliotheca Pública Pelotense.

**GEO-HISTÓRIA: RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E TEMPO  
APLICADAS À EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**

*GEO-HISTORIA: RELACIONES ENTRE ESPACIO E TIEMPO  
APLICADAS A LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL*

Maqueni Barreto Pureza

Mestrando do Programa de Pós Graduação em História/Universidade federal do Rio Grande - FURG  
furggeo@gmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Doutora em Educação - Filosofia e História da Educação/ Universidade federal do Rio Grande - FURG  
ritagrecco@yahoo.com.br

**RESUMO**

Nossas inquietudes ultrapassam os contornos pretendidos pela partição dos campos disciplinares. Assim, empreenderemos investigações a partir de interlocuções interdisciplinares harmônicas e ponderadas com vistas a apreender aportes teóricos (MORIN, 2002) atinentes a esta pesquisa. Este trabalho pretende aproximar as práticas docentes no Ensino de História, especificamente na Educação Básica, às sucessivas transformações observadas na paisagem local. Acreditamos que tal movimento constitui uma significativa possibilidade de mobilizar os alunos à aprendizagem, bem como alcançar seu interesse em torno das temáticas relativas à Educação Patrimonial em suas diferentes perspectivas. Consideramos que o Espaço está exposto a ação do Tempo, da mesma maneira que o Tempo está sujeito aos ditames do Espaço. E é nessa dinâmica, que a relação entre a sociedade e natureza constituem fundamento da concepção de Geo-história (BRAUDEL, 1966). Com isso, pretendemos estabelecer uma ligação estreita com os aspectos objetivos e subjetivos que configuram os lugares, sendo estes o depositário final dos eventos (SANTOS, 2006). Sendo assim, entendemos que as conformações sociais distribuídas no espaço resultam em diferentes aspectos na paisagem, e esses, se originam da maneira com que os homens e mulheres se apropriam dos lugares. Portanto, assumimos a ideia de que a paisagem está intimamente ligada à cultura, e suas formas visíveis são representações de discursos e pensamentos (COSGROVE, 1998).

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação Patrimonial. Lugar. Paisagem.

**RESUMEN**

Nuestras inquietudes sobrepasan los contornos pretendidos por la partición de los campos disciplinario s. Así, emprendemos investigaciones a partir de interlocuciones interdisciplinares armónicas y ponderadas con miras a aprehender aportes teóricos (MORIN, 2002) concernientes a esta investigación. Este trabajo pretende aproximar las prácticas docentes en la Enseñanza de Historia, específicamente en la Educación Básica, a las sucesivas transformaciones observadas en el paisaje local. Creemos que tal movimiento constituye una significativa posibilidad de movilizar a los alumnos al aprendizaje, así como que alcanzar su interés en torno a las temáticas relativas a la Educación Patrimonial en sus diferentes perspectivas. Consideramos que el Espacio está expuesto a la acción del Tiempo, de la misma manera que el Tiempo está sujeto a los dictados del Espacio. Y es en esa dinámica, que la relación entre la sociedad y la naturaleza constituyen el fundamento de la concepción de Geo-historia (BRAUDEL, 1966). Con ello, pretendemos establecer una conexión estrecha con los aspectos objetivos y subjetivos que configuran los lugares, siendo éstos el depositario final de los eventos (SANTOS, 2006). Siendo así, entendemos que las conformaciones sociales distribuidas en el espacio resultan en diferentes aspectos en el paisaje, y esos, se originan de la manera con que los hombres y mujeres se apropia de los lugares. Por lo tanto, asumimos la idea de que el paisaje está íntimamente ligado a la cultura, y sus formas visibles son representaciones de discursos y pensamientos (COSGROVE, 1998).

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Educación Patrimonial. Lugar. Paisaje.

## **Introdução**

A essência desse debate está pautada em uma proposta educativa, a reflexão que pretendemos desenvolver se relaciona com a educação patrimonial e procura articular a relevante intercessão entre os conhecimentos geográficos e históricos. Nesse sentido, pensamos que uma abordagem em torno dos processos de ensino e aprendizagem, se tornaria infrutífera caso viéssemos a articular ideias descontextualizadas em relação às significativas e aceleradas transformações da sociedade humana.

A dinâmica dos fluxos multidirecionais de informações que testemunhamos, sobretudo, a partir da última virada de século e a lógica liberal que permeia, vigorosamente, as relações sociais, permitem a formação de um hiato na construção intelectual dos alunos da educação básica. A homogeneização espacial promovida pela racionalidade funcionalista e uma nova relação com o tempo advinda das inovações tecnológicas, suprime e deforma as construções subjetivas dos sujeitos.

A concepção de um mundo globalizado produz uma tensão entre o local e o global (BACELAR, 2008), enquanto a globalização pressupõe, em certa medida, a uniformidade, os lugares do cotidiano vivido emanam especificidades. Nesse contexto, o aplainamento das mentalidades toma, necessariamente, como referência um modelo. Trata-se de um padrão ditado pelo poder, dessa forma “[...] a realização de um aparato hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências [...]” (GRAMSCI, 1978a, p. 52).

No sentido de traçar o perfil da proposta que segue, se faz necessário esclarecer que não defendemos o acirramento dos regionalismos em detrimento a uma concepção de sociedade global integrada. Longe disso, nosso movimento é realizado no sentido de mobilizar o contato com bens culturais, a partir de uma perspectiva que considera a diversidade. Dessa maneira, pretendemos aproximar as práticas docentes no Ensino de História, especificamente na Educação Básica, às sucessivas transformações observadas na paisagem local. Acreditamos que tal movimento constitui uma significativa possibilidade de mobilizar os alunos à aprendizagem, bem como alcançar seu interesse em torno das temáticas relativas à Educação Patrimonial em suas diferentes perspectivas.

Lançadas as bases para o desenvolvimento das reflexões, pensamos na pertinência de anunciarmos a porosidade de nossa produção. Queremos com isso expressar que não

trabalhamos com noções enrijecidas e proposições invariáveis. Nessa perspectiva, acreditamos que a construção e reconstrução de caminhos para articular a educação patrimonial e o ensino de História têm moldado permanentemente nossa constituição docente. Em vista disso, em um primeiro momento estaremos apresentando nossos fundamentos teóricos, posteriormente apresentaremos uma proposta educativa e na sequência algumas reflexões na busca de construir compreensões.

### **Lugar e Paisagem: subjetividade, interpretações e possibilidades**

A desarmonia entre a heterogeneidade local e a, pretendida, uniformidade global acaba sendo desenhada nas paisagens urbanas e percebida na maneira com que as pessoas ocupam os espaços. Desse modo, a segregação espacial revela as discontinuidades, e as diferentes compreensões subjetivas entram em conflito nos lugares onde a vida acontece de fato.

Podemos considerar o lugar como sendo o depositário final dos eventos (SANTOS, 2006). Nesse viés, a concepção de lugar está ligada a uma porção do espaço geográfico dotada de significados singulares. Podemos afirmar que são nos lugares que a vida cotidiana transcorre. Portanto, neles estão os vestígios do antagonismo entre o local e o global. Dessa maneira, surgem aspectos peculiares inscritos no espaço. Nesse contexto, Sauer (1998, p. 42) propõe a concepção de paisagem cultural, e comenta: “As ações da humanidade se expressam por si mesmas na paisagem cultural. A paisagem cultural então é sujeita à mudança pelo desenvolvimento da cultura ou pela substituição de culturas”.

As conformações sociais distribuídas no espaço resultam em diferentes aspectos na paisagem, e esses, se originam da maneira com que os homens se apropriam dos lugares. Ao considerarmos a relação entre sociedade e natureza, passamos a verificar que as variações sociais derivam da aplicabilidade de diferentes técnicas utilizadas para “subverter” os processos naturais, e dessa maneira, inferir certo controle sobre a natureza. Sendo assim, o acúmulo de tempos caracteriza e configura os lugares. Por esse ângulo, existe uma relação dialética entre os modos de vida, os valores vigentes em determinada sociedade e as maneiras com que tal grupo de pessoas produz as materialidades. Nesse sentido, a História revela as razões pelas quais a ocupação humana imprime diferentes configurações na paisagem.



Precisamos considerar nesse debate os aspectos subjetivos, implícitos na paisagem, que contribuem para esculpir mentalidades coletivas. Nesse sentido, Claval (2001, p.210), afirma: “[...] os homens vivem, frequentemente, em lugares que não desenharam; as sociedades inscrevem-se em espaços cujos traços são herdados de seus ancestrais fundadores longínquos ou de dominações estrangeiras”. Desse modo, determinado sujeito, integrante de um grupo social, se constitui a partir de memórias que lhe conferem parâmetros e reforçam o vínculo social, Bordin (2001) menciona alguns aspectos que fundamentam essa condição.

Três grandes dimensões fundamentam o vínculo social. Primeiro a complementariedade e a troca: essa última é parte constitutiva do social, porque somos bastante complementares e não intercambiáveis. A divisão do trabalho social cria diferenças com base na complementariedade, o que permite aumentar as trocas. Em segundo lugar, o sentimento de pertença à humanidade que nos leva a reforçar nossos vínculos com os outros seres humanos: força de linhagem, vínculo sexual e familiar; afirmação de um destino comum da humanidade por grandes sistemas religiosos e metafísicos. Por fim o fato de viver junto, de partilhar uma mesma cotidianidade: a proximidade surge então como produtora do vínculo social [...] ( p.28).

Dentro dessas relações se configura a diversidade no seio de uma cultura a partir das conexões de vizinhança, de moradia, de trabalho, de religiosidade, entre outras. Desse modo, observamos que as ligações interpessoais e as interações com os espaços assumem características muito peculiares e distintas entre si. Nessa acepção, as sociedades humanas, permanentemente, buscam registrar suas formas de interpretação da vida.

A ideia de paisagem sempre esteve presente nas memórias dos humanos antes mesmo do seu entendimento conceitual. As pinturas rupestres são testemunhas remanescentes que expressam essas memórias, algumas dessas representações na França e no norte da Espanha teriam sido as primeiras traduções, conscientes, da humanidade sobre paisagem (JELLYCOE y JELLYCOE, 1995).

Ao passo que as conformações sociais se tornam mais complexas, o conceito de paisagem passa a ser uma importante ferramenta operacional utilizada em diferentes enfoques analíticos, estando além das formas materiais resultantes da relação entre sociedade e natureza, assumimos aqui, a ideia de que a paisagem agrega formas simbólicas carregadas de valores. Nessa direção, ela precisa ser considerada como um “modo de ver”, associado às transformações políticas, sociais, econômicas, técnicas e artísticas (COSGROVE, 1985).

As interpretações realizadas a partir do exame das paisagens podem ser efetivadas a partir de diferentes prismas. Fato esse que é viabilizado em função do caráter, essencialmente, multidimensional que constitui o conceito em pauta. Desse modo, paisagem é tanto o que se vê, quanto o que é sentido diferentemente pela humanidade (BRUNET, 1995).

Na ampla dimensão da discussão em torno da definição de paisagem, encaminharemos nossos estudos sobre as concepções que consideram o simbolismo das paisagens. A partir dessa aceção, os aspectos ligados às atividades e crenças humanas se tornam privilegiados, visto que essa perspectiva notabiliza as questões subjetivas que permeiam a existência humana. Nesse viés, as paisagens são carregadas de significados, e a recuperação desses significados nos diz muito sobre nós mesmos (COSGROVE, 1999).

Ao privilegiarmos noções que estão além de questões objetivas, percebemos que os elementos que integram os espaços, funcionam como metáforas dotadas de sentidos, já que envolvem a construção de significações. Nessa dinâmica, a imaginação desempenha papel fundamental, uma vez que tal construção não é um produto do intelecto, nem dos sentidos, mas sim uma relação dialética entre ambos. Nesse sentido, capturamos dados sensoriais sem reproduzi-los como se fossem imagens miméticas, transformamos os mesmos, metaforicamente, e, lhes atribuímos novos significados (COSGROVE, 2000).

A capacidade humana de imaginar e de interpretar é algo impossível de quantificarmos, e a produção de significados é da mesma maneira ilimitada. Nessa lógica, o acúmulo de tempos impressos na paisagem pressupõe um conjunto de traços e funções em constante transformação (SANTOS, 1997) e passíveis de assumirem múltiplos significados de acordo com os distintos códigos culturais.

Ao concebermos a paisagem como um produto cultural, implica entendê-la como sendo a expressão que revela como determinada sociedade está estabelecida no tempo e no espaço. No entanto não admitimos, a ideia de que a paisagem é o produto resultante de uma cultura que age ao longo do tempo sobre o espaço natural. Entendemos que ela é mais do que um produto, é um agente ativo que desempenha importante papel na reprodução cultural (COSGROVE, 1998).

A concepção de paisagem em tela, está vinculada à apropriação e domínio do espaço, e se relaciona com as ações práticas no contexto das transformações na sociedade. Seguindo por tais caminhos, a paisagem assume um sentido político, ao passo que carrega em si ideologias visuais. A partir de então, se evidenciam operações de poder interessadas em construir e atribuir significados aos elementos constitutivos da paisagem.

São as disparidades sociais que tornam perceptíveis as relações de poder. Nesse âmbito, a configuração da paisagem carrega em si a predisposição em modelar racionalidades coletivas e determinar posições. Para Mouffé (1996, p.36), “É vital reconhecer que, para a construção de um nós é necessário distingui-los de um eles e que todas as formas de consenso estão baseadas em atos de exclusão.”

Ao refletirmos sobre os sentidos atribuídos aos arranjos que constituem a paisagem, reconhecemos que a construção de verdades sociais é dada a partir do exercício do poder. Foucault (1979, p.12) elucida que os discursos de verdade manifestos por meio de linguagem, comportamento e valores, são relações constituídas de poder e, desse modo acabam por aprisionar os sujeitos.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

O conjunto de normas e procedimentos aceitos em determinado grupo social é construído a partir de operações de poder, evidenciando o pensamento binário, característico e predominante do mundo ocidental. Tal racionalidade decorre do axioma do terceiro excluído, originário da lógica clássica (CLOKE, 2004), onde uma terceira possibilidade não se apresenta. Dessa maneira, o comportamento do indivíduo só pode ser aprovável ou reprovável, não havendo espaço a concessões.

Consideramos nessa perspectiva, a possibilidade de alcançar significativos subsídios a partir da análise da paisagem. Nela estão contidas representações que incorporam características de documento e também de monumento (LE GOFF, 1985), são discursos que transitam entre o concreto e o abstrato adquirindo atributos míticos. Por esse ângulo, a paisagem pode ser considerada uma sùmula pictória, que representa estaticamente as relações da humanidade com a natureza, constituindo-se um poderoso meio através do qual sentimentos, idéias e valores são revelados (COSGROVE, 1993).

O estudo das paisagens passa por uma delimitação de escala espacial, a análise pode ser implementada em regiões, cidades, bairros ou até mesmo em monumentos específicos. No entanto, seja qual for a grandeza do recorte espacial em foco, é justamente a história da cultura inscrita no espaço que acaba por constituir, em boa medida, as temáticas que circundam os estudos da paisagem (WAGNER e MIKESELL, 2003).

Entre os procedimentos desenvolvidos para articular as investigações em torno das paisagens, acreditamos na importância das interpretações fundamentadas na análise iconográfica. Entre as quais, estão as pinturas, as representações cartográficas e as fotografias. Sobre a última, Boris Kossoy (2001) afirma que:

[...] as fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos, e por consequência, da realidade que os originou. (p.32)

A partir de fontes iconográficas, abre-se a possibilidade de aprofundar as pesquisas em torno da realidade do espaço em um determinado momento do processo histórico. Desse modo, a construção social do espaço ao longo do tempo deixa pistas sobre o caráter das relações humanas. E é nesse contexto, que a memória constitui o fundamento da existência de um conjunto de signos que emergem subjetivamente, a partir de informações emanadas dos artefatos culturais presentes no cotidiano. Nesse sentido, De Certau assevera que a paisagem,

[...] engendra transformações espaciais, produzindo uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar, mantendo uma relação entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, constituindo-se em variantes que retratam-se em projeções simbólicas e narrativas, as sombras da prática cotidiana que consiste em aproveitar a ocasião e fazer da memória o meio de transformar os lugares (1994, p.161)

Com relação aos símbolos que integram as paisagens, observamos que eles funcionam como elementos que realizam a mediação entre os diversos registros de experiências e o complexo sistema de comunicação humana. No entanto, entendemos que a construção de significados é dada de forma dialógica, e transita em uma tênue margem assinalada entre a dimensão objetiva concreta e as traduções subjetivas imaginadas. Tal relação constitui, portanto, instrumentos de conhecimento, de comunicação e de integração social (BOURDIEU, 1989).

Na dinâmica que envolve o debate em tela, a identificação do sujeito com a paisagem é explicitada pela construção de memórias e está ligada com as práticas

cotidianas. Nessa perspectiva, os indivíduos apreendem o entorno e utilizam-se de diferentes atividades na construção da relação entre paisagem e memória. Para Bourdin (2001, p.33), “o sentido da pertença é resultado do conjunto de recortes que especificam a posição de um ator social e a inserção de seu grupo de pertença a um lugar”. Desse modo, a identidade que o indivíduo mantém com o lugar, se dá por uma relação de proximidade imediata. Sendo a paisagem caracterizada por seu caráter mutante, pode ser entendida como um mosaico, uma amálgama de tempos e objetos. Para Santos (1997)

“A paisagem nada tem de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem”. (p. 37)

Além das permanentes transformações em formas visíveis, aqui entendidas como geomorfologia, vegetação, hidrografia, edificações, artefatos e objetos. A reorganização do espaço dialoga com a dimensão invisível, determinada da mesma maneira pelas formas e funções. Consideramos que na essência dessa dinâmica está assentada a correlação da paisagem com a sociedade humana, e os encadeamentos que daí emergem.

Analisar as peculiaridades de determinada sociedade, necessariamente, passa por entender o espaço em que acontece, cotidianamente, a vida de tais indivíduos. Nessa dimensão, o sistema de objetos se funde ao sistema de ações (SANTOS, 1996) e surgem aspectos perenes, intermitentes e alguns que resultam da metamorfose dos anteriores.

As expressões intangíveis da paisagem remontam às dinâmicas sociais e seu movimento permanente. Nesse sentido, são apresentados através de um real concreto, que de maneira sutil, são “aparições” únicas e particulares de um real abstrato infinito de possibilidades, cuja essência revela, em cada caso, os sentidos implícitos (SARTRE, 2005). Seguindo por tais caminhos, apreendemos a ideia de que o conceito em pauta carrega em si concepções que transcendem aspectos puramente objetivos e técnicos. Desse modo, cabe a noção dialética, uma vez que a subjetividade acaba se objetivando, da mesma sorte que a objetividade se subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2002).

Acreditados na necessidade de reconhecer a limitação de uma leitura funcional da paisagem, uma vez que a realidade visível, nem sempre, esclarece por completo a realidade dos acontecimentos no espaço ao longo do tempo. As paisagens podem “mentir” (CLAVAL, 2004), portanto, precisamos admitir que nossa atenção não deve se restringir à dimensão objetiva. Portanto, precisamos estar atentos aos “fios cruzados e

trocas recíprocas” (CLAVAL, 2004) que constituem, implicitamente, o sistema de ações e objetos enquanto paisagem.

Nesse seguimento, as sociedades, não só, são agentes ativos na configuração da paisagem, mas também são modeladas por ela, uma vez que pessoas organizam suas vidas nos lugares cotidianos, em função da percepção que têm deles. São relações, comportamentos, certezas, dúvidas e medos que estão inscritos em paisagens, as formas visuais assumem o caráter de documento que informa e de monumento que carrega em si pretensões. Nessa perspectiva, consideramos que a paisagem constitui uma importante ferramenta para o ensino de História no desenvolvimento de ações de educação patrimonial, de modo que assume o caráter de testemunha do tempo.

### **Ensino de História e Educação Patrimonial: uma proposta de ação para os anos finais do Ensino Fundamental**

Para iniciarmos efetivamente nossa proposição, pensamos na importância de explicitar que a educação patrimonial consiste no desenvolvimento de ações educativas em torno do patrimônio cultural e suas diversas manifestações. Patrimônio cultural por sua vez, são manifestações e expressões, materiais e imateriais desenvolvidas e transformadas pelas sociedades ao longo do tempo. (HORTA, 1999)

Diante disso, elaboramos uma proposta educativa que pretende contemplar estudantes da educação básica, mais especificamente, das séries finais do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento da proposta, em um primeiro momento, está prevista a apresentação da mesma aos alunos, no sentido de esclarecer o que é educação patrimonial, qual sua relevância e sua relação com o ensino de História. Nessa ocasião, será promovido um espaço de diálogo afim de que possamos verificar as percepções dos sujeitos envolvidos na prática.

Posterior a isso, faremos um levantamento sobre quais locais da cidade os alunos relacionam a questão do patrimônio. A partir da análise dessas informações, faremos uma seleção fotográfica com imagens que representem as escolhas. Nesse sentido, em outro encontro as fotografias serão colocadas em envelopes, sem qualquer identificação, cada envelope irá conter um par de fotografias, sendo uma pretérita e uma atual.



Feito isso, os envelopes serão distribuídos, aleatoriamente, entre os alunos. Logo após, todos serão convidados a abrir os envelopes e construir uma escrita sobre a relevância do patrimônio retratado; as transformações observadas na paisagem ao longo do tempo, bem como suas possíveis causas e consequências.

Em outro momento, estaremos apresentando a turma cada par de fotografia. Nessa ocasião, abordaremos a relação dos locais fotografados com a questão do patrimônio e os processos históricos inerentes ao contexto.

Após isso, convidaremos os alunos a produzirem uma segunda escrita tendo como base as mesmas questões norteadoras anteriores. Ambas as escritas serão analisadas pela técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, com a intenção de verificar se a ação desenvolvida mobilizou os estudantes à aprendizagem e se foi possível alcançar o interesse dos alunos em torno das questões relativas a educação patrimonial.

Quando falamos em discurso, precisamos estar atentos que existe uma tênue linha entre sentido e significado (SARGENTINI, 2009). Nessa conjuntura, a metodologia de análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005) busca alcançar a expressão do pensamento e/ou a opinião de um determinado coletivo. Assim, o DSC é um discurso síntese, originário dos fragmentos de discursos individuais agrupados por similaridades de sentidos.

Visto que as mentalidades são esculpidas coletivamente por um complexo emaranhado de ideias, os discursos individuais são, em suma, discursos coletivos anunciados por uma só pessoa. Nessa perspectiva, o Discurso do Sujeito Coletivo irá nos informar sobre as percepções desse grupo de estudantes sobre as temáticas centrais da proposta. Por esses caminhos, esperamos que o diálogo educativo seja construído de maneira frutífera em direção às infindas possibilidades.

## **Reflexões**

As relações sociais são permeadas por questões subjetivas e os discursos interagem com representações inscritas no espaço ao longo do tempo. A paisagem, testemunha dos processos históricos, carrega em si possibilidades analíticas capazes de fornecer subsídios pertinentes ao ensino de História.

Nesse contexto, as práticas de educação patrimonial podem mobilizar os alunos à aprendizagem e suscitar um projeto pedagógico que considere a pluralidade social sem abandonar as peculiaridades que integram essa dinâmica.

## **Referências**

BACELAR, Tânia. Globalização e Territórios. **Le Monde Diplomatic Brasil**, São Paulo, n.11, jun. 2008. p.8-10.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIN, Alain. **A Questão Local**. Rio de Janeiro, DP & A Editora, 2001.

BRAUDEL, Fernando. **La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II**. Paris: Minuit, 1966.

BRUNET, Roger. Analyse des paysages et semiologie – éléments pour un débat (pp. 7-20). Em: A. Roger (Org.), **La Théorie du Paysage en France (1974-1994)**. Seyssel: Champ Vallon, 1995.

COSGROVE, Denis (1985); "Prospect, perspective and the evolution of the landscape idea"; **Transactions of The Institute of British Geographers**; Vol.10; pp.45-62.

COSGROVE, Denis. **The Palladian Landscape: Geographical Change and Its Cultural Representations in: Sixteenth-Century Italy**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1993.

COSGROVE, Denis. **Social Formation and Symbolic Landscape**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1998.

COSGROVE, Denis. A geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato, ROZENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

COSGROVE, Denis. Mundos de significados: Geografia Cultural e imaginação. In: ROZENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (orgs.). **Geografia Cultural: um século**. Vol. 2. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

CLAVAL, Paul. **A paisagem dos geógrafos**. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHL, Zeny (Orgs.). Paisagens, textos e identidade. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

CLOKE, Paul. **Practising human geography**. London: SAGE Publications, 2004.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis-RJ, Vozes, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- GRAMSCI, Antônio. 1978a. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreira e outros. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Museu Imperial. IPHAN/MinC. Brasília, 1999.
- JELLYCOE, Geoffrey. JELLYCOE, Susan. **El paisaje del hombre**: la conformación del entorno desde la prehistoria hasta nuestros días. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1995.
- KOSSOY, Boris. **A fotografia como fonte histórica**: introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980.
- LE GOFF, Jacques. "Documento/monumento", In: **Memória-História, Enciclopédia Einaudi**, vol. I. Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria. **Depoimentos e discursos. Uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**. Ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.
- SANTOS, Milton. **Da paisagem ao espaço**: Uma discussão. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL, 2, 1995, São Paulo. Anais do II ENEPEA. São Paulo: Universidade São Marcos/FAUUSP, 1996.
- SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 4º. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ºed. São Paulo: Edusp, 2006.
- SARGENTINI, Vanice M. Oliveira. **A noção de formação discursiva**: Uma relação estreita com o corpus na análise de discurso. Disponível em [http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices\\_argentini.pdf](http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/vanices_argentini.pdf). Acesso.
- SAUER, Carl Ortwin. **A morfologia da Paisagem**. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). Paisagem, tempo e cultura. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.12-74.
- WAGNER, Philip; MIKESELL, Marvin. Temas da geografia cultural. In: **Introdução à Geografia Cultural**. CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, z. (orgs.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 (1962).

MEMÓRIAS DO BAR DO ZÉ – PELOTAS/RS  
MEMOIRS FROM BAR DO ZÉ – PELOTAS-RS

Marina Berton  
Graduação em Bacharelado em Turismo/UFPEL  
marinamberton@gmail.com

Dalila Rosa Hallal  
Doutora em História/PUC-RS  
dalilahallal@gmail.com

RESUMO

A noção de patrimônio carrega consigo uma força simbólica e essa riqueza simbólica irá caracterizar o bem cultural como único, proporcionando, uma concepção mais ampla sobre o patrimônio cultural. Dessa forma, este trabalho buscou compreender como se deu o processo de apropriação, a partir das memórias dos grupos urbanos frequentadores do Bar. Este trabalho fez uso de uma metodologia de cunho qualitativo e como técnica de coleta de dados foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada e não diretiva, além da observação em campo. O Bar do Zé está localizado na Rua Conde de Porto Alegre, esquina com a Rua Álvaro Chaves, no bairro Porto em Pelotas/RS. Iniciou suas atividades em 1976, pelo José de Mattos Herzberg – conhecido como “seu Zé”. Este estabelecimento inicialmente era um armazém de secos e molhados – chamado Mini Mercado São José – onde ali comercializava-se produtos alimentícios “a granel”, bebidas (cachaça, cerveja, refrigerante) e produtos para casa em geral: linha, agulha, vela, panela, querosene, entre outros produtos. Era a referência para os moradores locais e pescadores que vinham de outras cidades de barco e ônibus, para fazer o rancho do mês. Atualmente não existe mais o armazém, restando apenas a função de bar: venda de bebidas, petiscos e música ao vivo, abrindo no período noturno e servindo como ponto de encontro para pelotenses e estudantes em geral. Por esta razão, o “Bar do Zé”, como é chamado hoje em dia, é um bar universitário, que possibilita a troca de experiências entre os jovens. O bar não pertence mais ao “seu Zé”, estando sob aluguel do casal Ana e André, desde 2009. A nova administração do espaço conta com o trabalho de toda família. Os clientes não vão ao bar apenas para consumir bebidas ou petiscos. Ali, eles encontram os amigos, tecem novas amizades, conversam despreziosamente ou, até mesmo, discutem assuntos importantes. No Bar do Zé, as pessoas podem interagir com o espaço sendo o que elas são, sem medo da repressão ou da inferiorização.

**Palavras-chave:** Bar do Zé. Memórias. Patrimônio Cultural. Pertencimento.

ABSTRACT

The notion of heritage carries a symbolic strength, and this symbolic richness will characterize the cultural good as unique, providing a broader conception of cultural heritage. Thus, this work sought to understand how the process of appropriation took place, starting from the memoirs of the urban groups that go *Bar do Zé*. This work used a qualitative methodology and as data collection technique, semi-structured and non-directive interviews were carried out, in addition to observation in the field. *Bar do Zé* is located at Conde de Porto Alegre Street, on the corner of Álvaro Chaves Street, in the Porto district of Pelotas -RS. It began its activities in 1976, by José de Mattos Herzberg, known as “Seu Zé”. This establishment was initially a warehouse called *Mini Mercado São José*, where food, beverages (*cachaça*, beer, soda) and house products (line, needle, candle, pot, kerosene, among other products) were sold. It was the reference for locals and fishermen who came from other cities by boat and bus. It is currently no longer a warehouse, only a bar, with drinks, snacks and live music, opening at night and operating as a meeting point for Pelotas’ citizens and students in general. For this reason, *Bar do Zé*, as it is called today, is a university bar, which makes it possible for young people to exchange experiences. The bar no longer belongs to Seu Zé, it was rented by the couple Ana and André, since 2009. The new space administration relies on the work of the whole family. Customers do not go to the bar just to consume drinks or snacks. There, they meet friends, make new friends, talk unpretentiously, or even discuss important matters. In Bar do Zé, people can interact with space for what they are, without fear of being repressed.

**Keywords:** Bar do Zé. Memoirs. Cultural heritage. Belonging.



## **Introdução**

O tema patrimônio cultural assume, no final do século XX, um papel particularmente importante nas questões referentes à memória coletiva e às identidades nacionais e regionais. Partindo de um discurso patrimonial que se resumia aos monumentos artísticos e históricos, o conceito de patrimônio caminhou para uma concepção mais ampla, na qual os conjuntos culturais passaram a ser reconhecidos e valorizados, conforme destaca Abreu (2002, p.37): “Delineava-se a ideia de que havia um patrimônio cultural a ser preservado e que incluía não apenas a história e a arte de cada país, mas o conjunto de realizações humanas em suas mais diversas expressões”.

Partindo de uma reflexão mais ampla de patrimônio cultural, não mais centrada no valor de determinados objetos e sim numa relação da sociedade com sua cultura, o bar, como expressão de significados e espaço de vivências sociais, revela-se uma área de investigação importante para a análise das formas de apropriação da cidade e de compreensão das práticas sociais e culturais, contribuindo com a noção de patrimônio como um bem coletivo, que contempla as diversidades culturais, sejam elas materiais ou não. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender como se deu o processo de apropriação, a partir das memórias dos grupos urbanos frequentadores do bar.

Partindo da concepção de que patrimônio cultural se relaciona não mais no valor de determinados objetos e sim numa relação da sociedade com sua cultura, o Bar do Zé, como expressão de significados e espaço de vivências sociais e culturais, que fundamenta e compõe o patrimônio cultural da cidade de Pelotas, torna-se uma área de investigação importante para a análise das formas de apropriação da cidade e de compreensão das práticas sociais e culturais que fundamentam as identidades e/ou as recriam imbricadas com novos valores e significados.

A partir do conceito de patrimônio cultural e a inserção das memórias do bar como elemento da cultura popular e como parte desse patrimônio, procura-se, também, com esse trabalho resgatar e expressar o Bar do Zé como elemento integrante para a construção e consolidação das memórias locais. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa e as informações foram coletadas a partir de observações *in loco* e entrevistas. Para a composição do trabalho, nos baseamos em Ecléia Bosi (1994, p. 99-200), que diz “cada geração tem de sua cidade a memória de acontecimentos que são pontos de amarração de sua história”.

As observações foram brevemente anotadas no local para, em seguida, expandi-las em diários de campo mais detalhados. Foram realizadas entrevistas com Dona Eliana, esposa do seu Zé (antigo proprietário), seu filho Pablo, atuais proprietários Ana e André e, frequentadores que estava utilizando o espaço nos dias das observações. As entrevistas foram semiestruturadas, para não engessar a conversa.

### **Memória e apropriação**

A ideia de um patrimônio como um conjunto de realizações comum a um grupo social, definidor de sua identidade e enquanto tal merecedor de proteção nasce no final do século XVIII, com a visão moderna de história e de cidade (SANTOS, 2001). Com as novas reflexões da história social e o conceito antropológico de cultura, o século XX assiste à moderna concepção do patrimônio cultural, em que as atividades humanas passaram a ser vistas como símbolos da memória coletiva e que, por isso, necessitavam de preservação. Memória essa entendida aqui como “um elemento essencial da construção identitária, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e grupos sociais” (LE GOFF, 1992, p.469).

Aqui entendemos o patrimônio cultural como:

(...) um conjunto de realizações humanas, no qual cada testemunho material não deve mais ser considerado isoladamente, mas em seu contexto e na compreensão das múltiplas relações que mantém de modo recíproco com o seu ambiente físico, cultural e crenças, organizando uma “paisagem” vivida pela comunidade e participando de sua identidade (SANTANA, 2009, p. 233).

O conceito de patrimônio está fundamentado nos valores simbólicos que irão caracterizar o bem cultural como único, evocando não apenas sua história, mas também sua memória e sua cultura para os contemporâneos ou os seus descendentes. Esses valores são atribuídos ao patrimônio cultural por meio das práticas sociais, englobando os símbolos, as relações sociais, a identidade e a memória.

A cidade, como produção da ação humana, é o reflexo de valores, construções históricas, sociais e culturais, que se relacionam ao imaginário. O espaço urbano que contém os patrimônios, materiais e imateriais, é o local onde a dimensão subjetiva revela-se de forma mais intensa, sendo sujeito e objeto do imaginário, no qual os seus atributos – físicos ou não – constituem-se em elementos para a construção do imaginário, que permitirá a identificação do grupo.



Assim, o espaço – noção abstrata – ganha materialidade por meio da prática social que se realiza em determinado lugar, como modo de apropriação desse lugar (CARLOS, 2001), passando a ser um lugar com forte carga subjetiva, ligado aos símbolos e valores que lhes são atribuídos.

Com a apropriação, o sujeito ou o grupo social, tanto assume o lugar como propriedade sua, como também entende que ele pertence ao lugar. Esse sentimento de pertença não se relaciona apenas a dimensão espacial, mas também ao conceito de patrimônio cultural: a medida que o sujeito interage com o patrimônio, em sua construção e valorização, este deixa marcas no indivíduo contribuído para a construção da sua identidade—seja ela individual ou coletiva. A apropriação apresenta-se como a principal ação de elaboração do sentimento de pertença, onde o sujeito e o patrimônio cultural interagem.

Assim, a apropriação e o sentimento de pertença estão intimamente ligados a formação da identidade, que comporta além da parcela individual, uma parcela social ou coletiva, a partir de elementos que se inter-relacionam, como os valores culturais vigentes no grupo social e as relações com o espaço e a memória.

A questão do patrimônio cultural está intimamente relacionada a memória. Os estudos empreendidos por Maurice Halbwachs (1990) contribuíram definitivamente para a compreensão dos quadros sociais que compõem a memória. Para ele a memória aparentemente mais particular remete a um grupo. O indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto destas relações que construímos as nossas lembranças. A rememoração individual se faz na tessitura das memórias dos diferentes grupos com que nos relacionamos. Ela está impregnada das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências, que percebemos qual uma amálgama, uma unidade que parece ser só nossa. As lembranças se alimentam das diversas memórias oferecidas pelo grupo, a que o autor denomina 'comunidade afetiva'. E dificilmente nos lembramos fora deste quadro de referências. Tanto nos processos de produção da memória como na rememoração, o outro tem um papel fundamental.

Esta memória coletiva tem assim uma importante função de contribuir para o sentimento de pertinência a um grupo de passado comum, que compartilha memórias. Ela

garante o sentimento de identidade do indivíduo calcado numa memória compartilhada não só no campo histórico, do real, mas sobretudo no campo simbólico.

O Bar do Zé está localizado na Rua Conde de Porto Alegre, esquina com a Rua Álvaro Chaves, no bairro Porto em Pelotas/RS (Imagem 1). Iniciou suas atividades em 1976, pelo José de Mattos Herzberg – conhecido como “seu Zé”. Este estabelecimento inicialmente era um armazém de secos e molhados – chamado Minimercado São José – ali comercializava-se produtos alimentícios “a granel”, bebidas (cachaça, cerveja, refrigerante) e produtos para casa em geral: linha, agulha, vela, panela, querosene, entre outros produtos. Era referência para os moradores locais e pescadores que vinham de outras cidades de barco e ônibus para fazer o rancho do mês. Seu Zé, possuía características singulares na condução deste negócio: tratava todos muito bem, não cobrava a dose de cachaça e, assim, ia conquistando seus clientes.



Imagem1: Fotografia do Bar do Zé

Fonte: Acervo Pessoal, 2016.

As narrativas memoriais cotidianas nos permitiram acessar o bar do Zé, sua historicidade e suas contradições. Essas testemunhas nos indicam que, para além das formas físicas, existe um espaço que foi praticado e apropriado de acordo com os arranjos socioculturais.

Com a chegada da Universidade Federal de Pelotas, no ano 2000, na região do Porto, o bar tornou-se referência também para os estudantes que começaram a utilizar o

espaço como ponto de encontro antes ou depois da aula, principalmente por causa da venda de cerveja mais barata. Assim, o bar passou a ser um espaço para clientes mais velhos e estudantes. Mesmo com conflitos entre as idades, todos tratavam-se com respeito e passavam a conviver, como confirma o Pablo, filho do seu Zé:

Mais velhos aos mais novos. Tinha um público gay, tinha um público hétero. E todo mundo se dava bem assim. E isso foi criando um clima bom entre as pessoas, porque sabiam que vindo aqui era um lugar alternativo. Nem existia ainda esse termo né?. Então tu te sentia bem, mesmo estando num ambiente que a princípio não era pra ser, porque tu tinha o público universitário, que trazia mais essas ideias é, de aceitar. E tu tinha também esse público mais velho que queria ensinar os jovens no que eles gostavam, o que era música boa, entende?

Atualmente não existe mais o armazém, restando apenas a função de bar: venda de bebidas, petiscos e música ao vivo, abrindo no período noturno. Nesta nova fase do negócio, o espaço foi alugado e desde 2009 está sob nova administração que mantém o atendimento muito semelhante ao que seu Zé prezava. O bar permanece com uma identidade de respeito e acolhida, que foi sendo construída ao longo dos 40 anos de existência e, assim, permite a fidelização dos clientes.

Enfrentamos o desafio de manter vivos não somente o patrimônio arquitetônico e cultural, como também o acesso a todos à história de sua cidade e aos espaços de lazer. Constatou-se que o bar é usado como espaço de lazer principalmente pela população pelotense.

Os clientes não vão ao bar apenas para consumir bebidas ou petiscos. Ali, eles encontram os amigos, tecem novas amizades, conversam despreziosamente ou, até mesmo, discutem assuntos importantes. No Bar do Zé, as pessoas podem interagir com o espaço sendo elas mesmas, sem medo da repressão ou da inferiorização. Este sentimento de pertencimento criado com o espaço, se deu ao longo dos anos e está atrelado a maneira como os proprietários tratavam seus clientes e como os atuais donos continuam este tratamento. Tratamento de respeito, onde todos são tratados igualmente, conforme afirma a entrevistada: “Aqui as pessoas perdem a vergonha de ser o que elas são”; “Aqui no Zé as pessoas se sentem muito a vontade de virem de qualquer forma. Aqui o bagulho é muito mais livre”.

O “Zé” pode ser entendido como um ponto de encontro, pois é um local onde se encontram habitualmente inúmeras pessoas (CASTROGIOVANNI, 1999, p.28-29). Magnani (1996, p.13), ainda acrescenta que são nesses espaços de encontro que se tece a trama do cotidiano: a vida do dia-a-dia, a prática da devoção, a troca de informações e

pequenos serviços, os inevitáveis conflitos, a participação em atividades vicinais. Estes espaços, caracterizam-se por se tratar de espaços, geralmente, localizados em bairros da periferia. Os clientes chegam em pequenos grupos de amigos e, aos poucos, vão se acomodando nas mesas ou permanecem em pé, preferencialmente, no lado de fora do bar (calçada). Em dias que o bar oferece atração musical, aos poucos o espaço de dentro, a calçada e a rua vão lotando.

O público que frequenta o bar é oriundo de Pelotas e, também, universitários de diversos cursos da Universidade Federal de Pelotas. Barral (2012, p. 201) afirma que encontrar amigos no bar permite o desenvolvimento de uma prática associativa, intelectual e, também turística. Ou seja, o encontro pode criar relações mais profundas entre os frequentadores, que vão além de apenas beber uma cerveja ou fumar um cigarro. Outra característica particular deste bar é o público que o frequenta. Com as observações, percebeu-se o grande número de frequentadores homossexuais, idosos, jovens, com seus estilos próprios pertencentes às suas tribos: roqueiros, *punks*, “*playboys* e *patricinhas*”, *hippies*, *rappers*, trabalhadores. Tem, também, os com cabelos coloridos, *piercings*, tatuagens, roupa curta, saia longa, vestimenta colorida ou toda preta.

Alguns elementos se repetiram em vários trechos das entrevistas, uma característica forte presente nas memórias refere-se ao como espaço de acolhida à diversidade, pois integra diversos grupos:

Uma forma de manifestação popular, de diferentes origens e tribos. Lugar acolhedor! Eu adoro o “Bar do Zé”. Um espaço que não tem preconceito, que não perde pra lugar nenhum. Por exemplo, eu gosto muito de ir no Rio de Janeiro. E o “Bar do Zé” e o Rio, não tem diferença nenhuma, não perde pra bar nenhum fora daqui. Do estilo deles, que eles são.

Esta acolhida também é percebida a partir de outras falas dos entrevistados: “*Dá pra vir sozinho que tu não vai ficar sozinho*”. Outra entrevistada acrescenta: “*Aqui é bem de boas, porque tu consegue caminhar por todo ‘Zé’ assim e tu vai encontrando muita gente conhecida. Muita gente conhecida! Tipo, tem gente que eu vejo só no ‘Zé’. Que eu nunca vejo em outro lugar, eu só vejo no ‘Zé’. E tipo, tem gente que eu conheço do ‘Zé’*”. Cria-se assim, um ambiente familiar que, para Staviski (2011, p. 11) os botecos devem oferecer este conforto e tranquilidade, pois são “uma extensão da sala de visitas da nossa casa. Acho que mais do que isso. Tem de ser a extensão da sala de visitas da casa da nossa mãe”. Para ele, os botequins são lugares onde sempre se encontrará companhia, calor e

abrigo, amigos e “mesmo a própria solidão, quando a gente precisa somente dela e de mais um copo”.

A relação de bem-estar causada pelo ambiente do Bar do Zé, evidencia-se em diversas narrativas: “*Aqui a gente vem por questão de costume já*”; “*o espaço atraí*”; “*A gente se sente bem aqui. Confortável. Num clima agradável*”; “*Sei lá! Você tá triste? Vem pro ‘Bar do Zé’, vem beber um vinho. Traz pelo menos um amigo que você vai fazer muitos amigos depois!*”, afirmam os entrevistados. Estas características do bar – clima de tranquilidade, bem-estar, solidariedade, diversidade – fideliza os frequentadores e pode ser visto tanto como um diferencial, como pode ser um dos principais atrativos destes estabelecimentos, visto que a verdadeira identidade dos lugares reside na forma como eles são “apropriados, percebidos, desfrutados, amados e, sobretudo, partilhados” (BAPTISTA, 2008, p. 06).

A partir das entrevistas e pela construção da história do bar, fica evidente que o espaço foi sendo apropriado pelos seus clientes ao longo dos anos, deixando de ser apenas um local qualquer da cidade, para tornar-se um lugar afetivo dos clientes, conforme confirma a entrevistada: “*O ‘Zé’ não é um rolê, não é um lugar. O ‘Zé’ é um estilo de vida! Sério mano*”.

Esta interação dos jovens com o espaço e o respeito estabelecido no bar, desperta um sentimento de pertencer a algum lugar e, por esta razão, os frequentadores – sendo estes estudantes oriundos de outras cidades ou mesmo, pelotenses – veem o bar como um espaço acolhedor, valorizando-o como sendo um espaço familiar – extensão das suas casas. Por esta importância dada ao Bar do Zé, o espaço torna-se um patrimônio para a cidade. Considera-se que o processo de apropriação do Bar do Zé se deu ao longo do tempo, desde o início das suas atividades. Esta apropriação foi incentivada a partir da maneira como seu Zé tratava os clientes e como os atuais locatários perpetuam este tratamento ainda hoje. É um espaço democrático, que cria laços afetivos com os frequentadores, uma vez que o lazer pode ser vivido sem preconceito ou discriminação. Todos utilizam o bar igualmente, independentemente do grupo a que pertencem.

## **Conclusão**

Esta interação dos jovens com o espaço e o respeito estabelecido no bar, desperta um sentimento de pertencer a algum lugar e, por esta razão, os frequentadores – sendo estes estudantes oriundos de outras cidades ou mesmo, pelotenses – veem o bar como um



espaço acolhedor, valorizando-o como sendo um espaço familiar – extensão das suas casas. Por esta importância dada ao Bar do Zé, o espaço torna-se um patrimônio para a cidade. Conclui-se que o processo de apropriação do Bar do Zé se deu ao longo do tempo, desde o início das suas atividades. Esta apropriação foi incentivada a partir da maneira como seu Zé tratava os clientes e como os atuais locatários mantêm este tratamento até hoje. É um espaço democrático, que cria laços afetivos com os frequentadores, uma vez que o lazer pode ser vivido sem preconceito ou discriminação. Todos utilizam o bar igualmente, independentemente do grupo a que pertencem.

O público que frequenta o bar conhece a história, os costumes, a rotina, a origem daquele local que ela está visitando e faz com que gere ali sentimentos novos, de pertencimento, de orgulho e até de respeito. Isso faz com que a comunidade local conheça e reconheça este espaço como um benefício cultural que faz parte da sua história e da cidade que pode ser desfrutado por toda população. Esta relação da sociedade com a cultura local, torna o espaço um patrimônio cultural da cidade, tendo em vista também, o apego que os frequentadores têm pelo espaço.

## Referências

- ABREU, Regina. A emergência do patrimônio genético e a nova configuração do campo do patrimônio. In: ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: Ensaio contemporâneos*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 34-48.
- BAPTISTA, I. (2008). Hospitalidade e eleição intersubjectiva: sobre o espírito que guarda os lugares. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, V (2), 5-14, jul. – dez. Disponível em:<<http://www.revho.org/ojs/index.php/hospitalidade/article/view/150/175>>. Acesso em: 05/03/2016.
- BARRAL, Gilberto Luiz Lima. **Nos bares da cidade: lazer e sociabilidade em Brasília**. 2012. 233f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CARLOS. Ana Fani Alessandri. Da “organização” à “produção” do espaço no movimento do pensamento geográfico. In: \_\_\_\_\_; SOUZA, Marcelo Lopes de; Sposito, Maria Encarnação Beltrão (orgs.). *A Produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios*. São Paulo: Contexto, 2011.



CASTROGIOVANNI, A. C. Turismo e ordenação no espaço urbano. In: \_\_\_\_\_; GASTAL, S. (orgs). Turismo Urbano: cidades, sites de excitação turística. Porto Alegre: Edição dos Autores, 1999.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vertice, 1990

LE GOFF, Jacques. História e Memória. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Quando o campo é a cidade**: fazendo antropologia na metrópole. São Paulo, 1996.

SANTANA, Mariely Cabral de. Alma e festa de uma cidade: devoção e construção da Colina do Bonfim. Salvador: ADUFBA, 2009.

SANTOS, Cecília Rodrigues dos. Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural.

Revista São Paulo em Perspectiva, vol.15, nº 2, abril – junho de 2001.

STAVISKI, N. (2011). **Pelos bares do Paraná – A vida é a arte do encontro, o bar é o lugar**. 2ª Edição. Curitiba: Editora Ecocidade.

## VIVÊNCIAS ENTRE A CULTURA MATERIAL E IMATERIAL: O QUE SE PRESERVA EM UM MUSEU-CASA?

### *EXPERIENCES BETWEEN MATERIAL AND IMMATERIAL CULTURE: WHAT IS PRESERVED IN A HOUSE MUSEUM?*

Micheli Martins Afonso  
Mestra em Memória Social e Patrimônio Cultural/Universidade Federal de Pelotas  
mimafons@gmail.com

Juliane Conceição Primon Serres  
Doutora em História/Universidade Federal de Pelotas  
julianeserres@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho versa sobre a materialidade e a imaterialidade que está presente dentro de lugares de memória e utilizará como objeto de estudo os Museus-Casas. Visa construir um diálogo engendrado nas redes memoriais que circulam no interior destes museus, tanto quanto pretende analisar seus objetos como suportes de memória, com intuito de discutir sobre o que realmente se preserva dentro de um Museu-Casa. A metodologia utilizada diz respeito a análises *in situ* de Museus-Casas brasileiros e portugueses, e extensa revisão bibliográfica. A transformação de uma casa em um Museu-Casa está sujeita ao desejo de uma comunidade ou grupo social de transmitir e preservar aquele legado às gerações futuras, baseados na memória de um patrono ou patronesse, no acervo protegido ou até mesmo na relevância do edifício para a consolidação de uma identidade social. A conservação-restauração se preocupa em conservar as características materiais e imateriais dos objetos, tendo em vista a relevância social que um determinado bem cultural possui e que por isso é denominado patrimônio cultural. Sendo assim, se questiona neste trabalho como se dá a ação de conservação nos Museus-Casas, já que muitos objetos lá preservados e expostos carregam significados distintos, dependendo do grupo ou indivíduo que o observa e que, por este motivo, estabelece as suas próprias relações sociais.

**Palavras-chave:** Conservação. Memória. Patrimônio. Museu-Casa. Gestão Museal.

#### ABSTRACT

This work deals with the materiality and immateriality present within places of memory and will use as object of study the House-Museum. It aims to construct a dialogue engendered in the memorial networks circulating inside these museums, as much as it intends to analyze its objects as memory supports, in order to discuss what is really preserved within a House Museum. The methodology used concerns analysis *in situ* of Brazilian and Portuguese House Museums, and an extensive bibliographical review. The transformation of a house into a House Museum is subject to the desire of a community or social group to transmit and preserve that legacy to future generations based on the memory of a patron or patroness, in the protected collection, or even into the relevance of the building to the consolidation of a social identity. Conservation-restoration is concerned with preserving the material and immaterial characteristics of objects, viewing the social relevance that a particular cultural asset possesses and which is therefore called cultural patrimony. Thus, the question is how the action of conservation in the House Museums is promoted, since many preserved and exposed objects carry different meanings, depending on the group or individual that observes it and that, for this reason, establishes its own social relationships.

**Keywords:** Conservation. Memory. Heritage. House Museum. Museum management.

## **Introdução**

Museu-Casa corresponde a uma tipologia de museu, com particularidades que o identifica principalmente a partir do histórico do seu edifício, característica de acervo, expografia e missão. Diz respeito a um exemplo de instituição de guarda que retrata um espaço íntimo de vivência social e/ou familiar, excluindo a necessidade de ser um modelo tradicional de residência. O Museu-Casa pode ser apresentado enquanto local expositivo a partir da preservação de um ambiente original ou através da exposição dos objetos da mesma forma que eram feitos quando a casa possuía uma vivência familiar. Poderá ser organizado de forma a reproduzir:

Um cenário [...] de uma residência, ou espaço cotidiano, para ilustrar um ambiente que não é genuíno, mas retrata um fato, período, vida e/ou obra de um personagem de destaque em uma comunidade, independente da sua condição social. Ainda assim, é importante frisar que para ser considerada uma Casa-Museu, esta reconstituição deve ser executada com base na utilização de documentação, objetos e registros que sustente este projeto, apresentando ao público um exemplar de vivência íntima. (AFONSO, 2015, p.20).

Para ser considerado museu é necessário imprimir no ambiente expositivo e nas práticas diárias da instituição, atividades museológicas que são regidas pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), caso contrário um Museu-Casa seria apenas uma casa antiga aberta ao público. Percebe-se neste sentido o grande desafio atribuído aos gestores dos Museus-Casas: transformar um modelo de residência, com seus objetos e memórias, em uma instituição museológica responsável por salvaguardar, educar, pesquisar, dentre tantas outras ações intrínsecas aos museus.

Para facilitar a administração e elucidar melhor a missão dos Museus-Casas, o Comitê Internacional para os Museus de Casas Históricas (DEM HIST), do ICOM, que é o responsável por auxiliar na institucionalização e gestão desta categoria de museu, criou subcategorias. Esta classificação abrangente faz com que eles se apresentem de uma forma heterogênea, levando a categorizações errôneas, em alguns casos, já que existem exemplos de instituições de guarda que se autotransformam como Museus-Casas, mas na realidade são Museus Históricos. Foram apresentadas em 2007, durante uma conferência anual do DEM HIST, as seguintes categorias de Museus-Casas:

1. Casas de Personalidade (PersH), 2. Casas de Colecionadores (ColIH), 3. Casas de Beleza (BeauH), 4. Casas de Eventos Históricos (HistH), 5. Casas de Sociedade Local (SociH), 6. Casas Ancestrais (AnceH), 7. Casas de Poder Real (RpowH), 8. Casas Clericais (ClerH) e 9. Casas Modestas ou vernaculares (HumbH). [...] No arquivo final das classificações, disponibilizado na página virtual do DEM HIST foram acrescentadas mais duas tipologias, necessárias devido à dificuldade de enquadramento de algumas instituições cadastradas.

Além das nove categorias mencionadas, incluíram-se as categorias de: 10. Casas com salas cronológicas ou temáticas (Period Rooms) e 11. Casas de Museus (Houses of Museums). (AFONSO, 2015, p. 40-41).

A identificação das particularidades que compõem cada categoria de Museu-Casa auxilia na sua gestão e preservação. A classificação dos Museus-Casas contribui para uma ampliação dos debates entre pesquisadores e administradores que lidam diariamente com questões similares dentro destas instituições, com intuito de compartilhar e fomentar métodos de resolução de pendências.

Este artigo tem o objetivo de discutir a materialidade e a imaterialidade que está presente dentro de lugares de memória como os Museus-Casas. Visa construir um diálogo engendrado nas redes memoriais que circulam no interior destes museus, tanto quanto pretende analisar o seu acervo enquanto suportes de memória para que se discuta sobre o que realmente se preserva dentro de um Museu-Casa. Esta análise inclui o campo da conservação e restauração, com intuito de problematizar a questão técnica da preservação. Como metodologia, se utilizou análises *in situ* de Museus-Casas brasileiros e portugueses que foram realizados pela pesquisadora, proponente deste artigo, durante o período de 2012 à 2015, assim como revisão bibliográfica.

### **O que salvaguardar em um museu-casa?**

Um Museu-Casa abriga registros de uma memória social que é exposta em aposentos, através de seus objetos que geralmente são testemunhos de uma memória individual, representada por um personagem de destaque para uma comunidade, independente do seu gênero ou condição social. Esta particular tipologia museal consiste em um refúgio, que na maioria das vezes é de cunho doméstico, expondo um recorte de uma determinada época, projetando o retrato da vida de um (a) personagem social a partir de uma coleção de valor inestimável, principalmente na esfera sentimental. Neste contexto, o edifício que alberga o espólio museal tem papel fundamental para esta categoria de museu, “a casa não é mais apenas um objeto arquitetônico, nem sequer apenas um objeto cultural. A casa se transforma em continente de um conteúdo, em suporte de um significado maior” (HORTA, 1997, p.113).

É neste espaço que as memórias biográficas são eternizadas, a partir de seus objetos que relatam a intimidade de uma família, ou indivíduo. São locais cristalizados no tempo, permitindo o visitante revisitar o passado. O reconhecimento das lembranças

depende do presente, e é no presente que a ativação das imagens do passado é feita, (re)significando a memória e os meandros que se formam a partir destes intercursos.

Segundo Paul Ricoeur:

Reconhecer uma lembrança é reencontrá-la. Reencontrá-la é presumi-la principalmente disponível, se não acessível. Disponível como a espera de recordação, mas não ao alcance da mão, como as aves do pombal de Platão que é possível possuir, mas não agarrar. (2012, p. 441).

Seguindo a mesma linha, Maurice Halbwachs indica que as memórias são constantemente reconstruídas a partir das associações coletivas e individuais: “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (2003, p.29).

O simbolismo presente no espaço expositivo de um Museu-Casa instiga o visitante a buscar nos objetos expostos, referências que remetem às recordações das suas próprias casas que se perderam no tempo e que se guarda apenas na memória. Nestes espaços “tudo é tão penetrado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar é perder uma parte de si mesmo; é deixar para trás lembranças que precisam desse ambiente para reviver” (BOSI, 2012, p. 436). Ao percorrer um Museu-Casa se tem a oportunidade de revisitar a casa da nossa infância, por exemplo, é claro que não no significado literal da palavra, mas nas recordações e nos sentidos, que até mesmo um cheiro pode vir a aguçar. Bachelard afirma que a casa não está presente apenas nas nossas reminiscências, mas também nos nossos esquecimentos que estão nela “alojados”:

[...] Nosso inconsciente está "alojado". Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das "casas", dos "apostos", aprendemos a "morar" em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas. (BACHELARD, 1974, p.197).

É raro encontrar um visitante de um Museu-Casa que não relate memórias pessoais que estão associadas a partes do percurso expositivo. Os primeiros habitantes da casa que hoje é um Museu-Casa, já não habitam aqueles cômodos, mas as suas memórias, a sua “aura”, e os seus modos de viver estão presentes e “vivos”, tanto na organização do local, como nos objetos que muitas vezes se encarregam de contar esta história através de um discurso narrativo apresentado pela equipe museal.

A Casa é o “fundamento material da família e pilar da ordem social” (PERROT, 2012, p. 285), ela confere conforto físico e mental aos seus moradores, já que ter um lar, um local para morar, significa para a maioria das culturas mundiais, possuir um ponto de

apoio, um porto seguro. A residência familiar “é o centro geométrico do mundo, a cidade cresce a partir dela, em todas as direções” (BOSI, 2012, p. 435), influenciando, este espaço, nas relações que se tem em sociedade.

Um Museu-Casa possui inúmeras narrativas, que desvelam fatos importantes sobre uma instituição devido as suas “muitas dimensões expressivas, em cujos significados da habilidade entrecruzam-se os campos da Psicologia, da Sociologia e da Arquitetura” (CARVALHO, 2013, p.9). A expografia e a particularidade dos objetos, que por vezes banais e utilitários, instigam a uma realidade de descobertas que envolvem o público visitante, que guiados pela curiosidade se encontram com um tempo que não existe mais. A cor da madeira de um guarda-roupas, a apresentação e disposição de uma louça na mesa de jantar, o barulho que faz um assoalho antigo durante o pisar, a altura de um pé direito da parede, entre tantas outras especificidades transportam o visitante à infância ou a períodos específicos de sua vivência.

Alguns Museus-Casas, como a Casa Museu Fernando de Castro<sup>60</sup>, localizada na cidade do Porto, em Portugal, surgiram através da intenção do seu proprietário e patrono, em perpetuar o seu legado. Fernando de Castro construiu a sua coleção e decorou o interior do seu lar com intuito primordial de que um dia aquele local se tornasse um espaço de memória (AFONSO, 2013). Joël Candau discute a intenção da preservação da memória, dizendo que a patrimonialização das coisas “se dedica a encontrar ou fabricar tudo o que pode ter função de traços, relíquias, vestígios ou de arquivos, ou seja, tudo o que permite a um grupo narrar-se a si próprio” (2011, p. 159). Este anseio de “narrar-se a si próprio” fez com o que Fernando de Castro dedicasse quase toda a sua vida para aquela casa, que ele considerava “a sua obra” (AFONSO, 2013). Outros exemplares de Museus-Casas surgem a partir do estímulo coletivo, devido a significativa vida e/ou obra de algum (a) personagem representativo socialmente. O fato é que um Museu-Casa é um local de evocação de memórias que auxiliam na construção da identidade de um grupo, como na sua consolidação enquanto Patrimônio Cultural.

---

<sup>60</sup>A Casa Museu Fernando de Castro (CMFC) é uma instituição tutelada pelo Museu Nacional de Soares dos Reis, Porto/Portugal. Foi a residência do poeta, caricaturista e, sobretudo, colecionador de obras de arte, Fernando de Castro (1889-1946) . Está localizada na Rua Costa Cabral, 716, Porto, e é aberta ao público mediante agendamento prévio. Para maiores informações é possível visitar o site < [http://www.museusoaresdosreis.pt/pt-PT/menu\\_fernando\\_castro/ContentList.aspx](http://www.museusoaresdosreis.pt/pt-PT/menu_fernando_castro/ContentList.aspx)>.





Figura 1: Detalhe da sala de jantar da Casa Museu Fernando de Castro. Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

A salvaguarda destes locais percorre o caminho da história da arte; memória biográfica do patrono ou patronesse; registros da construção do edifício e origem das peças; relação social com o espólio; dificuldade de aplicação de normas padronizadas de conservação preventiva, devido à complexidade do acervo, que em alguns casos se mescla com o próprio edifício; dentre outras questões que extrapolam a esfera material.

Os estudos de cultura material discutem sobre quais registros materiais produzidos pela humanidade devem ser mantidos e perpetuados às gerações vindouras (FUNARI; CARVALHO, 2009). A preservação e a conservação trabalham a partir de uma perspectiva sócio-cultural, temporal, de valor e significado para uma sociedade. Dentro de um Museu-Casa se preserva muito mais do que a integridade física dos objetos que estão lá expostos, se preserva a imaterialidade destes semióforos (POMIAN, 1984) e as relações que cada indivíduo constrói a partir deles.

Um Museu-Casa impõe a uma experimentação de algo que talvez nunca tenha sido vivido, mas que pode ser sentido, imaginado, considerando que a casa é o “local de nossas delícias e servidões, de nossos conflitos e sonhos; o centro, talvez provisório, de nossa vida” (PERROT, 2012, p. 7). A herança cultural inerente aos grupos sociais, assim como as tradições que são seguidas pelas famílias e comunidades, estão sempre presentes,

em maior ou menor intensidade, no arranjo do lar. Diversas convenções sociais serão aprendidas no âmago da residência. De acordo com Alain Collomp, os “lugares designados nos cômodos da casa, ritual de mesa, aprendizagem desde a mais tenra infância de atitudes, gestos e palavras no interior da casa e fora” (2012, p. 503) objetivam manter uma hierarquia dentro do lar, instruindo constantemente os seus atores para uma vida em sociedade.

A relação entre os objetos e seus proprietários, diversas vezes extrapola a esfera material de uso. Como instrumentos de memória, as coisas de convívio cotidiano acabam interagindo com a vivência íntima e sentimental dos indivíduos, sendo ao fim, o único registro daquela existência terrena. Esta interação revela “mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade” (BOSI, 2012, p.441). A “cumplicidade” que existe entre o homem e o objeto é refletida na maioria dos Museus-Casas, visíveis nas marcas que alguns utensílios carregam e que sobreviveram ao tempo. Estas peças são responsáveis por impor presença, de um tempo que não voltará mais, ao mesmo tempo em que anunciam a ausência da figura do patrono ou patronesse que outrora foram anfitriões do lugar.

Quando se pensa em conservação e restauração, principalmente no que concernem as vertentes mais tradicionais deste campo e o entendimento social da área, busca-se manter a integridade material dos objetos, com intuito de estabilizar e devolver as qualidades estéticas que lhe foram perdidas. Felizmente a conservação e restauração atualmente, se preocupa muito mais em entender o objeto em totalidade, contemplando estudos históricos, artísticos, técnicos e científicos, assim como a sua relevância para um grupo. Buscam-se formas científicas e sustentáveis de conservar, pelo maior tempo possível (VIÑAS, 2003), contemplando a história do objeto e as redes que são tramadas através dele em sociedade.

A qualidade estética é observada, principalmente para que não se perca a leitura visual e o seu significado enquanto obra de arte, mas sempre respeitando as marcas do tempo e de uso dos objetos, marcas que contam uma história e servem, muitas vezes, como os únicos testemunhos do passar dos anos. Debary comenta que “os sinais de alterações em um velho objeto (pátina, deformação, desgaste...) causados em razão de sua história, garantem a ele sua singularidade” (DEBARY, 2010, p.27). Em um Museu-Casa a memória de um personagem específico, seus modos de vida e representatividade social, confere aos seus objetos um status diferenciado, deixando estes de serem apenas bens

expostos ao público, registros de uma história de vida. Testemunhos que atualmente atraem o público visitante, que procuram entender a intimidade daquele personagem através de seus hábitos, gostos pessoais, manias, etc.

Além das questões técnicas e museais de preservação e conservação preventiva, presentes e básicas em qualquer tipologia de museu, em um Museu-Casa necessita-se respeitar a expografia museal que, na maioria dos casos, é engessada no tempo e representativa da vivência daquele local. Este fator implica na dificuldade de aplicação de normativas primárias de conservação, como por exemplo, a separação dos objetos por tipologia de acervo. Nesta perspectiva, percebe-se que nos museus tidos como “tradicionais” existe um planejamento expositivo que propicia uma seleção dos objetos, sendo estes separados em salas diferentes, de acordo com a sua constituição material e necessidades de exposição, promovendo uma melhor conservação através de um planejamento e adequação dos níveis ambientais (AFONSO, 2015).

O acervo dos Museus-Casa, geralmente é organizado com intuito de refletir, o mais fielmente possível, à época em que o (a) patrono ou patronesse habitava o local. Ele também pode ser planejado a partir de propostas expográficas que:

Facilitem o acesso ao público e a leitura do local como um todo, atrelado às restrições desta tipologia. Tais decisões relacionadas à expografia de uma Casa-Museu também estão sincronizadas com questões que dizem respeito à segurança do local e à conservação dos objetos exibidos, tendo em vista que por vezes é necessário adotar soluções expositivas que facilitem o acesso ao público e as ações neste sentido. É contundente a posição que os gestores, museólogos, conservadores e toda equipe envolvida nestas práticas museológicas deverão ter em respeitar a vocação da instituição, que muitas vezes é focada principalmente na preservação da memória de uma pessoa específica. (AFONSO, 2015, p.89).

A missão de um Museu-Casa deve respeitar e preservar a materialidade e a imaterialidade que o seu acervo possui. Nestes locais, uma cama não é apenas um móvel utilitário feito para que o homem repouse após um dia de atividade. Representa muito mais que um local onde as pessoas relaxam, sonham, amam, adoecem e morrem. O visitante observa aquele objeto como “uma” cama ou como “a” cama? A cama que o transporta para a infância, onde seus avós possuíam um modelo parecido e lhe deixam subir quando tinha medo de trovões. A cama que pertenceu há três gerações da família do visitante e que foi vendida há muitos anos, mas que ao visitar o Museu-Casa rememora tudo que lhe foi contado sobre aquele móvel e o que já imaginou sobre ele.

Da mesma forma, em um Museu-Casa específico como o de Rui Barbosa, localizado no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, uma escrivaninha ou mesa de

trabalho em exposição não será somente um objeto utilitário, por mais rebuscado e singular que seja este exemplar de mobiliário, e/ou representativo de um período da história da arte ou da história do mobiliário em geral. Ele, em primeiro lugar, será importante por ser de Rui Barbosa, por ser o seu espaço preferido, utilizado durante anos para ler, estudar, produzir suas obras e documentos que hoje são destaque na história do Brasil. Estes objetos assumem uma personalidade que talvez em outras exposições não se possa observar.



Figura 2: Totem impresso representando Rui Barbosa para sinalizar o seu local de trabalho (FCRB). Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Um Museu-Casa não expõe em sua totalidade objetos que fazem parte da memória individual, mas consegue atingir de maneira ampla o público visitante ao apresentar utensílios que estão presentes em uma memória coletiva. Um velho fogão a lenha ou uma



máquina de costura não necessitam fazer parte das memórias individuais, tendo em vista que mesmo que nunca se tenha tido estes objetos em casa, através da transmissão oral, de contos de fadas ouvidos na infância, dentre outros, se constrói uma memória pessoal, a partir da coletiva (HALBWACHS, 2003). Desta forma, os artefatos históricos preservados em Museus-Casas transcendem a materialidade, já que um objeto carrega simbologias, afetos, memórias e sentimentos que são significados a cada visita, de maneira individual e coletivamente.

A salvaguarda da materialidade e imaterialidade que existe viva nestes locais de memória é fundamental para a sua preservação, sendo requisito básico para que se categorize uma instituição de guarda como um Museu-Casa ou Casa-Museu.

## **Conclusão**

Os Museus-Casas são tipologias museais muito específicas, com diversas dificuldades técnicas de conservação, devido a diversidade de materiais expostos em uma mesma sala, que muitas vezes não permitem a criação de microclimas e adequação ideal dos índices de controle ambiental. Além das questões técnicas, existem os elementos simbólicos presentes nestes locais de memória que necessitam ser trabalhados, com intuito de não se perder os seus significados associados a cada peça.

O que se preserva em Museus-Casas? Memórias. Objetos não são apenas objetos, são significados de experiências de vida. São registros da intimidade de uma personalidade conhecida. São um mar de conteúdo histórico, científico e artístico. Como preservar estes objetos que contam muito mais do que a história da manufatura de determinado utensílio doméstico? Como preservar o conteúdo original destes pertences, associado a um indivíduo público, para que o visitante possa conhecer estas informações e a partir delas realizar as suas relações individuais e sociais?

Este tema é complexo e necessita ser aprofundado e explorado com intuito de se entender melhor os mecanismos que movem os Museus-Casas.

## Referências

AFONSO, Micheli Martins. **A reconstrução da memória de uma Casa-Museu: Diagnóstico de conservação de uma amostragem da coleção de pintura da Casa Museu Fernando de Castro – Porto/Portugal.** 2013, 83f. Monografia (Curso de Conservação e Restauração em Bens Culturais Móveis). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem brasileira sobre a temática das Casas-Museu: classificação e conservação.** 2015, 141f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Niterói: Eldorado, 1974.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade.** Tradução: Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, Ana Cristina. **Museus-Casas Históricas no Brasil.** Curadoria do Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo, 2013.

COLLOMP, Alain. Famílias. **Habitações e coabitações.** In: História da Vida Privada 3. Da Renascença ao Século das Luzes. Companhia de Bolso, 2012.

DEBARY, Octave. Segunda mão e segunda vida: Objetos, lembranças e fotografias. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.2, n.3, ago.-nov. 2010 – ISSN- 2177-4129. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede](http://www.ufpel.edu.br/ich/memoriaemrede)>. Acesso em: 10.08.2017.

FUNARI, P.; CARVALHO, A. **Cultura Material e Patrimônio Científico: Discussões atuais.** In: Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia. (Org) Marcus Granato e Marcio Rangel. P. 3-12. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST, 2009

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes P. **A Museologia e o Museu-Casa.** Mesa Redonda. 1997. In: Anais dos I Seminário sobre Museus-Casa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <[www.museucasaruibarbosa.gov.br](http://www.museucasaruibarbosa.gov.br)>. Acesso em: 09.09.2012.

POMIAN, Krzysztof. **Colecção.** In: Enciclopédia Einaudi. Memória – História. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v. 1, p. 51-86, 1984.

PERROT, Michelle. **Maneiras de Morar.** In: História da Vida Privada. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra 4. Companhia de Bolso, 2012.

RICOEUR, Paul. **Memória, História e Esquecimento.** Campinas, Editora da Unicamp, 2007.

VIÑAS, Salvador Muñoz. **Teoría contemporánea de la restauración.** Madri: Editorial Síntesis, 2003.



## LUGARES DE MEMÓRIA: PATRIMÔNIOS AFETIVOS DE MORRO REDONDO-RS

### *MEMORY PLACES: AFFECTIVE PATRIMONIES OF MORRO REDONDO-RS*

Milena Behling  
Mestranda/UFPEL  
milena.brs@gmail.com

Diego Ribeiro  
Doutor/UFPEL  
dlrmuseologo@yahoo.com.br

#### RESUMO

O estudo em questão encontra-se em andamento e está sendo desenvolvido no PPG em Memória e Patrimônio, tendo como objetivo investigar quais são os patrimônios culturais da cidade de Morro Redondo-RS. Para a evocação das narrativas e instrumento metodológico para obter as memórias da cidade, é utilizada a ação intitulada Café com Memórias. Após obter esses dados será criada uma cartografia das memórias da Cidade, e como resultado conceber um roteiro turístico baseado nessas memórias. A memória está vinculada ao lugar, às histórias contadas, estão enraizadas no meio, vivas na saudade e à procura de pistas da ausência que descreve a memória do lugar. Segundo Gastal (2002. p.77) “conforme a cidade acumula memórias, em camadas que ao somarem-se vão constituindo um perfil único, surge o lugar de memória [...] onde a comunidade vê partes significativas do seu passado com imensurável valor afetivo”. Como forma de interpretar o passado, a memória é a voz e a ilustração do ocorrido. Portanto, um dos objetos que irá contribuir para esta investigação são os lugares de memória. E é a partir de sua leitura que se pretende começar a identificação dos patrimônios culturais, tendo os idosos como interlocutores, pois podemos dizer que existe uma “alma nos lugares de memória” nele encontramos sujeitos e objetos despertados por meio de relatos de indivíduos. E estes relatos criam uma continuidade que é elemento chave para a construção das identidades coletivas em determinados grupos sociais.

**Palavras-chave:** Palavras chaves: lugares, memória, patrimônio, afetivo.

#### ABSTRACT

The study in question is underway and is being developed in the PPG in Memory and Patrimony, aiming to investigate the cultural heritage of the city of Morro Redondo-RS. For the evocation of the narratives and methodological instrument to obtain the memories of the city, the action entitled Coffee with Memories is used. After obtaining this data will be created a cartography of the memories of the City, and as a result to design a tourist route based on these memories. The memory is linked to the place, the stories told, are rooted in the middle, alive in longing and looking for clues of the absence that describes the memory of the place. According to Gastal (2002 p.77) "as the city accumulates memories, layers that add up to a unique profile, the place of memory arises ... where the community sees significant parts of its past with immeasurable Affective value ". As a way of interpreting the past, memory is the voice and illustration of what happened. Therefore, one of the objects that will contribute to this investigation are the places of memory. And it is from his reading that one intends to begin the identification of the cultural patrimories, having the elderly as interlocutors, because we can say that there is a "soul in the places of memory" in it we find subjects and objects awakened through the reports of individuals. And these relays create a continuity that is key element for the construction of the collective identities in certain social groups.

**Keywords/Palabras clave:** Places, memory, patrimony, affective.

## **Introdução**

Morro Redondo fica localizado na Serra dos Tapes e possui 6.548 habitantes, sendo que 20,8 % da população é composta por idosos de 60 anos ou mais de idade (IBGE, 2016). A cidade foi primeiramente colonizada por portugueses, porém, em 1875 houve a chegada de italianos e no ano de 1886 alemães e pomeranos. O município possui um museu chamado “Museu Histórico de Morro Redondo”, criado no ano de 2009 pelos moradores locais com o intuito de preservar e relembrar as tradições do município. Nele são desenvolvidos vários projetos de extensão através da Universidade Federal de Pelotas, que se localiza em uma cidade próxima. Os projetos visam a interação do museu com a comunidade local, todas as exposições realizadas no museu possuem a participação da população, principalmente os idosos que ajudam na recepção dos visitantes. Este diálogo com os moradores é de fundamental importância, pois acreditamos em um museu em constante construção e que interaja com todos. Sendo assim, uma das atividades realizadas é intitulada “Café com Memórias”, que são encontros que se utilizam de objetos museológicos para a evocação de memórias dos idosos.



Legenda: Encontro “Café com Memórias” e o uso de objetos museológicos para evocação de memórias. Fonte: Museu de Morro Redondo.

Por meio dessa atividade, além de narrarem sobre os objetos museológicos, observou-se que os idosos relatavam a respeito de lugares da cidade com um afeto muito grande, porém, nas memórias evocadas estes locais não eram como nos dias atuais e sim como eram em outras épocas. Sendo assim, foi proposto para os mesmos uma ação

denominada “Caminhada da Percepção”, na qual estes idosos acompanhados por um grupo de estudantes de uma escola do município, visitaram os locais mencionados.



Legenda: Caminha da percepção.

Fonte: Museu de Morro Redondo.

A partir da narrativa dos indivíduos, os alunos conseguiram “enxergar” a alma destes lugares de memórias, pois o olhar deles foi calibrado e provocado pelas narrativas dos idosos. Isto gerou uma comunicação entre gerações e ampliou o acesso à alma dos lugares, uma vez que, antes uma casa era simplesmente uma casa e hoje possui um espectro bem maior de significados e simbologias. Thompson (1998) afirma que:

por meio da história local, uma aldeia ou cidade busca sentido para sua própria natureza em mudança, e os novos moradores vindos de fora podem adquirir uma percepção das raízes pelo conhecimento pessoal da história. (Thompson 1998, 21)

Partindo deste princípio, a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao museu, visa identificar os patrimônios culturais do município através da memória afetiva dos idosos que participam do grupo café com memórias. As narrativas e relatos que acontecem nos encontros com o grupo serão um dos meios de identificar esses lugares de memórias afetivas. Após esses encontros, será feita uma cartografia das memórias da

cidade, para que as próximas gerações conheçam a história do local que vivem e se sintam pertencentes a esta cultura. Como ressalta Gastal (2002):

as diferentes memórias estão presentes no tecido urbano, transformando espaços em lugares únicos e com forte apelo afetivo para quem neles vive ou para quem os visita. Lugares que não apenas tem memória, mas que para grupos significativos da sociedade, transformam-se em verdadeiros lugares de memória. (Gastal 2002, 77)

E a cidade de Morro Redondo possui esses lugares únicos, tanto para os moradores como para os turistas, que visitam a rota turística da cidade, chamada “Morro de Amores”. O município é repleto de lugares de memórias e há sempre um narrador disposto a fazer “enxergar” a alma desses lugares. A afetividade está por toda parte, seja pelos relatos, pelos objetos expostos no museu da cidade ou pela gastronomia típica que nos faz voltar no tempo e lembrar dos nossos lugares de memória.

Por meio das atividades já desenvolvidas, percebe-se que há uma grande quantidade de patrimônios que não existem mais, materialmente nos locais, ou que por algum motivo já sofreram alterações no seu formato original. Porém, no momento em que os idosos narram esses lugares de memória, conseguimos visualizar a alma destes locais. É nessa coerência que falamos de uma memória que inspira e restaura a alma dos lugares. As visões e representações do tempo vivenciado ou imaginado são de pertencimento da memória, que raramente são considerados na reconstrução da história do lugar. Como Freire (1997) nos diz:

A memória, compreendemos melhor, elabora-se a partir da ausência, e com pé fincado no presente, volta-se para frente. Nesse terreno, as mais aparentemente insignificantes lembranças são artigos de valor, sendo necessário guardá-las com cuidado, sabendo do risco que se corre com a perda desse que é o nosso mais valioso e invisível patrimônio. (Freire 1997, 45)

Diante dos argumentos acima, ressalto a importância desses idosos em manter viva a identidade de uma comunidade, pois é por meio dos relatos e narrativas deles que se torna possível preservar a alma destes lugares de memória. Possibilitando que as gerações futuras e os turistas tenham conhecimento destes lugares únicos. E é com esse intuito que o estudo em questão propõe-se em expor e discutir sobre a alma dos lugares de memória. E ainda reforçando este argumento Pomian (1984) nos diz:

"É a linguagem que engendra o invisível. Fá-lo porque permite aos indivíduos comunicarem reciprocamente os seus fantasmas, e transformar assim num facto social a íntima convicção de ter tido um contacto com algo que jamais se encontra no campo do visível. Sobretudo, a linguagem permite falar dos mortos

como se estivessem vivos, dos acontecimentos passados como se fossem presentes, do longínquo como se fosse próximo, e do escondido como se fosse manifesto. A necessidade de assegurar a comunicação linguística entre as gerações seguintes acaba por transmitir aos jovens o saber dos velhos, isto é, todo um conjunto de enunciados que falam daquilo que os jovens nunca viram e que talvez jamais verão" (POMIAN, 1984, p.68 ).

### **Os lugares de memória: memórias afetivas dos moradores de Morro Redondo**

O lugar e o indivíduo formam um par inseparável que andam em uma direção só, para uma evolução dupla. As esferas biológicas, psicológicas e sociais estão incessantemente compostas pela presença dos lugares, confirmando que não há ação humana que dispense o contexto do lugar como meio do espírito existir e, sobretudo, manifestar-se. Os lugares de memória podem nos remeter a lembranças de pessoas ou histórias, um simples lugar transmite memórias de brincadeiras, prédios que não estão mais ali, acontecimentos em geral, que marcaram a vida dos indivíduos. E este local vem acompanhado de emoções e significados que sustentam memórias e identidades.

Desta maneira, pode-se dizer que existe “uma alma no lugar”. Nela encontramos sujeitos despertados por meio de relatos da memória dos indivíduos. Como foi manifestado na Declaração de Québec de 2008<sup>61</sup> sobre a preservação do “*spiritu loci*” ou “espírito do lugar”:

O espírito do lugar é essencialmente transmitido por pessoas e que a transmissão é parte importante de sua conservação, declaramos que é por meio de comunicação interativa e participação das comunidades envolvidas que o espírito do lugar é preservado e realçado da melhor forma possível. A comunicação é, de fato, a melhor ferramenta para manter vivo o espírito do lugar. (Québec 2008, 4)

E estes relatos reconstróem e dão continuidade a cultura local, colaborando para a formação de identidades coletivas, que por consequência, fortalecem as raízes e vínculos no espaço em que se situam. Deste modo, pode-se conceituar a memória como “um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou grupo em sua reconstrução de si” (Pollak 1992, 5).

---

<sup>61</sup> Reunião realizada na cidade de Québec (Canadá) em 2008, a convite do International Council of Monuments and Sites (ICOMOS), Canadá, na ocasião da 16ª Assembleia Geral do ICOMOS.



Desde nosso nascimento, já pertencemos a um lugar. Temos a cidade, o bairro, a rua em que moramos. Fazemos parte destes lugares de memória, que reúnem informações para que possamos entender quem somos, a que lugar pertencemos e assim, contribuir para a formação da identidade do indivíduo. Como lembrado por Candau (2014), sem memória o sujeito se esvazia, sua identidade desaparece.

O indivíduo, por meio dos lugares de memória, pode nos descrever e trazer relatos de uma sociedade, evidenciando seus modos de vida, seus costumes e valores através dos tempos. Não só por meio do conteúdo físico exclusivo, a cultura material concebe-se em exposição e fonte de sabedorias sobre técnicas, tecnologia, funcionalidade estética, suas formas de apropriação e, sobretudo, de uso. A criação de artefatos possui uma ligação direta com suas necessidades, sendo elas materiais ou imateriais, manifestando padrões culturais locais.

A imaterialidade dos patrimônios, trazida pela Declaração de Québec de 2008, sugere observações sobre “as relações entre patrimônio material e imaterial e os mecanismos que regulam o espírito do lugar”. Segundo a Declaração, o espírito do lugar é constituído pelo:

conjunto de bens materiais (sítios, paisagens, edificações, objetos) e imateriais (memórias, depoimentos orais, documentos escritos, rituais, festivais, ofícios, técnicas, valores, odores), físicos e espirituais, que atribuem sentido, valor, emoção e mistério ao lugar (Québec 2008, 2).

Os lugares de memória sofrem mudanças com o passar dos anos. Uma igreja construída no século passado pode não mais existir materialmente, mas ela ainda continua viva como um lugar de memória, avivando a alma do lugar, que irá despertar lembranças que as pessoas possuem dele. E o mesmo lugar pode possuir diversos significados, variando de acordo com a ação, o olhar e o sujeito. Concordamos com Yázigi (2001) ao afirmar que “há alma quando há paixão correspondida das gentes com o lugar” (Yázigi 2001, 24).

Aos lugares de memórias é atribuído valor simbólico que se associa com os contextos nos quais estão introduzidos, seja fora ou dentro do espaço comum que o indivíduo vive ou mesmo pelas transformações sociais. Sendo assim, falar sobre alma de lugares é tratar do invisível em primeiro momento, mas a partir de narrativas dos indivíduos ocorre o calibramento do olhar, possibilitando a visão desta alma dos lugares. Se faz necessário a provocação constante para a percepção desta alma e nesta questão os



museus se fazem de extrema importância. E quanto mais pessoas conseguirem enxergar e reproduzir a alma, maior é o seu potencial memorial e identitário.

### **A alma dos lugares de memória**

Ter conhecimento sobre sua história, seu passado é uma prática de auto-reconhecimento, onde as lembranças do passado são transmitidas por meio de sentimentos de pertencimento, afetividade e de identidade. Os lugares de memória e as memórias do lugar se harmonizam em busca de reforçar a identidade do local.

A pesquisa que está sendo desenvolvida na cidade de Morro Redondo, junto ao Museu Histórico de Morro Redondo possibilita a percepção através das atividades desenvolvidas pelo museu junto com a comunidade local, que a cidade possui muitos lugares de memórias e é por meio deles e das memórias dos locutores que pretendemos perceber a alma desses lugares. Sendo assim, a pesquisa visa demonstrar como este novo conceito de alma para os lugares de memória vem sendo desenvolvido.

Os objetos são impregnados de sentimentos, simbolismos e memórias, aos quais estão relacionados ao contexto social ao qual foram criados, reproduzidos, usados e eventualmente descartados - e em contexto museal, muitos encontram-se hibernados à espera de ressignificações e novas leituras. “O objeto, portanto, fala sempre de um lugar, seja ele qual for, porque está ligado à experiência dos sujeitos com e no mundo, posto que ele representa uma porção significativa da paisagem vivida.” (Silveira; Lima Filho 2005, 40). Esses objetos, quando ativados socialmente e inseridos em contexto propício, têm incrementado o potencial de remeter a alguém ou a um lugar, que poderão ser percebidos ou restituídos através de evocações de lembranças e emoções pessoais e coletivas. Após perderem o sentido de uso no cotidiano, os objetos carregam consigo, em potência, histórias e memórias que podem, em ambiente propício, vir a se tornar narrativas sobre um passado presente.

No que se refere à alma dos lugares, precisamos antes compreender o sentido dos lugares de memória. Compreendemos que os espaços são aglomerados de sentimentos e lembranças que os caracterizam e o convertem em lugar. Diante disso:

O espaço é mais abstrato do que o lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor [...], além disso, se pensarmos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa: cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar. (Tuan 1983, 6)

Partindo dessa concepção de lugar, que se ancora na ideia de valor e retenção do tempo, Pierre Nora (1993) define que os lugares de memórias:

São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico, funcional [...]. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se sua imaginação o investe de uma aura simbólica. (Nora 1993, 21)

Os lugares de memória traduzem a própria ideia de aura, que é confluyente com a noção de alma aqui tratada, no sentido que possuem singularidades que os caracterizam e os tornam únicos pelos significados e afetos que podem ser gerados. A alma manifesta-se a partir do olhar sensível sobre as coisas e lugares; não é um atributo dos objetos, portanto, mas necessariamente uma atribuição. A memória está em potência no lugar, mimetizada em histórias e narrativas que são contadas e reproduzidas socialmente, dentro e fora das fronteiras formais do patrimônio; o desafio dos museus é captar e ativar as memórias de modo que a alma do lugar ganhe força e forma. Em outros termos, trata-se de intensificar o poder sociotransmissor<sup>62</sup> (Candau, 2009) desses referenciais de memória. A alma dos lugares é, nesse sentido, substrato elementar para a construção das identidades sociais.

é preciso também lembrar que, enquanto portadoras de uma “alma”, de um “espírito”, as coisas não existem isoladamente, como se fossem entidades autônomas; elas existem efetivamente como parte de uma vasta e complexa rede de relações sociais e cósmicas, nas quais desempenham funções mediadoras fundamentais entre a natureza e cultura, deuses e seres humanos, mortos e vivos, passado e presente, cosmos e sociedade, corpo e alma, etc. (Gonçalves; Guimarães; Bitar 2013, 8).

Os lugares de memória (re) localizam o indivíduo no mundo em que vive por meio do trabalho da memória, é a potência de uma memória compartilhada, expressando a cultura de uma localidade, fortalecendo os vínculos sociais da comunidade. O espírito do lugar possibilita um melhor entendimento, um olhar mais vivo para um monumento, sítio, paisagem promovendo uma visão mais rica e ampla. Ele existe em todos os lugares de memória e é de extrema importância social, principalmente para a comunidade que o habita.

---

<sup>62</sup> Segundo Candau, os sociotransmissores podem compreender objetos tangíveis e intangíveis que, por seu potencial simbólico, favorecem conexões indispensáveis para a transmissão memorial. Os sociotransmissores, porém, precisam ser decodificados e compartilhados pelos interlocutores para que sua potência memorial seja incrementada.

Voltando a Declaração de Quebec (2008, p. 04) destaco a preocupação de manter vivo o espírito dos lugares, que devido às mudanças climáticas, o turismo de massa, o crescimento urbano, entre outros perigos pode estar sendo ameaçado.

### **Considerações finais**

Fundamentando-se nessas referências introdutórias, os lugares de memória possuem uma alma que é constituída e revelada a partir da relação de ambos com a sociedade. Busca-se refletir por meio deste breve ensaio, como agir através do contexto de estudo, para um desdobramento aprofundado e maior entendimento destes conceitos. Provocar a memória social para mobilizar a alma dos lugares, é objetivo principal deste estudo. E é por meio das narrativas memoriais que conseguimos dar vida a estes lugares. Portanto, entendesse que com as memórias evocadas por meio da relação que se estabelece entre sujeito e objeto, podem nos ser reveladas muitas coisas sobre este objeto e também sobre a pessoa que o narra. Outorgando significados e valores para estes lugares de memória.

Ressaltamos ainda a importância de manter viva a alma dos lugares, que toma forma e ganha significado por meio das memórias dos indivíduos. Contribuindo desta maneira, para uma relação social, uma troca de experiências entre gerações, mantendo presente a identidade de uma comunidade. Criando assim um sentimento de pertencimento para os moradores da cidade. O que podemos dizer, diante das considerações apresentadas e a partir das nossas análises exploratórias, é que, percebemos que os lugares despertam emoções e reafirmam identidades.

### **Referências**

- CANDAU, Joel. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. Revista Memória e Rede, jan/jul, 2009.
- CANDAU, Joël. Memória e Identidade / Joël Candau ; tradução de Maria Leticia Ferreira. – 1. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2014.
- DECLARAÇÃO DE QUÉBEC: Sobre a preservação do "*Spiritu loci*". Assumido em Québec, Canadá, em 4 de outubro de 2008. Disponível em: <[http://www.icomos.org/quebec2008/quebec\\_declaration/pdf/GA16\\_Quebec\\_Declaration\\_Final\\_PT.pdf](http://www.icomos.org/quebec2008/quebec_declaration/pdf/GA16_Quebec_Declaration_Final_PT.pdf)> Acesso em 27 maio de 2017.
- FREIRE. C. Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo. São Paulo: SESC, Annablume, 1997.

GASTAL, S. Lugar de memória: por uma nova aproximação teórica ao patrimônio local. In: \_\_\_\_\_. (org.). Turismo investigação e crítica. São Paulo: Contexto, 2002.p. 69-81.

GONÇALVES, José Reginaldo; GUIMARÃES, Roberta; BITAR, Nina. A Alma das Coisas: patrimônios, materialidade e ressonância. Rio de Janeiro: Mauad X, Faperj, 2013.

NORA, Pierre. Entre a Memória e História: A problemática dos lugares. Trad: Yara Aun Khoury. In: Projeto História, São Paulo: dez 1993.

POLLAK, Michael. Memórias, Esquecimento, Silêncio. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: Enciclopédia Einaudi. Vol. 1. Memória-História. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997.

SILVEIRA, Flávio Leonel Abreu da; LIMA FILHO, Manuel Ferreira. Por uma antropologia do objeto documental: entre a “alma nas coisas” e a coisificação do objeto. Horizonte Antropológico, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 37-50, jan/jun 2005.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência. São Paulo: Difel. 1983.

YÁZIGI, Eduardo. A Alma do Lugar: turismo, planejamento e cotidiano em litorais e montanhas. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

## MULHERES LANEIRAS: A DUPLA JORNADA DE TRABALHO

### *MUJERES LANEIRAS: LA DOBLE JORNADA DE TRABAJO*

Mirella Moraes de Borba  
Mestranda em Memória e Patrimônio/ UFPEL  
borbamirella@gmail.com

#### RESUMO

Durante os 54 anos de funcionamento na cidade de Pelotas, a Fábrica Laneira Brasileira S.A. foi o local cotidiano da vida de muitas gerações de mulheres, que nela se sucederam e dela obtiveram tanto seu sustento como o cenário das suas relações sociais mais frequentes. A Laneira, diferentemente de outras fábricas do ramo têxtil da época, tinha seu quadro de funcionários composto em sua maioria por homens, já que o beneficiamento de lã era um trabalho que requeria muita força física. Contudo, existia um grande número de mulheres trabalhando na fábrica. Essas mulheres formavam um grupo social em tal ambiente fabril, já verificado em entrevistas realizadas e é sobre a memória desse grupo que se debruça o estudo aqui resumido. Como foi e continua sendo recorrente entre operárias fabris, a dupla jornada de trabalho, implica em situações nas quais essas mulheres assumiam muitos deveres que acabavam moldando suas vidas. A pesquisa que está levando a termo investiga como essas mulheres dividiam o tempo entre o trabalho na fábrica e o trabalho doméstico e como o trabalho fabril interferia, no andamento da sua vida familiar. Das entrevistas semi-estruturadas já realizadas com as ex-funcionárias da fábrica observou-se que a Laneira, representou uma Era de Ouro em suas vidas, uma época em que essas mulheres tinham independência econômica e ao mesmo tempo um grupo com o qual se identificavam.

**Palavras-chave:** Operárias, memórias femininas, dupla jornada de trabalho.

#### RESUMEN

Durante los 54 años de funcionamiento en la ciudad de Pelotas, la Fábrica Laneira Brasileña S.A. fue el local cotidiano de la vida de muchas generaciones de mujeres, que en ella se sucedieron y de ella obtuvieron tanto su sustento como el escenario de sus relaciones sociales más frecuentes. A Laneira, a diferencia de otras fábricas de la rama textil de la época, tenía su cuadro de empleados compuesto en su mayoría por hombres, ya que el beneficio de lana era un trabajo que requería mucha fuerza física. Sin embargo, existía un gran número de mujeres trabajando en la fábrica. Estas mujeres formaban un grupo social en tal ambiente fabril, ya verificado en entrevistas realizadas y es sobre la memoria de ese grupo que se centra en el estudio aquí resumido. Como fue y sigue siendo recurrente entre obreras fabril, la doble jornada de trabajo, implica en situaciones en las que esas mujeres asumían muchos deberes que acababan moldeando sus vidas. La investigación que está llevando a término investiga cómo esas mujeres dividían el tiempo entre el trabajo en la fábrica y el trabajo doméstico y cómo el trabajo fabril interfería en el curso de su vida familiar. De las entrevistas semiestructuradas ya realizadas con las ex funcionarias de la fábrica se observó que Laneira representó una era de oro en sus vidas, una época en que esas mujeres tenían independencia económica y al mismo tiempo un grupo con el que se identificaban.

**Palabras clave:** Obreros, memorias femeninas, doble jornada de trabajo.

## **Introdução**

O artigo pretende fazer uma reflexão sobre as memórias narradas por duas ex-funcionárias da extinta Fábrica Laneira, afim de entender a trajetória dessas mulheres e a dupla jornada de trabalho comprida por elas no período em que trabalharam na fábrica. Dessa forma conto uma entrevista da dona Maria da Conceição, que trabalhou na Laneira no ano de 1976, no setor de pentagem, e a outra entrevista com dona Mirian que trabalho de 1984 até 1987, ocupando o cargo de operadora de máquinas.

A técnica utilizada para coleta de dados é a entrevista narrativa aplicada a ex-funcionárias da Fábrica Laneira, de maneira individual. A entrevista narrativa é considerada um método de pesquisa qualitativa, ou seja, busca-se o subjetivo, a opinião do entrevistado tendo como técnica a entrevista semi-estruturada, que tem a intenção de fazer com que o entrevistado narre uma história sobre determinado acontecimento da sua vida, nesse caso, sobre o período no qual trabalhou na Laneira. As narradoras serão as ex-funcionária da Laneira, que cumprirão o papel de narrar suas memórias a partir dos tópicos guias estipulados pela pesquisadora. Para estimular a evocação das memórias sobre a fábrica foram utilizadas as fotografias do acervo da Laneira, que estão sob a guarda da Fototeca Memórias da UFPEL. Por fim será utilizada a análise temática para analisar os dados obtidos nas entrevistas. A análise temática consiste em condensar a entrevista transcrita até chegar aos temas recorrentes dentro das falas. Aqui foram utilizados os tópicos guias para sincronizar as duas entrevistas.

## **A Fábrica Laneira**

A Fábrica Laneira durante cinquenta e quatro anos fez parte da vida de muitas gerações que nela se sucederam e dela obtiveram tanto seu sustento como suas relações sociais mais cotidianas. De acordo com entrevistas feitas por Jossana Peil Coelho no TCC “Identificação de suportes de memória no prédio da extinta fábrica Laneira Brasileira S.A” e nas fotos apresentadas na dissertação de mestrado “Fragmentos da Memória de uma Fábrica na Coleção Fotográfica Laneira Brasileira Sociedade Anônima” de Chanaísa Melo, foi possível verificar que um grande número de mulheres atuou nessa fábrica durante a sua existência, o que sugere que um estudo aprofundado sobre a trajetória do trabalho das mulheres, no contexto da referida fábrica, venha a resultar em uma memória da condição da mulher no ambiente fabril do período. Segundo Essinger no artigo “BICHO DA SEDA: o espaço dos operários das fábricas de fiação e tecelagem em



Pelotas” a Laneira era a única fábrica no ramo têxtil, na cidade de Pelotas, onde o número de mulheres não era superior ao de homens:

Observando os dados do Livro de Registros pode-se perceber que as mulheres eram maioria no trabalho da fábrica têxtil. Com exceção da Laneira Brasileira, em todas as outras empresas encontrou-se esta relação que já podia ser percebida em 1909. (ESSINGER, 2007)

As mulheres que trabalharam na Laneira mantinham na fábrica grande parte de suas relações sociais cotidianas. A Laneira não contratava por safras, as funcionárias eram fixas. Quando baixava a produtividade do setor em que estavam trabalhando, eram remanejadas para os setores que estivessem em funcionamento no momento, por isso muitas delas trabalharam em mais de um setor. (COELHO, 2012, pag. 56)

As funcionárias da Laneira formavam dentro da fábrica um grupo social. Para Halbwachs os grupos sociais são os responsáveis pelas memórias dos sujeitos, pois segundo ele, as memórias são o resultado das influências de diferentes grupos sociais. Desse modo o indivíduo tem a memória individual e coletiva, pois quem lembra está incluído na sociedade e sempre faz parte de um ou mais grupos sociais, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (Halbwachs, 2006, pág.69).

Sendo o objeto da investigação sobre a qual trata este resumo a memória feminina, faz-se necessário esclarecer que as memórias dos gêneros feminino e masculino funcionam biologicamente da mesma maneira, porém segundo Perrot, a memória é marcada pelos papéis desempenhados na sociedade, ou seja, as memórias femininas e masculinas se diferenciam apenas no âmbito social e da construção dos gêneros. “A memória passa mais pelo modo de vida que pela variável sexo [...], sua sexualização seria constitutiva do debate das determinações sócio-históricas do masculino e do feminino” (PERROT, 1989, p. 12)

Segundo Halbwachs a memória é um processo de reconstrução, pois trata-se de um processo de lembrar determinado acontecimento do passado a partir do que é no presente. Ou seja, essa memória reconstruída não é uma repetição linear do que aconteceu, mas sim uma reconstrução no contexto atual do indivíduo.

[...] uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 2006, p.9)

A inserção das mulheres no mercado de trabalho no início do séc. XVIII, fez com que muitas mulheres tivessem que escolher entre a família e o trabalho. Para Scott, não foi a inserção no mercado de trabalho que provocou a divisão entre a família e o trabalho, mas sim o discurso masculino, que obrigou a mulher a escolher entre trabalho e lar. Sendo que na grande maioria dos casos o trabalho da mulher é uma forma de complementar a renda familiar e não uma forma de sustento para toda a família.

[...] aos homens, a madeira e os metais e às mulheres, a família e o tecido [...] uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certos empregos, substituindo-as sempre por baixo de uma hierarquia profissional, e estabelecendo seus salários em níveis insuficientes para sua subsistência. (SCOTT, 1991, p.428.)

### **A construção das memórias**

É preciso primeiro entender que dentro de um mesmo grupo social, que têm memórias comuns a todos, as memórias terão um peso diferente para cada mulher, pois, segundo Candau não existe uma identidade coletiva, o indivíduo é único, para ele a memória coletiva é uma representação, que é classificada como metamemória, que por sua vez, é aquilo que o indivíduo evoca da sua própria memória.

A evocação das memórias é diferente das memórias propriamente ditas, porque, não se evoca tudo que se lembra, sendo assim, seria impossível ter uma totalidade de memórias de um grupo. Portanto, quando se fala em reconstrução das memórias femininas, está se referindo a uma retórica holista, pois não existe uma única memória das mulheres.

É importante, distinguir entre competências e performances de memória. Nesse sentido, toda tentativa de descrever a memória comum a todos os membros de um grupo a partir de suas lembranças, em um dado momento de suas vidas é reducionista, pois ela deixa na sombra aquilo que não é compartilhado. (CANDAU, 2011, p.34)

Mesmo dentro de um único grupo a memória coletiva não pode ser verificada, uma vez que, dois indivíduos não lembram um acontecimento da mesma maneira, os estados mentais não se comunicam, somente as narrativas, porque seria impossível medir o grau de pertinência da retórica holista. (CANDAU, 2011, p. 36)

A memória é a base para a identidade de um indivíduo, uma pessoa sem memória seria um pessoa sem identidade. Sem a memória o indivíduo estaria vivendo somente o presente, sem saber os acontecimentos de sua própria vida, acontecimentos estes que o tornaram quem é no momento. Sobre isso Candau diz que existem três tempos da

memória, o primeiro a memória do passado, o segundo a memória do presente, e o terceiro a memória do futuro.

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferente: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro (CANDAU, 2011, p. 60).

Deste modo, as memórias de cada indivíduo, são únicas, uma vez que cada um tem vivências e projeções de futuro diferentes, “é o conjunto da personalidade de um indivíduo que emerge da memória” (CANDAU, 2011, p.61) Ou seja, ao longo de uma narrativa memorial feminina, será possível perceber apenas a identidade da mulher que está narrando, mesmo que está se diga representante de um grupo específico de mulheres, as escolhas memórias feitas por ela, o que falar ou o que omitir, serão sempre escolhas individuais. “O narrador coloca os fatos em ordem para tornar coerente os acontecimentos da sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa.” (CANDAU, 2011)

Para Candau as memórias operam escolhas afetivas, os acontecimentos neutros são mais suscetíveis ao esquecimento do que aqueles carregados de sentimentos, e entre essas últimas, as memórias consideradas desagradáveis são mais fáceis de esquecer do que as agradáveis, isso se deve a algumas estratégias como as omissões. “Mesmo que não exista nada de sistemático no princípio do prazer da memória, podemos considerar que, de uma maneira geral, o “otimismo memorial” prevalece sobre o pessimismo.” (2011, p.74)

Em entrevistas feitas com as mulheres trabalhadoras da extinta Fábrica Laneira foi possível observar o “otimismo memorial” descrito por Candau, em mais de um relato, as mulheres descreveram as maravilhas de trabalhar na referida fábrica, como por exemplo: os almoços servidos por conta da fábrica, as festas, os cursos, o atendimento médico, entre outros. Contar uma história permite ao narrador, transformar a sua narrativa em algo que lhe agrada, nesse sentido as mulheres trabalhadoras da Laneira, fizeram da sua narrativa uma história agradável, sobre isso Candau diz: “Todo aquele que recorda domestica o passado, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial, que atua como significante de identidade.” (2011, p. 74)

Para Candau “A memória é também arte de narração que envolve a identidade do sujeito e cuja motivação primeira é sempre a esperança de evitar o nosso declínio” (2011,

p.73) Com o decorrer das narrativas começam a surgir informações omitidas em um primeiro momento, como por exemplo: as condições insalubres do trabalho, o mal cheiro da lã, a poeira excessiva, o barulho alto das máquinas. Essas informações aparecem quando são feitas perguntas específicas sobre isso, mas em seguida do relato “desagradável” vem junto um tipo de justificativa “mas isso fazia parte do trabalho” como forma de amenizar essa memória.

A memória evocada é constituída a partir de escolhas afetivas, que são carregadas pelas identidades dos sujeitos que as rememora, o que é dito assim como o que é omitido, são por assim dizer uma triagem das memórias, nas quais o sujeito irá selecionar aquelas com que mais se identifica no momento da narração, formando assim sua identidade através das suas memórias.

### **Narrativa dona Maria da Conceição**

Nessa parte do artigo trago o relato de uma das entrevistas, dona Maria da Conceição, que trabalhou no setor de pentagem da fábrica no ano de 1978, nessa época já mãe de quatro filhos. Dona Maria da Conceição começou falando que entrou na fábrica, porque sua irmã de criação, que já trabalhava na fábrica, havia comentado com ela que estavam contratando operárias para o turno da noite, que iniciava às 18h:00 e terminava às 22h:00. Esse horário segundo ela era perfeito, pois ela já estava livre de todos os seus compromissos com a casa e os filhos e podia dedicar esse tempo ao trabalho na fábrica.

Dona Maria da Conceição contou que começou a trabalhar para ajudar nas despesas da casa, e que além do trabalho na fábrica, ela também lavava roupa para fora, mas, quem sustentava a casa era seu marido. Para ir trabalhar ela recebia ajuda da sua mãe, que cuidava dos seus filhos até que ela retornasse da fábrica. O trajeto de ida e retorno para o trabalho era feito a pé e sozinha, segundo ela: “naquela época não era assim perigoso”, chegando lá, colocava o avental marinho que a fábrica disponibilizava e a touca para tapar os cabelos do pó. Ela tinha um intervalo de 15 minutos para lanche no refeitório, esse lanche era disponibilizado pela própria fábrica.

Em sua narrativa, ela menciona que em um primeiro momento, trabalhar na fábrica parecia muito bom, pelo horário, pelo salário e conforme suas palavras “qualquer dinheirinho que entrava já era muito”, mas que ao voltar do primeiro dia de trabalho percebeu que não ficaria muito tempo trabalhando na fábrica, segundo ela o barulho era infernal, já que naquele tempo, lá não se usava protetores auriculares. Isso fazia com que,

mesmo em casa, continuasse ouvindo o barulho incessante do maquinário. Ela relatou também que o trabalho no setor da pentagem era muito solitário, já que o barulho impedia houvesse qualquer tipo de interação com as funcionárias, e mesmo que não tivesse o barulho o trabalho exigia muita atenção, pois se a lâ enredasse poderia resultar em algum tipo de acidente.

Quando perguntado se ela conhecia os outros setores da fábrica, ela disse que só conhecia o refeitório e o setor de Recursos Humano, pois a noite não podia ficar circulando pela fábrica, por isso não chegou a conhecer as caldeira nem as prensas.

Até que um dia uma mulher que trabalhava no mesmo setor que ela prendeu um dedo na penteadeira e teve seu dedo amputado pela máquina, isso a deixou traumatizada, tanto que o outro dia pediu demissão, ao todo dona Conceição trabalhou apenas um mês na Laneira. Mesmo assim ela permaneceu com os benefícios concedidos pela fábrica pelo tempo de um ano. Esses benefícios eram: dentistas para ela e os filhos, assistência médica e cursos que a fábrica oferecia. Ela participou de um dos cursos de corte e costura, e percebeu com certa tristeza, que mais o menos dois meses depois que ela se demitiu, a fábrica passou a obrigar as operárias do setor de pentagem a utilizarem os fones de proteção contra o barulho. Ela disse “Só esperaram eu sair”. Por fim, relatou que a fábrica era “muito boa de se trabalhar”, no entanto, não teve mais oportunidade de retornar às atividades fabris.

### **Narrativa dona Mirian**

Dona Mirian começa sua narrativa falando que sempre morou no bairro Fragata<sup>63</sup>, e que até hoje passa pelo prédio e sente saudades. Ela começou a trabalhar na fábrica no ano de 1984, ano em que ocorreu a primeira greve. Em seu relato, afirma que aderiu à greve, pois havia saído uma lei que proibia a carga horária de 8 horas corridas. O que fez com que fosse reduzida para 6 horas corridas, a carga horária dos funcionários, porém, depois de algum tempo, foi informado que deveriam voltar a trabalhar 8 horas, mas sem aumentar o salário. Ela lembra que não existia o sindicato dos operários fabris e que eles foram representados pelo sindicato do comércio. A greve durou quase dois meses e nesse período os funcionários ficaram sem receber os salários, foram então feitas companhas para pagar uma cesta básica para as pessoas que estavam passando necessidades, pois

---

<sup>63</sup> A Fábrica Laneira funcionou no bairro Fragata do ano de 1949 até 2003, até hoje o prédio onde funcionou a extinta fábrica permanece com o letreiro da Laneira S.A.

muitos casais trabalhavam na fábrica e não tinham nenhum outro tipo de fonte de renda, o que não era o caso da sua família, que não dependia apenas do salário da fábrica, já que o marido dela trabalhava em outro local.

Ela narrou que durante a greve as funcionárias que aderiram, ficaram sentadas em frente aos portões da Laneira, para impedir que um carregamento de lã que ia para Japão saísse da fábrica. Após esse episódio em seguida a fábrica deu um parecer favorável aos funcionários, que voltaram a trabalhar normalmente. Segundo ela isso aconteceu porque os japoneses eram “chatos” e tinham horário para tudo e eles devem ter reclamado do atraso com a chefia da fábrica.

Ela trabalhava no turno da manhã, pegava as 6h e soltava 12h, trabalhava de uniforme e touca, porque a poeira da lã era muito contagiosa, em seu relato, informa que muitas vezes começava a sentir coceira na região dos seios, o que era devido a algum carregamento de lã de ovelhas com sarnas, quando isso acontecia as funcionárias se dirigiam até o posto médico, onde recebiam tratamento para sarna. Dona Mirian trabalhava no setor de pentagem, mas quando baixava o produtividade trabalhava limpando as máquinas. Contou também que na fábrica aprendeu a fazer o nó de artesão, o qual lamentou ter esquecido como fazer.

Sobre os outros setores, ela disse que só conhecia porque era curiosa, caso contrário, só teria conhecido o setor no qual trabalhava. Ela fez amizade com os homens que trabalhavam na caldeira, e sabia as temperaturas e tudo direitinho sobre como funcionava, mas que nunca nenhuma mulher foi trabalhar lá, eles diziam que as temperaturas eram muito altas para as mulheres resistirem.

Cada setor tinha um encarregado, que era responsável pela produtividade, os funcionários, também eram lotados por setor. Segundo ela, os encarregados deixavam que olhasse como funcionava os outros setores, desde que não atrapalhasse em nada, só podia observar. E isso era visto com bons olhos pelos responsáveis de cada setor, porque ela acabava sabendo como os outros setores funcionavam e quando faltava uma funcionária de outro setor, ela era chamada para ficar no lugar. Ela relata ainda que no setor dela a responsável era uma mulher, que nas palavras delas “Aquele mulher! Bá! Deus me livre! Anotava até quantas vezes a gente ia no banheiro, se já tivesse ido, ela não deixava ir de novo”, mas segue o relato dizendo que “mas eles foram muito bons para mim, nem posso me queixar”.



Existiam lugares que eram proibidos de ir, como os fundos da fábrica que era onde descartavam a água das caldeiras. Existia também uma horta que era cuidada pelos funcionários mais antigos. Lembra com pesar, que na fábrica, todos se conheciam, porque quase todo mundo morava ali pelo Fragata, que no horário da saída era “aquele bando de mulher saindo falando pra pegar o ônibus”. E tinha também o amigo secreto de final de ano, organizado pela fábrica, dessa forma eles acabavam estreitando os laços de companheirismo e virando amigos.

Ela relatou que trabalhar na fábrica era muito bom para ela, porque na época em que se separando, recebeu muito apoio dos chefes e companheiros de trabalho, sua Carteira de Trabalho era assinada como Serviços Gerais, mas que depois de dois anos trabalhando nas máquinas, foi promovida para operadora de máquinas, e graças a isso, ela conseguiu um emprego em outra fábrica em Porto Alegre nessa função, se não fosse por essa promoção, teria sido contratada como faxineira, nessa outro trabalho. Por isso, ela é até hoje muito grata a fábrica. No final, dona Mirian relata com pesar o estado atual em que se encontra o prédio da Laneira, que foi para ela um lugar em que foi muito feliz.

### **Conclusão**

Por meio dos relatos é possível concluir que embora detalhadas, as narrativas não podem ser consideradas uma memória coletiva feminina da fábrica, pois em primeiro lugar, para se ter uma totalidade das memórias seria necessário que houvesse mais narrativas, e em segundo lugar mesmo que fosse possível entrevistar todas as ex-funcionárias da fábrica, a narrativa não abarca toda a memória, apenas algumas partes que são escolhidas para serem compartilhadas.

Nas duas narrativas percebe-se que as mulheres são tomadas pelo que Candau chama de “otimismo memorial”, seja pelo horário, pelo salário ou pelas amizades feitas na fábrica, em ambas aparece a frase “a fábrica era muito boa”. Mesmo que em seguida apareça algum aspecto negativo do trabalho, como as doenças causadas pela poeira da lã, mas em seguida essa parte é amenizada com “mas no resto era muito bom”.

A origem dessas primeiras lembranças positivas pode se originar no fato de que a Laneira represente uma época em que essas mulheres tiveram independência econômica e ao mesmo tempo, fizeram parte de um grupo social com o qual se identificavam. Portanto ser mulher dentro da Laneira pode ter sido para elas uma forma digna de sustento para suas famílias.

Outro ponto a ser pensado é a parte dos setores, quando dona Maria da Conceição diz só ter conhecido o setor em que trabalhava, pois no turno da noite era proibido ficar circulando pela fábrica, o que no relato da dona Mirian aparece como uma resposta a sua própria curiosidade, já que ela trabalhava no turno da manhã e isso era permitido, mas nem todas faziam isso.

As duas começaram a trabalhar na fábrica para ajudar a complementar a renda familiar, mas elas não dependiam, exclusivamente, do salário da fábrica, já que ambas eram casadas e seus maridos faziam o papel de provedor do lar, porém a situação da dona Mirian muda quando ela se separa, e a fábrica assume em sua vida um papel fundamental para a sua subsistência e dos seus sete filhos.

Por fim, dona Maria da Conceição diz que foi bom conhecer o trabalho na fábrica, mas que não era para ela, já dona Mirian continuou por muitos anos ainda trabalhando em fábricas, mas a Laneira representou para ela um momento muito especial na sua vida, principalmente, pelo fato de que foi esse local que lhe proporcionou estabilidade econômica para que obtivesse sua independência financeira para assim ser capaz de prover o sustento digno para seus filhos.

## **Referências**

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

COELHO, Jossana Peil. **Identificação de suportes de memória no prédio da extinta fábrica Laneira Brasileira S.A.** Monografia (Graduação) Curso de Bacharelado em Museologia. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2014.

ESSINGER, Cíntia Vieira. **BICHO DA SEDA: o espaço dos operários das fábricas de fiação e tecelagem em Pelotas**. 2007. Disponível em: <[http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/IV%20Jornada%20GT%20Mundos%20do%20Trabalho/completos/Cintia\\_Essinger.pdf](http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/IV%20Jornada%20GT%20Mundos%20do%20Trabalho/completos/Cintia_Essinger.pdf)> Acesso em: 17 de outubro de 2016.

JOVJELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin. **Entrevista narrativa**. In BAUER, Martin W., GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008

MELO, Chanaísa. **Fragments da Memória de uma Fábrica na Coleção Fotográfica Laneira Brasileira Sociedade Anônima**. 2012. 131 f. Dissertação: Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2012.

PERROT, Michelle. **Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência.**  
Cadernos Pagu, Campinas, n. 4, 1995. pp. 9-28.

**OS PESCADORES ARTESANAIS SINDICALIZADOS DE  
JAGUARÃO: O RESGATE DO PASSADO E OS DESAFIOS DO  
HOJE**

*LOS PESCADORES ARTESANALES SINDICALIZADOS DE JAGUARÁN:  
EL RESCATE DEL PASADO Y LOS DESAFÍOS DEL HOY*

Pedro Hiago V. Dias  
Licenciado em História - UNIPAMPA  
e-mail: pedrohiagus@gmail.com

Carlos Hermelino. M. Cardoso  
Licenciado em História - UNIPAMPA  
e-mail:  
carloshmcardoso@hotmail.com

**RESUMO**

Circulando multidisciplinarmente por áreas historiográficas, sociológicas, urbanísticas, de gestão pública e comunicação social, o presente trabalho apresenta reflexões sobre as atividades de pesquisa e extensão realizadas no Instituto Histórico e Geográfico Jaguarense (IHGJ) e no Sindicato dos Pescadores Artesanais de Jaguarão (SIPAJ). A pesquisa no arquivo do IHGJ levantou informações históricas do SIPAJ. Com elas se desenvolveu um projeto educativo-propositivo voltado aos pescadores sindicalizados. Este projeto é expresso numa aula magna feita na sede do SIPAJ e teve por finalidade mostrar o que de memória havia no IHGJ sobre os pescadores sindicalizados, além de se refletir sobre assuntos que tocam a identidade material e cultural destes profissionais, tais como o projeto de revitalização da orla do Rio Jaguarão e a necessidade de construção de um museu comunitário que garanta a patrimonialização da cultura deste segmento pesqueiro. Acredita-se que a instituição de um museu comunitário, específico para os pescadores artesanais jaguarenses, seria uma forma de patrimonializar a cultura deste segmento, fortalecendo a sua identidade comunitária e união para suas lutas sociais por maior apoio cívico e estatal para instituir, futuramente, políticas de capacitação e formação, bem como adquirir um espaço para a constituição do seu museu e da cooperativa de produção/venda. No entanto, criar uma aproximação entre SIPAJ e IHGJ continua sendo um objetivo perseguido neste trabalho.

**Palavras-chave:** Jaguarão. Pesca Artesanal. Sindicato. Espaços de Memória. Museu de Pesca.

**RESÚMEN**

En el presente trabajo se presentan reflexiones sobre las actividades de investigación y extensión realizadas en el Instituto Histórico y Geográfico Jaguarense (IHGJ) y en el Sindicato de los Pescadores Artesanales de Jaguarán (SIPAJ). La investigación en el archivo del IHGJ levantó informaciones históricas del SIPAJ. Con ellas se desarrolló un proyecto educativo-propositivo dirigido a los pescadores sindicalizados. Este proyecto se expresa en una clase magna hecha en la sede del SIPAJ y tuvo por finalidad mostrar lo que de memoria había en el IHGJ sobre los pescadores sindicalizados, además de reflexionar sobre asuntos que tocan la identidad material y cultural de estos profesionales, tales como el proyecto de Revitalización de la orilla del Río Jaguarón y la necesidad de construir un museo comunitario que garantice la patrimonialización de la cultura de este segmento pesquero. Se cree que la institución de un museo comunitario, específico para los pescadores artesanales jaguarenses, sería una forma de patrimonializar la cultura de este segmento, fortaleciendo su identidad comunitaria y unión para sus luchas sociales por un mayor apoyo cívico y estatal para instituir, en el futuro, políticas de capacitación y formación, así como adquirir un espacio para la constitución de su museo y de la cooperativa de producción \ venta. Sin embargo, crear una aproximación entre SIPAJ e IHGJ sigue siendo un objetivo perseguido en este trabajo.

**Palabras clave:** Jaguarán. Pesca Artesanal. Sindicato. Espacios de Memória. Museu de Pesca.

## **Introdução**

O foco deste presente artigo é demonstrar como se deu as principais etapas da pesquisa-extensão que originou o trabalho denominado “Os Pescadores Artesanais Sindicalizados De Jaguarão: o resgate do passado e os desafios do hoje”.

A atividade teve início por volta de Outubro de 2014 nos arquivos documentais do Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão (IHGJ), e foi finalizada com a realização (em 16 de Dezembro do mesmo ano) de uma aula magna expositivo dialogada na sede do sindicato dos pescadores artesanais jaguarenses.

O objetivo desta aula magna foi mostrar – aos próprios pescadores – como a memória da pesca artesanal está pouco representada no IHGJ, e a partir desta constatação tentamos promover, dialeticamente, o aperfeiçoamento do pensamento crítico dos pescadores em relação a seu passado comunitário e profissional, e conscientizá-los sobre a importância da formulação e implementação de ações e políticas públicas culturais que tragam para o seu espaço categorial mais reconhecimento social e cultural, ensejando-se aí a possível criação de um espaço de musealização da sua memória coletiva que lhes represente.

Ao mesmo tempo, (e tal foi esclarecido na aula magna) acredita-se que os pescadores não deverão deixar de reivindicar a presença da sua cultura material e imaterial nos tradicionais espaços museais e arquivísticos, como o IHGJ. Tais inserções devem ser fomentadas (dialeticamente entre o IHGJ e os segmentos sociais interessados) para que o discurso expositivo e acervístico de tal tipo de instituição possa ser modernizado, atendendo as atuais demandas culturais de uma sociedade contemporânea multicultural.

Como em todo trabalho científico de campo que se preze, neste também havia o norteamento de hipóteses, mais especificamente 2 hipóteses, sendo que a primeira se confirmou e a segunda ainda está em processo de provação:

1º) Acredita-se que a raridade das fontes existentes no IHGJ sobre os pescadores artesanais se deve a herança elitista histórica desta instituição conservadora de memória. Assim, a instituição de um museu comunitário, específico para os pescadores artesanais jaguarenses, seria uma forma de patrimonializar e publicitar a cultura deste segmento, e

um meio (não o único) de fortalecer a identidade comunitária e a união para suas lutas sociais.

2º) Também acreditamos que a revitalização da orla do Rio Jaguarão poderá trazer, concomitantemente, problemas e benefícios a comunidade pesqueira, mas o evitamento de um ponto negativo, ou o acontecimento de um *ótimus* sócio cultural e material, dependerá de haver uma maior consciência e participação da comunidade membra do sindicato dos pescadores artesanais no debate político que envolve a concretização de tal revitalização.

No tocante aos termos metodológicos, este trabalho buscou sempre levar em consideração a peculiar dinâmica histórica da constituição da categoria ecônomo-social dos pescadores artesanais sindicalizados, buscando saber como se originou historicamente e em que condições sociais. Sendo assim, num primeiro momento anterior a pesquisa documental no IHJG os discentes buscaram fazer uma entrevista semiestruturada com o presidente do sindicato e seu irmão. No processo de interpretação/reinterpretação que advém de quando se lida com memórias transmitidas oralmente, entende-se o compromisso de o analista, como sujeito, propor significado explicativo aos fenômenos relatados oralmente, buscando partir do fenômeno analisado e procurando deixá-lo falar por si, encarando o entrevistado também como sujeito, não só como objeto. Em segundo passo (no tangente a análise documental), os analistas teceram sua crítica histórico-social argumentada, à medida que melhor puderam realçar a dinâmica do fenômeno, seu desenvolvimento e conflitos, que componentes próprios de acontecimentos dinâmicos não-lineares, ambíguos e ambivalentes.

Por fim, tratando-se metodologicamente do momento da aula magna, buscou-se através de uma estratégia pedagógica sócio interacionista, realçar frente aos membros do Sindicato a peculiaridade e valor próprio do fenômeno histórico-social a que pertencem localmente, advertindo-lhes que a sua raridade documental presente no IHGJ não lhe faz um registro memorial justo.

Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido em três distintas etapas:



1ª etapa – Conhecer e entrevistar (pessoal e oralmente) as duas lideranças do grupo que compõem o Sindicato dos Pescadores Artesanais Jaguarenses (no caso, o presidente Olimar de Jesus e seu irmão André Porto) a fim de conhecer mais o coletivo de sindicalizados e algumas datas históricas importantes para a formação do SIPAJ;

2ª etapa – Analisar em termos quantitativos seriais a documentalidade histórica referente ao Sindicato dos Pescadores Artesanais Jaguarenses que estivesse presente no IHGJ;

3ª etapa – Dinamização da atividade de extensão com a realização - na sede do Sindicato dos Pescadores Artesanais Jaguarenses - de uma aula magna detendo finalidades educacionais informativas e propositivas.

Destaca-se que, de acordo com as atividades práticas e teóricas desenvolvidas nesta atividade de pesquisa-extensão, este é um trabalho que foi possível de realização através de uma perspectiva pluridisciplinar, contando com o aporte de discussões que são referenciais dentro de áreas historiográficas, sociológicas, antropológicas, urbanísticas, pedagógicas e de gestão sócio cultural.

### **Conhecendo e Analisando: o IHGJ e o SIPAJ**

O prédio do IHGJ foi um legado reconhecido em cartório feito pela Sociedade Cultural Graciliano Jerônimo de Sousa no local que anteriormente era a antiga sede do Partido Libertador. O ato foi realizado em 8/12/1972 e ficou acordado entre as partes representantes de ambas as instituições que o IHGJ iria preservar todo o mobiliário e demais documentos que eram parte do antigo acervo da Sociedade Cultural, bem como manter o layout estético-arquitetônico do prédio e a denominação “Partido Libertador” no alto da fachada<sup>64</sup>. Não obstante a tudo isto, parece que havia, há mais de 5 anos, um trâmite em julgado com relação ao usucapião do prédio (CAMPOS; OGAWA; CÁCERES, 2013: p. 03).

---

<sup>64</sup> Relativo a sua configuração estrutural, o IHGJ é dividido em três setores, e cada um recebeu o nome de um patrono fundador. Assim o setor museal é denominado Alfredo Varela, o da biblioteca foi batizado de Almino Piúma e do acervo Arquivo Leo Santos Brum.

A Missão/finalidade do IHGJ é estudar e cultivar a História e Geografia e suas ciências auxiliares no âmbito da região municipal e fronteiriça. Para garantir esta finalidade, o Instituto mantém vinculação com entidades congêneres no país e exterior.

Com relação ao setor museal, pelo foi observado, conta com um variado acervo de objetos tais como louçarias, boleadeiras, armas, quadros de antigas personalidades locais, símbolos e vestimentas da maçonaria e Igreja Católica; além de objetos de uso campeiro e da cultura indígena (como pequenas estatuetas que estão num canto pouco acessível e visível do museu). A maioria destes utensílios foi doada pelas famílias da elite jaguareense e, por tanto, fazem com que o Instituto Histórico e Geográfico jaguareense conte uma história da cidade que é muito restrita, excluindo do processo histórico ali exposto aqueles grupos e comunidades de situação material e política paupérrima, como os negros e pequenos agricultores da região do Quilombo dos Mulatinhos e Zona do Cerrito, ou os artesãos e os pescadores do Rio Jaguarão e da Lagoa Mirim. Este classicismo seletivista nos faz lembrar o que falou Waldo Asaldi, sobre a questão da memória e do poder:

Em efecto, en las prácticas historiográficas es comúnmente admitido que la memoria, la que trabajan los historiadores, es, efectivamente, la memoria del poder, esa que se guarda en los archivos, como buena parte de los museos, no registran (por lo general) otras memorias que no sean las de aquellos que mandan. Tal vez por eso, como dice [um] autor [...] “es en los archivos policiales [“donde”] está nuestra inmortalidad (ASALDI, 2002, p.29).

Dessa forma, percebemos que a necessidade de intervenção diversificadora, no discurso museográfico do Instituto, se faz muito necessária, a fim de que não se continue a criar a ideia de um processo histórico-social local que seja de cunho estreito e limitado a uns poucos grupos agentes; pois não devemos esquecer que o potencial da memória, se faz justamente no ato de conseguir preservar informações que levam a atualização ou formulação de um novo conjunto de representações sobre o passado. Dessa maneira, o Instituto Histórico e Geográfico age como um *território código memorial*, entendendo este território de preservação mnemônica como sinônimo de apropriação de um conjunto de representações de uma série comportamentos, personagens, ideias e ações que são investidos nos tempos e espaços sociais, culturais e estéticos.

Já no tocante ao Sindicato dos Pescadores Artesanais de Jaguarão (SIPAJ), vale informar que ele está localizado na Rua Atahualpa, atrás da Cadeia Municipal jaguareense,

lado direito da Ponte Internacional Mauá no sentido Jaguarão-Rio Branco (esta última cidade pertence ao Uruguai).

A origem do SIPAJ (conforme relato das lideranças entrevistadas) está na Colônia Z-10, fundada em Agosto de 1983 sob uma conjugação de interesses de algumas personalidades tais como Ari Griebler, presidente da confederação gaúcha de pescadores; Rubens Carlos Serafim de Machado, chefe da SUDEPE do RS, além do representante da marinha, o Tenente Morgado.

Devido a organicidade jurídica da Colônia (esta não tem representação, é uma mera associação), surgiu a necessidade de criar um sindicato, que fortalecesse a causa da classe, “independente de partido”, e reivindicador de demandas tais como: abono por insalubridade, aposentadoria, livre expressão entre outras. Foi em 1989 que surgiu o SIPAJ. Segundo o atual presidente Olimar Jesus Porto, o Sindicato possuiria uma luta que têm por finalidade garantir a educação e a representação dos pescadores artesanais das cidades de Jaguarão, de Santa Vitória do Palmar e Arroio Grande.

Segundo dados passados a nós por Olimar Jesus, o SIPAJ comporta hoje algo em torno de 12 membros, e somados os seus familiares e dependentes chega-se a 80 pessoas que formam sua comunidade profissional. Nos anos de prosperidade da pesca artesanal, o Sindicato não deve de ter congregado mais que 146 pessoas, segundo também nos declarou André, irmão de Olimar.

Outro dado passado por Olimar, foi com relação às características dos componentes deste sindicato. Segundo o presidente, há dois tipos de pescador: o “velho”, que era 3º classe da Marinha (a partir da década de 90) e foi espião dela; e o “novo”, que para Olimar só se sindicaliza visando entrar na roda dos benefícios sociais e vantagens financeiras vindas do governo.

Este último fato pode ser explicado devido a uma condição econômica que é estruturalmente deficitária dentro do campo de atuação desta categoria pescadora. Para poder superá-la, grande parte dos pescadores dividem suas fontes de renda entre atividades formal e informalmente realizadas, como carpintaria, pintura e limpeza de casas. Os pais, no entanto, preferem que os filhos não deem continuidade à profissão de pescador. De acordo com eles, além da profissão já estar em declínio devido à escassez de pescado e a problemas políticos e ecológicos, o trabalho é árduo e cansativo.

## **O Momento da Aula Magna**

O dia 16 de Dezembro de 2014, uma terça-feira, foi o escolhido para a realização da proposta de atividade interventora, a onde apresentamos aos membros do sindicato dos pescadores, uma discussão sobre temas relativos a espaços de memória e identidade, através dos quais buscamos o desenvolvimento de possíveis debates e reflexões.

Para fins de aperfeiçoamento do procedimento didático da oficina, e sua melhor inteligibilidade por parte da nossa plateia, dividimos a apresentação de nossa oficina em 3 partes:

**1º Momento:** Apresentação do IHGJ aos pescadores;

**2º Momento:** Amostragem das fontes escritas pesquisadas pelos discentes no IHGJ referentes a colônia de pescadores Z-10 (gênese do Sindicato de pescadores artesanais);

**3º Momento: Desenvolvimento de um diálogo sobre 2 propostas:**

a) o grau de disposição da comunidade do SIPAJ e dos gestores do IHGJ para buscarem inserir mais elementos da cultural material e documental da pesca artesanal jaguareense nos espaços de guarda do IHGJ;

b) a possibilidade de futuramente haver interesse dos pescadores em construir um museu específico sobre a pesca artesanal jaguareense. Neste ponto apresentou-se as experiências dos museus da Favela da Maré (RJ) e do Museu do Mar em São Francisco do Sul (SC), apresentando as vantagens culturais e econômicas que tais instituições trouxeram para suas comunidades. Neste instante também se fizeram reflexões sobre como tal instituição cultural poderia se beneficiar do projeto de futura revitalização da orla do Rio Jaguarão.

Na parte da introdução, fizemos a apresentação do IGHJ, a onde foi mostrado, através de um conjunto de imagens que levamos, a estrutura interna do IHGJ. Procuramos problematizar com os pescadores a elitização daquele espaço (principalmente a área museal e arquivista do IHGJ), através da análise sobre a sua origem embasada num ambiente de fundadores do Instituto que beberam de uma cultura erudita jaguareense herdeira do positivismo comtiano, e da procedência dos objetos e livros doados (doações

de famílias ricas da localidade, de médicos e militares), e assim tentar demonstrar a natureza do discurso que a instituição deseja contar sobre Jaguarão.

Nosso objetivo nesta parte da apresentação era recriar aquele panorama que Ansaldi estabeleceu entre a memória coletiva dos dominados e a dos dominadores, demonstrando que esta última tende a se impor: “Porque corresponde a aquellos que ejercen o tienden el control de la sociedad. Esa memória se revela en los monumentos de las conmemoraciones, en la construcción de determinados imaginarios sociales”. (ANSALDI, 2002, p. 102).

Em seguida avançamos para a amostragem das fontes escritas pesquisadas por nós no IHGJ referentes ao universo dos pescadores artesanais. E a primeira destas fontes, datada de 05/11/83, foi encontrada no jornal jaguarense *A Folha* (p.02), na coluna denominada “Crônicas da Cidade”<sup>65</sup>. A segunda fonte que encontramos no IHGJ sobre a linhagem da pesca artesanal, que desembocou no SIPAJ, também é uma notícia do jornal *A Folha* (p. 04) da autoria do mesmo Pedro Bartolomeu. Está intitulada como “Criação de uma Colônia de Pescadores” e data de 25/06/1983, ou seja, uns 4 meses e 10 dias antes da primeira reportagem que encontramos<sup>66</sup>.

Procuramos sintetizar para os ouvintes o que de mais importante havia nestas fontes que tratasse da sua trajetória categorial. Pontuamos os trechos em que ficava possível identificar nas entrelinhas (quando tratavam do número de associados da Z-10 e de sua condição sócio econômica) a situação de abandono assistencial (analfabetismo e falta de documentação individual - que dificultavam questões previdenciárias), a falta de representatividade sindical autônoma (os pescadores - para efeito de recebimento de benefícios - tinham o atendimento por meio do Sindicato dos trabalhadores mineradores

---

<sup>65</sup> Tratava-se de uma reportagem do colunista Pedro Bartholomeu Ribeiro que fôra resultado de uma entrevista que o mesmo tivera com o então Ten. Roberto Ferreira Morgado, a fim de saber maiores detalhes sobre a colônia de pescadores Z-10, recém-fundada por Otacílio Pires Ferreira Porto no mês de Agosto de 1983. Nesta coluna, Bartholomeu declara que a Z-10, em sua jurisdição, abrangia além de Jaguarão, as regiões pesqueiras de Arroio Grande (com uma capatazia no Distrito de St<sup>a</sup> Izabel) e Santa Vitória do Palmar.

<sup>66</sup> Esta constava dos preparativos da futura fundação da Z-10 e de como se daria seu procedimento bem como as autoridades que estariam envolvidas nela.

e rurais) e os problemas ecológicos que, já naqueles anos, os pescadores enfrentavam enquanto categoria (como os defensivos venenosos nas lavouras).

Explicamos aos pescadores que, como ficou verificado pela pesquisa efetuada nos maços jornalísticos que iam da década de 60 até a de 80, não há registro escrito da fundação do SIPAJ (que se deu por volta de 1989) dentro do IHGJ. Este fato forneceu-nos a oportunidade para apresentar – no momento subsequente da nossa explanação – as duas propostas: 1º a de que a comunidade do SIPAJ buscasse inserir mais elementos da sua cultura material e documental nos espaços de guarda do IHGJ<sup>67</sup>; e a 2º proposta era a de se amadurecer a ideia de fundar em Jaguarão um museu da pesca artesanal que contasse melhor e mais amplamente a trajetória local de sindicalização e lutas deste segmento pesqueiro.

Para sedimentar esta ideia de um museu da pesca, e demonstrar como a sua realidade já é algo possível e obtêm êxito em outras localidades, apresentamos aos pescadores dois exemplos de museus de cunho comunitário e que tem a pesca artesanal no seio de seu discurso expositivo: o Museu da Favela da Maré (fundado em 2006 no RJ) e o Museu do Mar (MM) de São Francisco do Sul no estado de SC<sup>68</sup>.

Estes museus foram escolhidos por nós porque eles ilustram bem a finalidade de valorizar a cultura local e suas múltiplas formas de identidade, propondo uma reflexão que perpassa a ideia do tempo, estes museus tornaram-se lugares onde as pessoas da comunidade (e outras de fora) se encontram. Com a criação deles houve um movimento de valorização da experiência vivida localmente, e o sentimento de pertencimento e orgulho desperta o desejo de transformação da realidade social atual. Não limitando-se a exposição, o objetivo é atingir a vida das pessoas e chamá-las a participar da construção

---

<sup>67</sup>Contamos aos pescadores que havíamos conversado com a curadora Isolda Pérez (do IHGJ) para saber a disponibilidade do local em receber uma doação da parte da comunidade pesqueira. Relatamos que nosso foco maior era colocar algum objeto (rede, arpão, algum artesanato) na área museológica, pois esta é a mais frequentada do IHGJ. Por seu lado, a curadora Isolda se mostrou receptiva a ideia, no entanto nos advertiu sobre as dimensões e composição do objeto a ser recebido, pois atualmente o Instituto sofre com limitações espaciais e de capacidade conservacionista. Da parte do SIPAJ, o presidente Olimar disse que pretende doar as atas de fundação do sindicato, e verá ainda algum objeto, que tenha marcado a trajetória desta comunidade, para colocar no segmento museal do IHGJ.

<sup>68</sup>Esta instituição museal foi criada no início da década de 90 a partir do projeto Monumenta, que tem relação original com o Ministério da Cultura. O objetivo deste projeto é atacar as diversas formas de degradação dos sítios e conjuntos urbanos históricos e suas propostas são desenhadas com a cooperação de estados e municípios (IPHAN/MONUMENTA, 2008, p.24-25).



dessa história, uma vez que, se os habitantes fazem parte do que veem, e se o que está sendo visto é um momento dentro de um processo sócio cultural contínuo, que elas se sintam, então, convocadas a permanecer como agentes nesse processo, que é o processo de construção da própria vida e identidade comunitárias (VIEIRA, 2006).

Suas ações tem permitido que as comunidades atendidas descubram seu patrimônio cultural como fonte de conhecimento, inclusão social e mesmo renda. Os pescadores de São Francisco do Sul, por exemplo, foram treinados por agentes do Monumenta para trabalharem com turistas que chegaram graças a revitalização da Orla da Bitonga, realizada pelo mesmo Monumenta.

Claro que vale frisar que estes autores não são entusiastas do “turismo cultural materialista”, muito pelo contrário, temos muitas ressalvas a mercantilização da cultura. Entretanto, defendemos que as condições objetivas de sustentação das comunidades devem ser levadas em consideração dentro de um projeto de patrimonialização ou musealização, principalmente se a comunidade em questão está sofrendo ameaças na sua subsistência financeira ou profissional.

Por isso acreditamos que foi de suma importância apresentar o MM aos pescadores jaguarenses, a fim de que eles tivessem pelo menos uma pálida ideia da forma como se pode realizar e organizar tal espaço museal (mostramos - através das imagens do livro sobre o MM que levamos - como se dá a disposição de jangadas, barcos artesanais de diversas dimensões, réplicas de casas, de artesanatos e equipamentos de pescadores, além da montagem de painéis explicativos dentro do edifício museal). Espaço este realizado dentro de uma área turística que foi revitalizada mantendo sua volumetria e algo da estética arquitetônica original (IPHAN/MONUMENTA, 2008, p.24-47).

Assim, com a demonstração dos exemplos museais da Favela da Maré e de S. Francisco do Sul, esperamos ter alcançado o resultado de fazer os pescadores jaguarenses entenderem que o conceito atual de “museu” não remete mais a uma instituição voltada apenas para o enaltecimento do luxo e das glórias das elites do passado longínquo, mas sim, algo que hoje pode rememorar aspectos (conscientemente selecionados) do passado de qualquer comunidade (LARA, 1991: *passim*). E assim, resignificando este passado, dar um novo direcionamento (seja em âmbito moral e político) ao seu presente.

E se concebermos que o espaço de memória é não só capaz de representar, mas também de reatualizar uma certa identidade coletiva, e partir daí fortalecer uma consciência da categoria ou classe em questão, então podemos ter a certeza que tanto quanto o próprio sindicato dos pescadores, um museu comunitário poderia se tornar um instrumento auxiliar de união ideológica e (futuramente via seu discurso expositivo) um meio de apresentar reivindicações históricas por melhorias imediatas de vida e trabalho de toda a comunidade pescadora jaguareense. Categoria esta que, neste tempo atual de tantos desafios políticos e ecológicos, se encontra pouco unida e mobilizada, além de atacada na sua subjetividade e materialidade.

### **Considerações Finais**

Ao chegarmos ao término desta nossa atividade de pesquisa e extensão, desejamos, mais do que auferir conclusões tiradas da aula magna em questão, abrir considerações terminais sobre as duas instituições pelas quais passamos: o Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão e o Sindicato de Pescadores desta mesma cidade.

No tangente ao IHGJ já está ocorrendo um gradual processo de abertura de novos direcionamentos para o discurso expositivo da instituição através do trabalho de grupos de professores e alunos do curso de História da Unipampa. Apesar disso, em virtude de termos vislumbrado uma limitação de fontes documentais sobre a história da pesca artesanal jaguareense, cremos ser bom que no futuro outros segmentos sociais venham a participar desse processo de criação de um discurso memorial mais variado e, portanto, mais inclusivo frente às classes populares do passado e da atualidade, que, aliás, tiveram e ainda tem sua participação na formação do nosso processo civilizatório nacional tanto quanto as elites.

Assim sendo, ressaltamos que nossa visão de processo histórico societário é holística, uma construção de todos conectados com todos, apesar de muitos terem entrado nesse processo como dominados, sem liberdades e escolhas. Portanto, espaços de memória especializada nas antigas elites, como o IHGJ, deverão continuar a existir, mas também se faz necessário que surjam espaços museais e acervísticos alternativos, de cunho popular comunitário, possuidores de uma estrutura adaptada às constantes e inovadoras mutações e indagações de um mundo pós-moderno, e que possam relatar

uma história mais específica e completa de suas comunidades. Este foi o cerne da nossa proposta na aula magna feita no Sindicato; lembrar aos pescadores a importância da patrimonialização de sua memória coletiva, pois patrimônio é:

[...] sempre teve a ver com identidade, com valores não materiais, simbólicos, e com a memória dos indivíduos e dos grupos. Sem memória não há pessoa, não há projeto, não há sentido de comunidade - só máquinas delirantes e egoístas, monstros em que temos transformar-nos. (JORGE, 2007, p. 20)

Mas tal patrimonialização de uma memória comunitária, ou categorial, não poderá ser bem realizada e apreendida sob qualquer discurso museal. É mister realizar isso um museu onde se situe os bens culturais ali expostos numa orientação discursiva que revalide as perspectivas do passado histórico formativo destes grupos minoritários como o dos pescadores artesanais, e atualize esse conjunto de significações focando-as para o 'hoje' da comunidade, numa finalidade de gerar um sentimento semantizado que sirva de base moral para construir e fortalecer o processo de coesão comunitária, necessária para o surgimento e amadurecimento de uma ação social de lutas por benefícios do coletivo. Dessa forma, qualquer medida de musealização, ou patrimonialização, deverá ter uma suficiente transparência - adjunta de clareza de critérios - para ser eficiente com o cumprimento de seus objetivos.

E para este postulado ter uma desenvoltura mais eficaz, se torna considerável que certas instituições oficiais (como a própria universidade local) venham a criar estratégias de incentivo a tais grupos (não só à comunidade pescadora artesanal, mas também aos habitantes das vilas periféricas urbanas e rurais da cidade, por exemplo) para investigação e reconhecimento de seu valor sócio cultural e histórico, atuando ainda, como orientadores sócio políticos intermediadores das relações entre os poderes público e privado e aquelas comunidades, sem, no entanto, tirar sua autonomia e de suas lideranças coletivas.

Portanto, nunca devemos esquecer que, o preservar o patrimônio cultural para a memória coletiva, acontece neste rico amálgama [órgãos governamentais, população, iniciativa privada] a onde tal também é

“[...] fazer política com o intuito de gerar desenvolvimento social e econômico na medida do possível, com o necessário empoderamento da proposta pela população local, e o acesso e inclusão a políticas gerenciadas pelo poder público”. (RIBEIRO; MELO, 2012, p.17).

E falando sobre as conclusões tiradas dos resultados das conversas ocorridas na aula magna, onde ouvimos outras lideranças se manifestarem, fica claro a necessidade de desenvolvermos uma visão sobre o sistema de proteção da identidade pescadora que não seja embasada em normas rígidas, já que cada situação tem sua particularidade. As lideranças pescadoras querem inserir mais sua história no IHJG e não querem atrapalhar os progressos na revitalização da orla do rio, mas antes desejam se beneficiar de tudo isso. Logo, qualquer medida de patrimonialização deverá ter uma suficiente transparência de informação e clareza de critérios para ser eficiente com o cumprimento de seus objetivos, sem isolar a comunidade pescadora do diálogo progressista com outros grupos sociais e políticos, sejam eles as demais categorias trabalhadoras e habitantes da orla do Rio Jaguarão, a classe gestora municipal, ou mesmo os projetistas da Faurb que se incumbiram da revitalização.

Com relação aos objetivos mais amplos a serem alcançados futuramente com a realização deste empreendimento de pesquisa-extensão, temos que almejamos:

- 1- Organizar uma base de dados sobre os saberes históricos, profissionais e organizativos do grupo pescador analisado. Base essa que será disponibilizada tanto a comunidade acadêmica quanto aos gestores públicos e outros grupos ou movimentos sociais que estejam interessados em participar ou estudar as ações e histórias do Sindicato dos Pescadores Artesanais Jaguarenses;
- 2- Criar uma aproximação maior entre o Sindicato e o IHGJ, possibilitando que aquele possa se inserir mais no espaço museal e arquivístico deste último através da doação de artefatos e fontes documentais que contenham a trajetória dos pescadores artesanais antes e depois da existência do Sindicato;
- 3- Angariar para o Sindicato maior apoio cívico e estatal, instituindo futuramente por meio de parcerias com a Prefeitura local, a UNIPAMPA e as Redes de Colaboração Solidária da Fronteira do Extremo Sul do Brasil, políticas de capacitação e formação, bem como adquirir um espaço para a constituição do museu comunitário e da cooperativa de produção e venda que a liderança sindical pescadora deseja fundar, e que se levanta como o mais recente e maior desafio desta comunidade profissional em Jaguarão.

Em termos conclusivos mais de curto prazo, esperamos termos conseguido como resultado derradeiro, através do diálogo que mantivemos com os pescadores durante esses meses, e na nossa aula magna mais especificamente, insuflar-lhes novo ânimo para a sua luta por mais espaço de reconhecimento político-social, por meio de uma maior conscientização do seu *Kulturgut* dentro desses novos tempos e sociedade.

### **Referências**

RIBEIRO, Pedro Bartholomeu. “Criação de uma Colônia de Pescadores”. *A Folha*, Jaguarão, 25.06.1983, p. 04.

RIBEIRO, Pedro Bartholomeu. “Crônica da Cidade”. *A Folha*, Jaguarão, 05.11.83, p. 02.

Olimar Jesus Ferreira Porto. Entrevista concedida. Jaguarão, Brasil, outubro de 2014.

Leomar André Ferreira Porto. Entrevista concedida. Jaguarão, Brasil, outubro de 2014.

ANSALDI, Waldo. La memoria, el olvido y el poder. In: \_\_\_ Cidade e memória na globalização. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, 2002. p. 27-56.

CAMPOS, Rafael da Costa; OGAWA, Milena; CÁCERES, Pedro Enrique. Reflexões a cerca do Estágio Supervisionado III- espaços não escolares: dialogando com o Instituto histórico e geográfico de Jaguarão. **Revista Latino-Americana de História** Vol. 2, nº. 6, p. 102-117, Agosto de 2013. Edição Especial © by PPGH-UNISINOS.

JORGE, Vitor Oliveira. *Arqueologia, Patrimônio e Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

LARA, Silvia Hunold. História, Memória e Museu. In: *Revista Memória e Ação Cultural*. São Paulo: Arquivo Municipal, 1991. p. 99-111.

IPHAN/MONUMENTA. *Museu do Mar: São Francisco do Sul-SC*. Brasília, DF: 2008, p. 05-47.

RIBEIRO, Maria de Fátima Bento; MELO, Alan Dutra de. *Centro de Interpretação do Pampa – Jaguarão, RS*.

VIEIRA, Antônio Carlos Pinto. *Da Memória ao Museu: A Experiência da Favela da Maré. ‘Usos do Passado’ — XII Encontro Regional de História, ANPUH-RJ, 2006.*

## O PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE LAGUNA/SC: SUA CONSTITUIÇÃO E O TOMBAMENTO FEDERAL.

### *THE HISTORICAL PATRIMONY OF LAGUNA/SC: ITS CONSTITUTION AND THE FEDERAL PUMPING.*

Priscila Maria Dias Bertoncini  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural/UFPe  
priscilabertoncini@gmail.com

Carlos Alberto Ávila Santos  
Professor do Centro de Artes da UFPe  
betosant@terra.com.br

#### RESUMO

Este trabalho trata da revisão teórica e histórica sobre a constituição até o reconhecimento do patrimônio histórico da cidade de Laguna/SC, que culminou na instituição da poligonal de tombamento federal pelo IPHAN em 1985. Essa pesquisa faz parte da dissertação, em andamento, de mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, oferecido pela UFPe, que constitui um estudo crítico e comparativo a cerca da gestão da conservação das cidades históricas: Laguna/SC e Pelotas/RS. O recorte temporal situa-se entre a segunda metade do século XX e 2015. Enquanto que o recorte espacial, no caso de Laguna, é delimitado ao bairro nomeado “Centro Histórico”, que coincide com a referida poligonal de tombamento; em Pelotas está na Zona de Preservação do Patrimônio Cultural 1 e 2, determinado pela Prefeitura Municipal através da Lei nº 4568 de 2000. Ressalta-se que ambas as cidades mantiveram um conjunto de edificações de interesse patrimonial, levando à identificação de áreas mais fortemente historicizadas e, por conseguinte, ao reconhecimento como “cidades históricas”. No entanto, indícios da descaracterização das linguagens arquitetônicas, presentes nos respectivos recortes espaciais, remetem ao questionamento da integridade dos conjuntos históricos. Baseada nessa hipótese, a realização da dissertação visa analisar de que maneira a gestão da conservação dessas cidades está efetivamente protegendo as características das linguagens arquitetônicas.

**Palavras-chave:** Patrimônio Arquitetônico. Centros Históricos. Tombamento. Conservação.

#### ABSTRACT

This work deals with the theoretical and historical revision of the constitution until the recognition of the historical patrimony of the city of Laguna/SC, which culminated in the institution of the polygon of federal registration by IPHAN in 1985. This research is part of the dissertation, in Social Memory and Cultural Patrimony, offered by UFPe, which constitutes a critical and comparative study about the conservation management of historic cities: Laguna/SC and Pelotas/RS. The temporal clipping is between the second half of the 20th century and 2015. While the spatial clipping, in the case of Laguna, is delimited to the neighborhood named "Historical Center", which coincides with the said tipping polygonal; in Pelotas is located in the Cultural Heritage Preservation Area 1 and 2, determined by the Municipal Government through Law 4568 of 2000. It should be pointed out that both cities maintained a set of buildings of heritage interest, leading to the identification of more heavily historicized areas and, therefore, to recognition as "historic cities". However, indications of the de-characterization of architectural languages, present in the respective spatial cuts, refer to the questioning of the integrity of historical sites. Based on this hypothesis, the dissertation aims at analyzing how conservation management of these cities is effectively protecting the characteristics of architectural languages.

**Keywords:** Historical patrimony. Historic center. Tipping. Conservation.





## **Introdução**

Essa pesquisa faz parte da dissertação, em andamento, no Curso de Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural oferecido pela Universidade Federal de Pelotas, e que constitui um estudo crítico e comparativo a cerca da gestão da conservação das cidades históricas: Laguna, em Santa Catarina e Pelotas, no Rio Grande do Sul.

Apesar dos cenários atuais de prosperidade econômica, ambas as cidades passaram por momentos de estagnação ao longo do tempo, que se refletiram na construção civil. Quando em crescimento, as antigas edificações eram substituídas por prédios novos. Quando em recessão, os bens deterioravam pela falta de manutenção, tornando-se ruínas até seu total desaparecimento por meio de demolições (IPHAN, 2009; RIBEIRO, 2013). O recorte temporal situa-se entre a segunda metade do século XX e 2015. Enquanto que os marcos espaciais: em Laguna enfoca o “Centro Histórico” delimitado pela poligonal de tombamento; em Pelotas abrange a Zona de Preservação do Patrimônio Cultural 1 e 2, determinadas pela Prefeitura Municipal através da Lei nº 4568, do ano 2000.

A construção do problema parte da análise de que a pouca especulação imobiliária nos períodos de estagnação contribuiu para que Laguna e Pelotas mantivessem um conjunto de edificações de interesse patrimonial, que viriam a ser foco de medidas protetivas na atualidade. Porém, indícios da descaracterização das linguagens arquitetônicas, presentes nos respectivos recortes espaciais, remetem ao questionamento da integridade dos conjuntos históricos. Baseada nessa hipótese, a realização da dissertação visa analisar de que maneira a gestão da conservação dessas cidades está efetivamente protegendo as características das linguagens arquitetônicas.

Nesse sentido, revisar historicamente a constituição do patrimônio histórico da cidade de Laguna/SC, bem como seu reconhecimento que culminou na instituição da poligonal de tombamento federal pelo IPHAN em 1985, é essencial para a fundamentação do tema e, ainda, objeto deste artigo.

## **A formação da Vila de Laguna**

Durante o início da colonização do Brasil, o Tratado de Tordesilhas (1494), ao mesmo tempo em que separava as terras de Portugal (leste) e Espanha (oeste), localiza va

geograficamente o território, aonde viria a se formar a cidade de Laguna, no seu ponto extremo ao sul. Constatou-se de que ali haviam as condições propícias para a implantação de um povoamento, “um porto natural abrigado dos ventos fortes e águas turbulentas, circundado por uma faixa de terra plana, com solo firme que permitisse a edificação de uma vila, além do abastecimento de água de boa qualidade” (CITTADIN, 2010, p. 82).

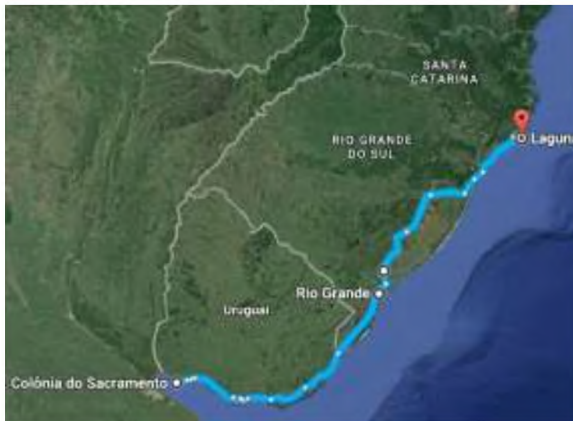


Figura 1 - Brasil: Laguna/SC e Rio Grande/RS; Uruguai: Colônia do Sacramento. Fonte: GOOGLE EARTH, 2017.



Figura 2 – Situação geográfica de Laguna. Destaque para a área central da cidade. Fonte: GOOGLE EARTH, 2017. Editado pela autora.

No entanto, de 1500 até por volta de sua fundação em 1676, a povoação serviria apenas como ponto de partida das expedições religiosas, caminho para o tráfico de índios e parada para o abastecimento de navios europeus. Posteriormente, sua importância aumentou com a tentativa de alargamento das fronteiras ao sul, determinadas pelo Tratado de Tordesilhas, em direção da Colônia de Sacramento, com o objetivo de explorar aquele lugar. Essas terras e riquezas foram disputadas por Portugal e Espanha até o fim do século XVIII (BENÍCIO et al., 2012; IPHAN, 2009).

Como maneira de oficializar a fundação, o bandeirante Domingos de Brito Peixoto, devoto de Santo Antônio, deu ao lugar o nome de Santo Antônio dos Anjos de Laguna e mandou construir uma capelinha de pau-a-pique dedicada ao referido Santo. Neste lugar, encontra-se atualmente a Igreja Matriz Santo Antônio dos Anjos.

No início do século XVII, o porto de Laguna escoava toda a produção do sul da Colônia, além do gado charqueado que era enviado à Capitania de São Vicente. Assim, Cittadin (2010, p. 83) destaca que “mesmo quando contava com poucas casas de pau-a-pique e cobertas de palhas, Laguna tornou-se o principal porto ao sul da colônia” e em 1714 atingiu a categoria de Vila.

De fato, a elevação do povoado à categoria de Vila é um título de reconhecimento (político e econômico) atribuído, que lhe possibilitava sua integração política e econômica com as demais Vilas e Cidades da Colônia. Tal titulação ocasionava a instalação imediata de uma instituição que organizasse e controlasse os aspectos sociais, econômicos e físicos da Vila. [...] Desta maneira, quando ocorria a elevação de um povoado à categoria de Vila iniciava-se a primeira etapa de “urbanização” e a distinção entre área urbana e área rural (LUCENA, 1998, p. 17).

Quando em 1720 o Ouvidor Rafael Pires Pardini chegou à Vila de Laguna – com o objetivo de regularizar e organizar os avanços urbanos oriundos do crescimento espacial e econômico, através do Código de Posturas – relatou que naquela data a Vila continha 42 casas de pau-a-pique, cobertas de palha e sem arruamento regular. Além disso, registrou haverem 300 pessoas de confissão (LUCENA, 1998).

O Código de Posturas era uma determinação da Coroa e compreendia “um conjunto de regras para reger o desenvolvimento urbano” (BENÍCIO et al., 2012, p. 5). Podem-se destacar as seguintes: 1. Proibia construir sem obtenção de licença da Câmara; 2). As casas deveriam todas ser na mesma carreira; 3. Que nenhuma tivesse menos de 40 palmos de largura; 4. Que na beira do mar ficasse uma rua, cujas portas e janelas olhassem para o mar. Assim não era destruída a fortificação da Vila, pois era preciso defender-se do inimigo que porventura viesse pelo o mar; 5. Definia os espaços para a implantação dos Paços do Conselho, da cadeia, de uma praça larga no meio seria elevado o pelourinho; 6. As casas de palha e pau-a-pique que existam com costas para o mar seriam destruídas (DALL’ALBA, 1979).

Esta organização foi importante para o crescimento populacional que ocorreu entre os anos de 1749 e 1756, com a vinda dos imigrantes açorianos para a região sul da Colônia, distribuídos principalmente entre Desterro (Florianópolis), Laguna e Rio Grande. “A chegada dos imigrantes açorianos seria, portanto, um fator decisivo para o povoamento e início de um novo ciclo econômico para esta região” (LUCENA, 1998, p. 24).

A introdução de novos produtos agrícolas (açúcar, feijão, amendoim, café, mandioca) e novas técnicas de manejo com os engenhos movidos à tração animal impulsionam a economia local. Além do comércio de peixe seco e a navegação. Mas, a maior influência da imigração açoriana foi nos costumes locais da população existente,

influenciando na maneira de falar, na construção, no artesanato, nas festas, na música, nas comemorações religiosas, entre outros aspectos (CITTADIN, 2010).

Por esta época a construção da Casa de Câmara e Cadeia (Figura 3) já estava concluída, tendo à sua frente a área da praça delimitada, conforme as determinações do Ouvidor Pardinho, em 1720. Em virtude do movimento portuário, a Câmara era muito solicitada em função de seus encargos. Dessa maneira, houve uma convergência da malha urbana com a separação espacial dos dois poderes – a Igreja e o Estado – descentralizando o crescimento urbano. Foram construídos dois polos – o Largo da Matriz (Figura 4) e o Largo da Casa de Câmara e Cadeia.

O seu crescimento urbano se caracterizou então pela ligação entre estes dois pólos, sempre o mais próximo possível da Lagoa; ou seja, concentrando o maior número de construções pela Rua da Praia, já parcialmente ocupada (atual Gustavo Richard), onde estava situado o Porto; e pela Rua Direita (atual Raulino Horn), que ligava a Praça da Cadeia (atual Praça República Juliana) ao Largo da Matriz ou (Campo de Manejo) (LUCENA, 1998, p. 27).



Figura 3 – Casa de Câmara e Cadeia. Fonte: IPHAN, 2017.



Figura 4 – Igreja Matriz Santo Antônio dos Anjos, construída em 1738. Fonte: IPHAN, 2017.

Na Rua Direita e principalmente na Rua da Praia, surgiram os primeiros sobrados de dois pavimentos, com o comércio no térreo e a área residencial no andar superior. No período colonial, os sobrados materializavam as diferenciações de classe e poder. Nos prédios com dois pavimentos normalmente habitavam as famílias privilegiadas economicamente, nas casas térreas viviam àqueles com posses não tão relevantes.

Com relação às características de implantação das edificações, era importante que a paisagem urbana buscasse a aproximação com as cidades portuguesas: “Existia uma padronização determinada pelas posturas municipais que especificavam normas sobre altura dos pavimentos, alinhamentos com as edificações vizinhas e até número e dimensão

das aberturas” (LUCENA, 1998, p. 28). Assim, no decorrer do final do século XVIII, a vila de Laguna se desenvolveu por conta da importância do porto para o crescimento e manutenção da colonização do sul do país.

### **Laguna no século XIX**

Em sua passagem pela vila de Laguna em 1820, Saint-Hilaire (1936) registrou haver na época cerca de 9000 habitantes, em sua maioria brancos. Poucos mulatos, bem como mestiços de índio com brancos e índios com negros:

A villa da Laguna tem a configuração de um quadrilátero cujo lado maior fica paralelo á lagôa. As suas ruas, pouco numerosas, são na maior parte direitas e estreitas. Apesar de não serem calçadas, fôrma-se pouca lama no seu leito, em virtude do terreno, composto de uma mistura de areia, terra preta e cascalho, ser bem batido. As casas são construídas de pedra e cobertas de telhas; a maior parte é terrea, existindo algumas de um andar e achando-se quasi todas bem conservadas. A Laguna possui apenas uma igreja, bastante grande, e cujos altares estão ornamentados com muito gosto. A agua que se bebe na villa é optima e vem da montanha a uma fonte sem ornamentações, por uma calha de pedra de cerca de quatrocentos passos de comprimento e que se eleva um pouco acima do solo. Núma das extremidades da villa, perto do Morro de Nossa Senhora, existe uma praça triangular coberta de relva, onde se acham o (pelourinho e a casa da camara, prédio de um andar, de pequenas dimensões e cujo pavimento terreo serve de prisão, segundo o costume. No meio da villa, na parte mais afastada do porto, existiam, quando de minha viagem, terrenos de grande extensão, humidos e baldios, onde os habitantes soltavam o seu gado. O interior de Laguna é quasi deserto, sendo, entretanto, o seu porto muito movimentado. É ali que se acham situadas as principaes lojas e armazens de secos e molhados, geralmente bem sortidos (SAINT-HILAIRE, 1936).

Interessados por esse porto movimentado, porém controlado pelos imperialistas, em 1839 os farroupilhas invadiram a vila de Laguna e proclamaram a República Catarinense ou República Juliana. No entanto, o novo regime republicano durou pouco e, no mesmo ano, a localidade voltou ao domínio imperial, deixando sequelas na economia local.

Contudo, quando foi elevada à categoria de Cidade, em 1847 – pela Lei Provincial nº 239, de 15 de abril de 1847 – a população local assistiu à ascensão de novas classes sociais: os comerciantes e os profissionais liberais. Com eles houve um crescimento pelo interesse nas atividades sociais, públicas e políticas na cidade, além de uma “preocupação extremada com a aparência física da cidade, [...] como calçamento de ruas, iluminação e urbanização de praças, em contradição quanto a novos hábitos já adquiridos pela população, quer seja de vestimentas, higiene, de lazer ou cultura” (LUCENA, 1998, p. 32). Uma das obras públicas mais esperadas era a construção do chafariz da Fonte da



Carioca, principal fornecedora de água doce de Laguna, concluída somente em 1863 (BENÍCIO et al., 2012, p. 06).

Atrelado a isso, a vinda dos imigrantes europeus – a partir da segunda metade do século XIX – proporcionou um considerável aumento na mão-de-obra e nas atividades econômicas. Assim tiveram início as transformações espaciais e socioculturais almejadas pelas classes emergentes (LUCENA, 1998), com a construção do teatro Sete de Setembro (1858), do Hospital (1870), da Biblioteca Popular (1876), do edifício do primeiro jornal A Verdade (1879), do primeiro Mercado Municipal (1880), entre outros. Além da instalação da iluminação pública, em 1876, e do início da construção da Ferrovia Dona Tereza Cristina, em 1880.

Com o desenvolvimento das colônias italianas e alemãs, os produtos por elas produzidos eram trazidos de trem e escoados através do porto de Laguna. Este empreendimento, juntamente com a exploração do carvão, incentivado com a finalização da construção da Ferrovia Dona Tereza Cristina, em 1884, fez com que Laguna assumisse a quarta posição no Estado de Santa Catarina, quanto à movimentação portuária (CITTADIN, 2010).



Figura 5 – Rua da Praia, final do século XIX. Fonte: IPHAN, 2017.

Dessa maneira, no final do século XIX, a cidade de Laguna tinha 600 casas com um único pavimento e 30 sobrados que, para Saul Ulysséa (2004), não apresentavam um estilo preferido em suas linhas arquitetônicas. Para esse autor, algumas fachadas revelavam certo mau gosto. Ressaltou a existência de casas térreas de porta e janela, ou assobradadas, com beirais sobre as calçadas, remanescentes dos velhos tempos imperiais,



mas que estavam condenadas por conta das posturas municipais quanto à construção obrigatória de platibandas (ULYSSEÁ, 2004).

Foi por volta de 1880 [...] que algumas casas de figura mais singela, tipicamente colonial, foram submetidas a intervenções de aformoseamento, assumindo características do Eclétismo (graça, delicadeza, esbelteza, elegância, requinte, solenidade; volumes regulares, com fachadas paralelas aos limites do lote; esquinas chanfradas ou arredondadas, coroadas por cúpulas; profusão de ornamentação). Inclusive, parte dessas intervenções restringiu-se exclusivamente à adição de elementos decorativos às fachadas, bem como de platibanda à cobertura, sem alterar a proporção e o ritmo colonial, mais atarracado e menos vazado. Aliás, a platibanda, ao oferecer maior segurança e higiene ao espaço público (ao evitar o perigo dos destelhamentos dos beirais ou as enxurradas das águas sobre as vias durante os frequentes temporais), tornou-se obrigatória e explorada visualmente na composição dos edifícios: quanto mais ornamentada, melhor representava o status do proprietário do imóvel (BENÍCIO et al., 2012, p. 7).

Assim, na virada do século, a expansão da atividade portuária fez com que a cidade desfrutasse uma melhoria na situação econômica, oferecendo melhores condições de vida a toda a população. As novas construções privilegiaram características do eclétismo (Figura 6), transformando consideravelmente a paisagem urbana, com uma nova concepção de implantação através dos recuos (lateral e frontal com relação aos limites dos lotes de terreno), organizados em jardins e varandas, sempre ornamentados (CITTADIN, 2010).



Figura 6 - Edificação de linguagem eclética, primeira metade do século XX. Fonte: IPHAN, 2017.

### **O século XX e o início da salvaguarda patrimonial**

No cenário nacional, a década de 1930 se destaca pela instauração de medidas destinadas à preservação do patrimônio cultural no Brasil. Em 1936, foi instituído o

Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e, em 1937, através do Decreto-lei nº 25, definiu o patrimônio histórico e artístico nacional:

o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 2010, p. 25).

Em Laguna, a prosperidade econômica do século XIX perdeu força no final da década de 1930, quando o Porto de Imbituba recebeu maior número de incentivos por sua melhor localização e, passou a receber navios de maior cabotagem. Outro fator determinante foi o transporte rodoviário. A construção da rodovia BR 101 e da ponte rodoviária da Cabeçuda, deslocou para outros municípios da região os interesses de investimentos.

Além disso, ocorreram modificações importantes na cidade durante as décadas de 1940 e 1950. A orla do Centro, importante área da cidade e ocupada anteriormente pelo Porto – transferido para o Bairro Magalhães nos anos de 1940 – foi parcialmente ocupada por sedes dos poderes públicos e por prédios erguidos pela iniciativa privada. Os trilhos da estrada de ferro foram substituídos pela Avenida Colombo Machado Salles. O aterramento da orla decorreu na criação de novos quarteirões, na construção de modernos prédios comerciais e na construção do “Cineteatro Mussi” (1954 - Figura 7) e do atual Mercado Público (1956 - Figura 8), ambos peculiares à linguagem *art déco*. Essa corrente arquitetônica, no entanto, não superou a quantidade de edificações ecléticas presentes no espaço urbano (LUCENA, 1998).



Figura 7 – Cineteatro Mussi. Fonte: Acervo próprio, 2015.



Figura 8 – Atual Mercado Público. Fonte: Acervo próprio, 2012.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Cultura Material e Patrimônio Cultural*

Nos anos 1960, a construção civil ficou praticamente paralisada no município e a abertura da BR 101 favoreceu o desenvolvimento de atividades econômicas nas cidades limítrofes. Laguna prosseguiu apenas com a pesca tradicional e pequenas indústrias de confecções e de processamento de fécula de mandioca e de arroz. No entanto, após algum tempo, começaram a chegar turistas pela BR 101. Ainda que sazonal, o movimento teve consequências. Entre elas a exploração do balneário do Mar Grosso. Da praia, a especulação imobiliária contagiou o centro histórico. (IPHAN, 2009, p. 66).

Atualmente, o Centro Histórico é definido pelo plano diretor como zona central (ZC) e permite a construção de edificações com até quatro pavimentos. Este fato deu início ao rompimento da volumetria e da morfologia da área histórica. Apesar disso, a estagnação econômica e a pouca especulação imobiliária contribuíram para que Laguna conseguisse manter um conjunto de edificações de interesse patrimonial, e levaram à identificação de áreas mais fortemente historicizadas e, por conseguinte, ao reconhecimento da localidade como “cidade histórica”.

Junto ao plano diretor, ocorreram os tombamentos de imóveis isolados pela administração da cidade. Através de decretos municipais, edificações do bairro Magalhães e do Centro passaram a compor o Patrimônio Histórico e Cultural do Município (CITTADIN, 2010). Em nível federal foram tombados: a antiga Casa de Câmara e Cadeia, em 1956 pelo então Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN), e o atual Museu Anita Garibaldi (Figura 9). A seleção desse tipo de edificação colonial refletia a postura do então DPHAN (BENÍCIO et al., 2012, p. 9).



Figura 9 – Inauguração do Museu Anita Garibaldi, em 1956. Fonte: IPHAN, 2017.

Em 1979 foi criada a Fundação Catarinense de Cultura (FCC) e, em 1982, foi implantado o Escritório Técnico do SPHAN em Santa Catarina (ET/SPHAN-SC),

vinculado a 10ª Diretoria Regional do SPHAN. Através da união dessas duas instâncias foi realizado o primeiro inventário de reconhecimento do patrimônio histórico de Laguna.

Como resultado dessas ações, em 1985, o então SPHAN, atual IPHAN, através do Processo de Tombamento IPHAN n. 1122-T-84/1, efetivou oficialmente a proteção do sítio urbano, histórico e paisagístico da área central de Laguna, através da instituição de uma poligonal de tombamento (Figura 10) e da inscrição da área no Livro do Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico (inscrição n. 89, fl. 39) e no Livro do Tombo Histórico (inscrição n. 500, fl. 89). Neste documento era considerado bem tombado o meio natural que envolve o sítio urbano inicial, o cais junto à laguna, o tecido em seu traçado e dimensão e o conjunto heterogêneo de edificações em sua volumetria, ocupação do solo e características arquitetônicas, abrangendo não só o exterior, como também o interior dos imóveis, com diferentes níveis de proteção, desde a proteção integral até a substituição total do edifício. Cerca de 600 imóveis foram abrangidos pela poligonal de tombamento federal (BENÍCIO et al., 2012, p. 10).



Figura 10 – A área central da cidade de Laguna e sua poligonal de tombamento federal. Fonte: BENÍCIO et al., 2012.

### **Considerações finais**

Após revisar historicamente a constituição do patrimônio histórico da cidade de Laguna, chega-se mais perto da confirmação de que a estagnação econômica contribuiu para que o conjunto arquitetônico do Centro Histórico apresente ainda, um número significativo de exemplares de diferentes linguagens arquitetônicas. Sendo essencial para a fundamentação da dissertação em andamento.



Dessa maneira, o próximo passo da pesquisa é realizar o mesmo levantamento histórico feito em Laguna, na cidade de Pelotas. Assim como no caso de Laguna, também é importante confirmar ou não a hipótese em questão.

### **Referências**

BENÍCIO, Danielle et al. **Acervo de processos do Escritório Técnico do IPHAN em Laguna: aprovação rumo à proteção?** In: FÓRUM MESTRES E CONSELHEIROS: TURISMO, PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO LOCAL, 4., 2012, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

BRASIL. **Legislação sobre patrimônio cultural.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

CASTRIOTA, Leonardo. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: IEDS, 2009.

CITTADIN, Ana Paula. **Laguna, paisagem e preservação: o patrimônio cultural e natural do município.** Dissertação (Mestre em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DALL'ALBA, João L. (org). **Laguna antes de 1880: documentário.** Florianópolis, Lunardelli/UFSC, 1979.

IPHAN. **Acervo digital** – Rede de Arquivos IPHAN. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://acervodigital.iphan.gov.br/xmlui/discover>>. Acesso em 22.04.2017.

\_\_\_\_. **Artes do mar: Laguna/SC.** Brasília, DF: Iphan/Programa Monumenta, 2009.

LUCENA, Liliene M. F. **Laguna: de ontem a hoje – espaços públicos e vida urbana.** 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1998.

RIBEIRO, Francine Moraes Tavares. **Políticas públicas referentes ao patrimônio cultural edificado na cidade de Pelotas, RS: o caso da isenção do IPTU.** 2013. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

SAINT'HILAIRE, A. **Viagem de Curitiba e Província de Santa Catarina.** São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1936.

ULYSSEA, Saul. **A Laguna de 1880.** Laguna: 1943.

**MANUTENÇÃO DO TECIDO SOCIAL E CULTURAL DA  
AGRICULTURA FAMILIAR NA LOCALIDADE DA GLÓRIA -  
CANGUÇU/RS**  
*MAINTENANCE OF SOCIAL AND CULTURAL FABRIC OF FAMILY  
FARMING IN THE LOCALITY OF GLÓRIA – CANGUÇU/RS*

Queli Rejane da Silva Konzgen  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG  
[kellykonzgen@yahoo.com.br](mailto:kellykonzgen@yahoo.com.br)

Giancarla Salamoni  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL  
[gi.salamoni@yahoo.com.br](mailto:gi.salamoni@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O Brasil adota o conceito de multifuncionalidade na década de 1990, como instrumento de política pública para o apoio e promoção da agricultura familiar. A manutenção do tecido social e cultural compreende uma das funções que o conceito abarca e tem como propósito o reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial das comunidades rurais. Com isso, o objetivo desse trabalho é caracterizar a manutenção do tecido social e cultural da agricultura familiar na localidade da Glória – 1º distrito do município de Canguçu/RS. Durante a pesquisa foram entrevistados doze agricultores familiares da localidade da Glória, atendidos pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) – Canguçu e com vínculo na Chamada Pública da Sustentabilidade. Os resultados mostram que a multifuncionalidade da agricultura familiar se manifesta de inúmeras formas e a manutenção do tecido social e cultural é identificada como possibilidade da multifuncionalidade. Os agricultores afirmaram que o rural não constitui apenas um espaço de produção, mas de moradia e trabalho, sendo que gostam de viver no meio rural, pela tranquilidade, qualidade de vida, entre outros. Contudo, a agricultura familiar da localidade da Glória vai além da dimensão econômica, pois constitui um modo de vida, preservando a cultura local por meio dos laços de sociabilidade dados pelo parentesco e vizinhança e a valorização da cultura material e imaterial se apresenta como indicativo de permanência no rural.

**Palavras-chaves:** Agricultura Familiar. Multifuncionalidade. Tecido Social e Cultural. Canguçu/RS.

**ABSTRACT**

Brazil adopts the concept of multifunctionality in the decade of 1990, as an instrument of public policy for support and promotion of the family farming. The maintenance of the social and cultural fabric comprises one of the functions that the concept covers and its purpose is the recognition of the material and immaterial cultural patrimony of the rural communities. With this, the objective of this work is to characterize the maintenance of the social and cultural fabric of the family farming in the locality of Glória – first district of the municipality of Canguçu/RS. During the research it were interviewed twelve family farmings of the locality of Glória, assisted by Company of Technical Assistance and Rural Extension (EMATER) – Canguçu and with link in the Public Call of Sustainability. The results show that the multifunctionality of family farmings is manifested by several forms and the maintenance of the social and cultural fabric is identified as the possibility of multifunctionality. The farmers said that the rural is not only a place of production, but of housing and work, being that they like to live in the rural environment, for the tranquility, quality of life, among others. However, family farming of the locality of Glória goes beyond the economic dimension, since it constitutes a way of life, preserving the local culture through the sociability ties given by relatives and the neighborhood and the valorization of the material and immaterial culture is presented as indicative of permanence in rural areas.

**Keywords:** Family farming. Multifunctionality. Social and Cultural Fabric. Canguçu/RS.



## **Introdução**

O Brasil adota o conceito de multifuncionalidade na década de 1990, como instrumento de política pública para o apoio e promoção da agricultura familiar. As unidades de produção agrícola familiar são “as que melhor expressam, efetiva ou potencialmente, o que a noção pretende como um objetivo de políticas públicas voltadas à promoção socialmente equitativos, ambientalmente sustentáveis e que valorizem a diversidade cultural e dos biomas” (CAZELLA, 2009, p.49).

Carneiro e Maluf (2003) definiram quatro funções da multifuncionalidade da agricultura familiar na realidade brasileira, são elas: reprodução socioeconômica das famílias rurais; promoção da segurança alimentar das próprias famílias rurais e da sociedade; manutenção do tecido social e cultural; conservação/preservação dos recursos naturais e da paisagem rural. O objetivo desse artigo é caracterizar a manutenção do tecido social e cultural da agricultura familiar na localidade da Glória – 1º distrito do município de Canguçu/RS.

O município de Canguçu está localizado na região fisiográfica da Serra do Sudeste, no Escudo Cristalino Sul-rio-grandense, conforme a Figura 1. Canguçu é um município predominantemente rural e de economia fundamentada nas dinâmicas sociais e produtivas da agricultura familiar, cuja formação se dá a partir da colonização açoriana no século XVIII, e da alemã, pomerana e italiana no século XIX.

A diversidade de formas de organização espacial do rural em Canguçu está relacionada aos aspectos físico-naturais, ao processo de formação histórica e à significativa presença da agricultura familiar. O município possui um número expressivo de pequenas propriedades familiares, sendo chamado de “capital nacional da agricultura familiar”. O número de estabelecimentos agropecuários do município de Canguçu compreende um total de 9.881 locais, dos quais 8.774 são estabelecimentos familiares e 1.107 são estabelecimentos não familiares ou patronais (IBGE, 2006).

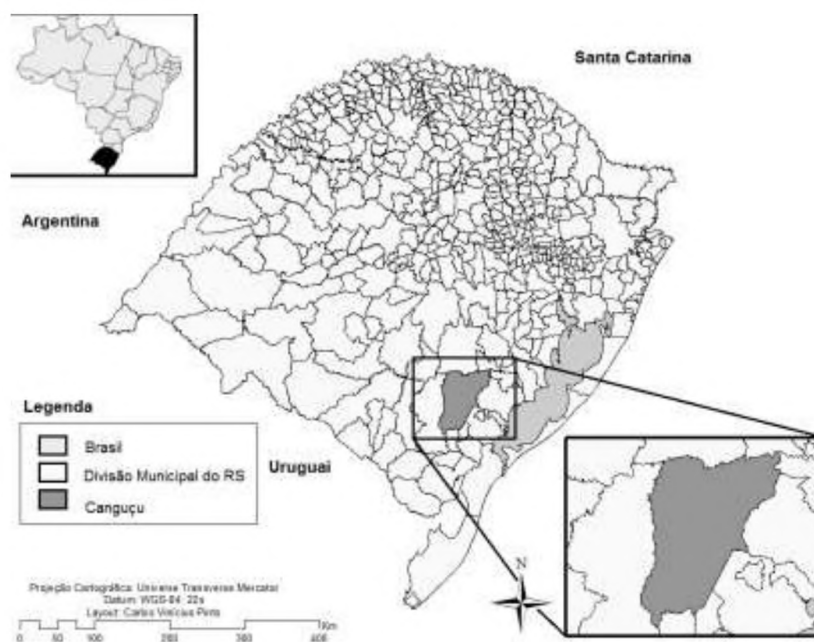


Figura 1: Mapa de localização do município de Canguçu/RS.  
Fonte: Elaborado por Carlos Vinícius Pinto, 2015.

Os caminhos teórico-metodológicos para a construção deste estudo seguiram as seguintes etapas: 1) breve revisão bibliográfica sobre os temas da multifuncionalidade e patrimônio cultural; 2) caracterização da área de estudo por meio de dados secundários; 3) elaboração de parâmetros para investigar cada uma das funções da multifuncionalidade, mas este trabalho trata apenas de uma função, ou seja, da manutenção do tecido social e cultural; 4) realização de entrevistas, por meio de roteiro semiestruturado, durante a primeira quinzena do mês de agosto de 2016, com agricultores familiares da localidade da Glória, atendidos pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) – Canguçu e com vínculo na Chamada Pública da Sustentabilidade. De acordo com a EMATER – Canguçu (2016), a referida chamada tem como objetivo planejar as ações, executá-las e avaliá-las (tanto atividades individuais quanto coletivas), com vistas ao desenvolvimento sustentável das unidades de produção familiar. Ainda segundo a EMATER – Canguçu (2016), a localidade da Glória possui 24 agricultores assistidos na mencionada chamada pública, dos quais, por meio de uma seleção aleatória, foram entrevistados doze. A escolha da localidade justifica-se pelo fácil acesso ao campo e pela expressividade do fenômeno da multifuncionalidade da

agricultura familiar. A opção pelo universo do projeto da Chamada Pública da Sustentabilidade vem ao encontro do tema central da pesquisa.

Este artigo faz parte de um Trabalho de Conclusão de Curso defendido em março de 2017 junto ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho está vinculado a um projeto de maior abrangência intitulado “Multifuncionalidade na Organização do Espaço pela Agricultura Familiar: abordagens comparativas sobre a paisagem rural nos estados de MG, RS e SP”, o qual tem como escala de análise estudos de caso realizados em diferentes contextos histórico-espaciais, nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo, a fim de permitir uma análise comparativa sobre a multifuncionalidade e o campo da agricultura familiar.

### **Breve discussão teórica: multifuncionalidade e patrimônio cultural**

O conceito de multifuncionalidade aparece pela primeira vez no Brasil na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92), na cidade do Rio de Janeiro, onde representantes de diversos países discutiram temas sobre desenvolvimento sustentável, que culminou entre os documentos, na elaboração da chamada Agenda 21. E, durante a Conferência, os governos reconheceram a multifuncionalidade da agricultura como estratégia na promoção do desenvolvimento rural sustentável.

De acordo com Carneiro e Maluf (2003), a noção de multifuncionalidade é tomada como um “novo olhar” sobre a agricultura familiar, permitindo assim, analisar a interação entre famílias e territórios na dinâmica de reprodução social. “Isso implica considerar os modos de vida das famílias rurais na sua integridade, e não apenas seus componentes econômicos [...]” (CARNEIRO; MALUF, 2003, p.21).

Segundo Maluf (2003), a manutenção do tecido social e cultural identificada como uma das funções da multifuncionalidade da agricultura familiar refere-se à valorização das relações com a natureza, às relações com parentes e vizinhos (sociabilidade) e à reprodução das culturas locais. A agricultura é vista como um “modo de vida” que vai além da dimensão econômica da atividade agrícola, tendo como propósito o reconhecimento do patrimônio cultural material e imaterial das comunidades rurais.

Como explicam Pretto e Monastirsky (2014, p.12), “a valorização do consumo do espaço rural – incluindo o modo de vida - tem dado visibilidade à existência de elementos

simbólicos relacionados à vida diária dos moradores rurais, corroborando para a existência do patrimônio cultural rural”.

A definição institucional de patrimônio cultural foi reconhecida no Brasil pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo nº 216, a qual define o patrimônio cultural como um conjunto de bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988).

Segundo Mancini e Costa (2014), o patrimônio cultural compreende uma manifestação da cultura de um grupo e pode ser entendido como um conjunto de elementos da cultura material (aspectos visíveis da paisagem) e imaterial (crenças e valores) que permite reconhecer as origens e que faz parte da identidade cultural de um povo. Assim, o patrimônio cultural não fica restrito apenas a objetos, construções ou monumentos, mas da mesma forma a um conjunto de expressões e bens imateriais que remetem a identidade de um povo.

Conforme Claval (2007 *apud* PRETTO; MONASTIRSKI, 2014, p. 3) a cultura de um grupo é resultado “dos saberes, das técnicas, dos valores e conhecimentos transmitidos entre as gerações. Não é um conjunto inerte, mas dinâmico devido à incorporação de inovações externas a ela ou pela própria dinâmica interna da sociedade”.

Pretto e Monastirski (2014) afirmam que o conceito de patrimônio, passou por uma série de mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, apenas os grandes bens materiais representativos de poder e soberania e com o passar das décadas abrangendo a herança cultural, tanto material como imaterial de diversas classes sociais. Mesmo com os avanços, o referido conceito necessita de aprimoramentos intelectuais, práticos e de maior abrangência dos seus bens.

### **Perfil das famílias de agricultores pesquisados**

A localidade da Glória representa o recorte espacial da pesquisa e está localizada no 1º distrito do município de Canguçu/RS. Sobre o sexo dos membros das famílias dos

agricultores entrevistados, 21 são mulheres e 23 são homens. A mulher associa as atividades agrícolas e não agrícolas, participa geralmente de todo o processo de produção e reprodução da unidade agrícola familiar, do cuidado das crianças e do trabalho doméstico, exercendo uma jornada tripla de trabalho e desempenhando um papel importante na agricultura familiar. Contudo, em muitos casos, seu trabalho não é reconhecido, sendo visto apenas como “ajuda”.

Na composição etária dos membros das famílias, seis têm entre 0 a 09 anos, oito entre 10 a 19 anos, vinte e cinco entre 20 a 59 anos e cinco entre 60 a 70 anos ou mais. Nota-se o predomínio dos adultos, ou seja, força de trabalho ativa. Segundo Bonini (2004), na família camponesa, as crianças e os mais velhos colaboram nas tarefas de menor esforço físico. Os homens exercem as atividades mais pesadas na lavoura e o gerenciamento da propriedade, e a mulher exerce múltiplas funções na unidade familiar, mas, em muitos casos, ocorre a desvalorização de seu trabalho.

Conforme a Tabela 1, a maioria dos membros das famílias, ou seja, 27 pessoas possuem o ensino fundamental incompleto. Destaca-se que três pessoas possuem ensino superior completo nos cursos de Administração, Licenciatura em Matemática e Economia Doméstica, todas do sexo feminino. Rúa e Abramovay (2000) afirmam que muitos jovens do sexo masculino param de estudar para se dedicarem às atividades agrícolas, mas as mulheres continuam estudando porque as perspectivas de herdarem a terra são pequenas.

<b>Escolaridade</b>	<b>Número de Pessoas</b>
Ensino Fundamental Incompleto	27
Ensino Fundamental Completo	04
Ensino Médio Incompleto	06
Ensino Médio Completo	03
Ensino Superior Incompleto	-
Ensino Superior Completo	03
Analfabeto	-
Não está em idade escolar	01
<b>Total</b>	<b>44</b>

Tabela 1: Escolaridade dos membros das famílias.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

As atividades agrícolas são as que têm maior importância para que a família permaneça no meio rural, segundo os agricultores entrevistados, e isso se verifica na



Tabela 2, mas a aposentadoria, o auxílio-doença e as atividades não agrícolas também são relevantes nos ingressos monetários da propriedade.

<b>Atividades com maior importância</b>	<b>Número de agricultores</b>
Hortaliças, flores e serviço de pedreiro	01
Aposentadoria e hortaliças	01
Pêssego e aposentadoria	01
Auxílio-doença	01
Tabaco	02
Pêssego, tomate e tabaco	01
Pêssego	02
Tomate	01
Hortaliças, tomate	01
Atividades de professora e caminhoneiro	01
Produção de mudas	01

Tabela 2: Atividades que têm maior importância para a permanência da família no meio rural.  
 Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

### **Manutenção do tecido social e cultural na escala local**

Com base na revisão teórica realizada ao longo da pesquisa, definiram-se os parâmetros especificados na Figura 2 para analisar cada uma das funções da multifuncionalidade da agricultura familiar na escala local. Lembrando que este artigo pretende caracterizar apenas uma função, ou seja, a manutenção do tecido social e cultural.

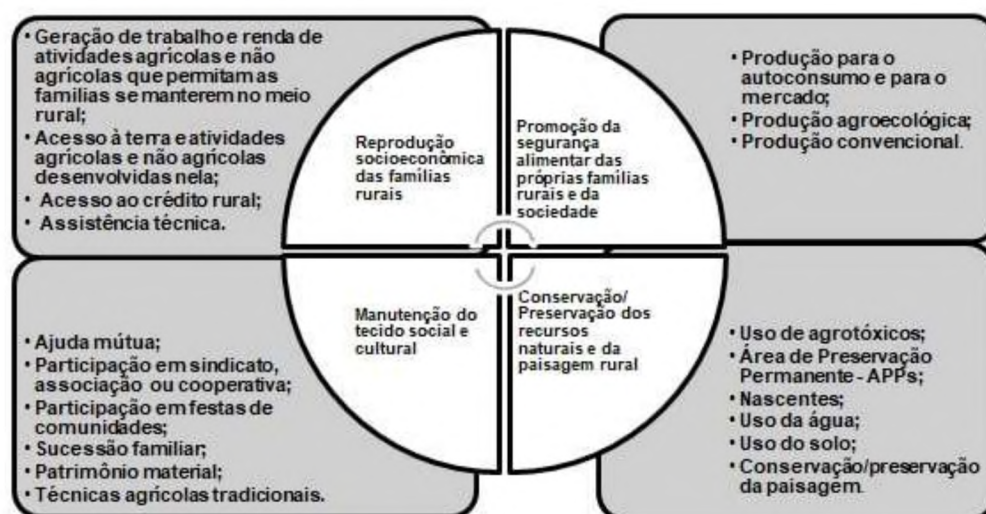


Figura 2: Parâmetros da multifuncionalidade da agricultura familiar.  
 Fonte: Adaptado de Cameiro e Maluf (2003).



Sobre a ajuda mútua entre parentes e vizinhos, do total de doze agricultores entrevistados na localidade da Glória, seis praticam algum tipo de ajuda mútua, entretanto, alguns afirmaram que esta prática era mais comum antigamente, e que nos dias atuais a maioria utiliza apenas a mão de obra dos integrantes da própria família. A ajuda mútua segundo Sabourin (2006, p. 9):

[...] depende de laços sociais, sentimentais e até simbólicos e se diferencia da troca ou do intercâmbio mercantil primeiro porque não implica numa retribuição equivalente ou monetária que livraria o beneficiário da sua dívida. De fato, existe uma expectativa de retorno da ajuda, encorajada pela pressão social e por valores de honra e prestígio, mas, essa devolução não é contratual nem obrigatória. Pode ser diferida no tempo, assumida por outro membro da família e se traduzir também, por uma prestação de natureza diferente do trabalho, uma dádiva de sementes, um gesto de amizade, uma presença pessoal num momento de necessidade.

Quando questionados sobre a participação da família em festas de comunidade (igreja, escola e associação), todos os entrevistados responderam que participam de festas da igreja, um participa apenas das festas religiosas, quatro participam de festas de igreja e escola e sete participam de festas de igreja, escola e associação de agricultores.

No contexto empírico pesquisado, entre outros aspectos, a participação em festas de comunidade compreende um momento de encontrar amigos, de diversão, alegria, dança, religiosidade e colaboram para o fortalecimento da sociabilidade entre as famílias de agricultores. As festas possuem músicas, jogos, comidas e bebidas tradicionais e outras atrações. Os membros da comunidade mantêm a doação de alimentos, dinheiro, arrecadação de presentes no comércio local, colaborando para a realização da festa, cuja organização é de responsabilidade da comunidade.

Quando questionados sobre o futuro da propriedade, dois agricultores afirmaram que deixarão a propriedade para o (a) filho(a) mais velho(a), três para o único herdeiro, dois responderam que a propriedade será partilhada entre os filhos, e cinco não sabem qual será o futuro da propriedade. Segundo Silvestro *et al.* (2001), a questão da sucessão familiar geralmente pode ocasionar conflitos, desde a remuneração dos irmãos não sucessores da propriedade paterna até a questão de gênero que acompanha esse processo. A unidade de produção não se restringe apenas à questão econômica, mas também a um patrimônio e a uma forma de reprodução familiar. Embora, atualmente, as famílias tenham um razoável diálogo sobre o destino dos filhos e a organização da propriedade, o tema da sucessão acaba sendo raramente abordado.

Segundo Silvestro *et al.* (2001), ainda existe pouca autonomia dos jovens no interior da família, ou seja, poucos têm recursos e iniciativas próprias. No caso das mulheres jovens, além da falta de autonomia, existe uma ausência de horizonte quanto a assumir a gestão da propriedade.

Na localidade da Glória, do total de entrevistados, dez participam de sindicatos, associações ou cooperativas, e alguns desses agricultores participam de mais de uma entidade. Foram citados os seguintes sindicatos, associações ou cooperativas: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Canguçu, Cooperativa dos Apicultores e Fruticultores da Zona Sul (CAFSUL), União de Agricultores Familiares de Canguçu e Região (UNAIC), Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), Cooperativa de Crédito Rural Horizontes Novos de Canguçu (CREHNOR Sul), Centro Comunitário e Recreativo da Glória, Grupo Comunitário São João Batista, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e Associação da Lagoa dos Pereira. Dois entrevistados não participam de sindicatos, associações ou cooperativas. Segundo Hespanhol (2008, p. 87), por meio das associações os agricultores familiares, os agricultores podem conseguir:

- a) Comprar insumos químicos a preços mais baixos, em virtude da aquisição se dar em maior quantidade; b) fazer uso temporário de tratores, colheitadeiras e implementos agrícolas, cujos unitários são elevados; c) ter acesso à assistência técnica oficial ou particular; d) negociar em melhores condições a produção, pois a oferta em maior quantidade de produtos reduz o custo operacional das empresas e elimina a ação dos atravessadores; e) ter acesso a mercados preferenciais, principalmente para o atendimento de demandas públicas tais como o abastecimento de creches, escolas, asilos, presídios etc.

Com relação às práticas agrícolas que foram transmitidas dos antepassados, ressaltam-se o uso de instrumentos manuais (enxada, foice, picão, ancinho, garfo, machado, serrote, entre outros) e o plantio do feijão com a máquina manual. Além disso, foram mencionados o plantio em curva de nível, a influência da lua no plantio e no manejo da terra, o uso da tração animal (uso da capinadeira a cavalo, lavragem com bois, uso do arado para aterrar o tabaco).

Sobre o uso de máquinas e instrumentos agrícolas (Tabela 3), observa-se a expansão do processo de modernização. O trabalho agrícola no contexto empírico passou por mudanças com a modernização da agricultura, mas não ocorreu um total abandono das técnicas agrícolas tradicionais, e sim a combinação das técnicas agrícolas tradicionais (ferramentas rudimentares) com as novas tecnologias.

Máquinas e Instrumentos	Número de Agricultores
Trator	09
Carroça	02
Pulverizador	10
Plantadeira	02
Aleirador	04
Arado	10
Disco	07
Reboque	09
Grade	06
Plana	01
Roçadeira	08
Subsolador	05
Trilhadeira	01
Capinadeira	09
Mulching <sup>69</sup>	01

Tabela 3: Máquinas e instrumentos agrícolas.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Segundo Tognon (2002 *apud* PRETTO; MONASTIRSKI, 2014, p. 12) “o patrimônio cultural rural reúne além do conjunto de registros materiais e imateriais originários das práticas diárias e os costumes, as formas de produção estabelecidas na área rural”.

Com referência ao patrimônio material presente nas propriedades, dez agricultores não tinham nenhum tipo de patrimônio material e dois possuíam apenas objetos antigos, entre eles, um batedor de manteiga, uma boneca (de aproximadamente 90 anos que era da bisavó da esposa do entrevistado) e um vaso cerâmico (barro).

Os objetos, como os utensílios domésticos e os instrumentos de trabalho, contam a história das famílias, e constatou-se que, onde há a manutenção dos referidos objetos, estes são parte importante das heranças simbólicas da família, havendo atribuição de valores afetivos relacionados aos antepassados. Nas propriedades onde não foi registrada a presença de objetos antigos, observou-se a perda de parte do patrimônio material, sendo estas propriedades constituídas por famílias formadas por pessoas mais jovens.

---

<sup>69</sup> O *mulching* compreende uma técnica que consiste na aplicação do filme na superfície do solo, criando uma barreira física à transferência de calor e vapor de água entre o solo e a atmosfera.

Com relação aos pontos positivos e negativos de se viver no meio rural, os agricultores listaram como pontos positivos a importância do autoconsumo em muitas das propriedades pesquisadas, pois, como afirma um dos entrevistados *aqui a gente tem uma fruta, se fosse para a cidade tinha que comprar tudo*. Entre outros pontos, citaram-se uma maior liberdade, safra boa, mercado garantido, tranquilidade, trabalho na própria propriedade, o fato de gostar de morar no meio rural, horários de trabalhos flexíveis, qualidade de vida.

No que concerne aos pontos negativos, os agricultores elencaram a dificuldade no acesso à saúde, a desvalorização do preço dos produtos agrícolas, a dependência da influência do clima, a falta de mercado para a comercialização da produção, o investimento muito alto na produção agrícola, as pragas que os agricultores não conseguem controlar, a falta de acesso à energia elétrica, estradas ruins (acessibilidade), a falta de apoio por parte do governo, a ausência de coleta seletiva para o lixo, entre outros.

Dez agricultores mencionaram que as perspectivas de continuidade das famílias no meio rural (Quadro 1) são positivas, pois têm esperança de dias melhores com a valorização da produção. Ressaltam ainda que não conseguiriam viver no meio urbano, pelo fato da agricultura ser a única atividade que sabem exercer e pelo baixo nível de escolaridade que possuem, dificultando a obtenção de um emprego no meio urbano. Dois agricultores revelam perspectivas negativas quanto à continuidade da família no meio rural, devido à possível mudança na idade da aposentadoria, pouco amparo do governo, entre outros.

<b>Agricultores</b>	<b>Perspectivas</b>
Agricultor A	Não é muito boa, porque caso a idade da aposentadoria seja alterada, os jovens não vão permanecer no meio rural.
Agricultora B	Tem-se a esperança de dias melhores.
Agricultor C	<i>Sempre espera o melhor, tentar ser inteligente para permanecer na agricultura.</i>
Agricultor D	Esperança de dias melhores e valorização dos produtos.
Agricultor E	<i>São boas e não me vejo morando na cidade.</i>
Agricultor F	As expectativas são boas e a família está aumentando (neto).
Agricultor G	São boas e quer que os filhos permaneçam na propriedade.
Agricultor H	Esperança de que as coisas vão melhorar. <i>Ninguém quer ficar no interior, e quem ficar vai se dá.</i>
Agricultor I	São boas.

Agricultor J	Está muito difícil de viver no meio rural. <i>Tem horas que tenho vontade de vender tudo e ir para a cidade, mas o que vou fazer na cidade? E o governo tem que olhar para nós.</i>
Agricultora K	São boas e não pretende deixar a agricultura.
Agricultor L	<i>Tenho fé no futuro, e, trabalhando bastante, a gente supera as crises.</i>

Quadro 1: Perspectivas de continuidade da família no meio rural.

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

### **Considerações finais**

Concluimos que a multifuncionalidade da agricultura familiar se manifesta de inúmeras formas e a manutenção do tecido social e cultural é identificada como possibilidade da multifuncionalidade. Entretanto, é necessário um maior investimento em educação formal voltada para a realidade do campo, para assim formar os jovens com perspectivas de permanência na agricultura e valorizando o modo de vida no meio rural. Por exemplo, assegurando a sua identidade e valorizando as experiências do seu cotidiano, protegendo o vínculo social com o lugar em que vive, bem como, a criação de uma política específica para os jovens do contexto empírico, que abarque a valorização das práticas agroecológicas, acesso a terra, inclusão digital, qualificação técnica e garantia do acesso à educação e ao lazer, contribuindo para a manutenção dos jovens no meio rural.

Contudo, a agricultura familiar da localidade da Glória vai além da dimensão econômica, pois constitui um modo de vida, preservando a cultura local por meio dos laços de sociabilidade, dados pelas relações de parentesco e vizinhança, as quais convergem para a valorização do patrimônio cultural material e imaterial no rural.

### **Referências**

BONINI, Cristiane Vieira. **A importância da mulher na agricultura familiar: o exemplo das trabalhadoras rurais na colônia Osório – Cerrito Alegre – Pelotas – RS.** 82f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br>>. Acesso em: 02 Out. 2017.

CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato Sérgio (Orgs.). **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.



CAZELLA, Ademir Antônio; BONNAL, Philippe; MALUF, Renato S. (Orgs.) **Agricultura familiar, multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, NEAD, IICA, 2009.

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (EMATER). **Município de Canguçu, Rio Grande do Sul, 2016.**

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. Desafios da geração de renda em pequenas propriedades e a questão do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. In: ALVES, Adilson Francelino; CORRIJO, Beatriz Rodrigues; CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa. (Orgs.). **Desenvolvimento territorial e agroecologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 81-94.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário 2006.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

MALUF, Renato Sérgio. A multifuncionalidade da agricultura na realidade rural brasileira. In: CARNEIRO, Maria José; MALUF, Renato Sérgio (Orgs.). **Para além da produção: multifuncionalidade e agricultura familiar.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2003. p. 135-152.

MANCINI, Lorena Angélica; COSTA, Michele Leandro da. Patrimônio e Identidade no Meio Rural: possibilidades de desenvolvimento do turismo nos municípios de Fênix e Faxinal (Paraná). **Anais do IX Congresso Internacional sobre Turismo Rural e Desenvolvimento Sustentável,** São Paulo, 2014, p. 1-15.

PRETTO, Fabelis Manfron; MONASTIRSKY, Leonel Brizolla. O Patrimônio Cultural Rural frente à dinâmica das relações entre campo e cidade: estudo de caso do distrito de Guaragi -Ponta Grossa - PR. **Anais do VII Seminário Estadual de Estudos Territoriais,** Ponta Grossa/PR, 2014, p. 1-19.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Panelas”?** Brasília: Ed. Unesco, 2000.

SABOURIN, Eric. Ajuda mútua rural, entre intercâmbio e reciprocidade. **Anais do 1º Encontro da Rede Rural,** Rio de Janeiro: UFF, 2006. p. 1-11.

SILVESTRO, Milton Luiz *et al.* **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Florianópolis /Brasília: Epagri/NEAD, 2001.



**"SOMOS PATRIMÔNIO": AS CARTILHAS DO MONUMENTA  
PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PELOTAS - 2009**

***“SOMOS PATRIMÔNIO”: LAS CARTILLAS DEL MONUMENTA PARA  
LA RED MUNICIPAL DE ENSEÑANZA DE PELOTAS - 2009***

Raryana Duarte Marth.  
Mestranda/ Universidade Federal de Pelotas  
rary\_duarte@hotmail.com

Carla Rodrigues Gastaud  
Doutora/ Universidade Federal de Pelotas  
crgastaud@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo tem como objeto as cartilhas que foram desenvolvidas, no ano de 2009, pela Secretaria Municipal de Cultura a partir de recursos provenientes do Programa Monumenta e tiveram apenas uma edição. Estas cartilhas são referentes à história de Pelotas/RS e aos seus patrimônios. São dois livros, um destinado às séries iniciais e outro às séries finais. Busca-se identificar os conceitos de patrimônio, memória e identidade utilizados nestas cartilhas. O livro para as séries iniciais é estruturado em cinco capítulos e no final de cada história, tem “curiosidades” e uma proposta de atividade para os alunos. Nos anexos, este livro traz algumas atividades interativas, tais como a produção de um poema sobre a cidade e figuras de patrimônios e de símbolos municipais para colorir. A cartilha desenvolvida para as séries finais é dividida em três unidades temáticas: patrimônio cultural - material e imaterial; patrimônio histórico e ambiental e; patrimônio vivo de Pelotas. As cartilhas podem ser ferramentas importantes para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para o patrimônio, pois possibilitam um maior conhecimento sobre a história da cidade e seus bens patrimoniais, despertando nos indivíduos um sentimento de pertencimento. As ações educativas têm como foco o patrimônio cultural e buscam sensibilização para sua valorização e preservação.

**Palavras-chave:** patrimônio. Identidade. Ações educativas

**RESUMEN**

Este artículo tiene como objeto las cartillas que fueron desarrolladas, en el año 2009, por la Secretaría Municipal de Cultura a partir de recursos procedentes del Programa Monumenta y tuvieron apenas una edición. Estas cartillas son referentes a la historia de Pelotas / RS y sus patrimonios. Son dos libros, uno destinado a las series iniciales y otro a las series finales. Se busca identificar los conceptos de patrimonio, memoria e identidad utilizados en estas cartillas. El libro para las series iniciales está estructurado en cinco capítulos y al final de cada historia hay "curiosidades" y una propuesta de actividad para los alumnos. En la parte de los anexos de este libro, hay algunas actividades interactivas como producción de un poema sobre la ciudad y figuras de patrimonios y símbolos municipales para colorear. La cartilla desarrollada para las series finales se divide en tres unidades temáticas: patrimonio cultural - material e inmaterial; patrimonio histórico y ambiental; patrimonio vivo de Pelotas. Las cartillas pueden ser herramientas importantes para el desarrollo de acciones educativas orientadas al patrimonio, porque posibilitan mayor conocimiento sobre la historia de la ciudad y sus bienes patrimoniales, alentando en los individuos un sentimiento de pertenencia. Las acciones educativas se centran en el patrimonio cultural y buscan sensibilización para su valorización y preservación.

**Palabras-clave:** patrimonio. Identidad. Acciones educativas.

## **Introdução**

O presente artigo tem como objeto de estudo as Cartilhas do Monumenta. São dois livros didáticos que se referem à educação para o patrimônio, os quais intitulam-se: “Somos! Patrimônio Cultural De Pelotas”, destinado às séries iniciais e, “Pelotas Uma História Cultural”, destinado às séries finais e, tinham como objetivo instrumentalizar o ensino formal relativo ao patrimônio. Busca-se neste trabalho, identificar os conceitos de patrimônio, memória e identidade utilizados nestas cartilhas.

Este material foi produzido no contexto de cooperação entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa Monumenta do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) do Ministério da Cultura (MinC). A elaboração das cartilhas foi “coordenada pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Cultura em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, tendo ainda a colaboração da Universidade Federal de Pelotas” (PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS, 2010).

Ou seja, o projeto foi produto das atividades promovidas pelo Programa Monumenta, conforme exposto no documento “Curso de Formação de Professores em Educação Patrimonial<sup>70</sup>”, proposta integrante do projeto: Livros Didáticos de Educação Patrimonial Sobre o Município de Pelotas.

O Monumenta, programa do governo federal instituído pelo MinC, teve financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e apoio técnico da Unesco (JUNIOR, 2010). A cidade de Pelotas foi contemplada no ano de 2003 e, além da recuperação física dos prédios e requalificação do ambiente urbano, o Monumenta desenvolveu projetos e ações nas áreas artísticas, culturais, de qualificação profissional, apoio institucional, turismo e educação patrimonial. (SANTOS, 2014)

As cartilhas tiveram apenas uma edição, em 2009. O livro para as séries iniciais teve uma tiragem de quatro mil e quarenta exemplares e o das séries finais foi de três mil cento e sessenta. (SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE PELOTAS, 2009)

Conforme a ficha técnica dos livros, participaram de sua elaboração profissionais da Secretaria Municipal de Cultura de Pelotas, da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, além da consultora do Programa Monumenta, que auxiliou na produção dos

---

<sup>70</sup> Obteve-se este material através de uma acadêmica do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal de Pelotas, que desenvolveu um trabalho referente às cartilhas.

textos, e de um professor do Curso de História da Universidade Federal de Pelotas. De acordo com Macedo (2016), este material foi distribuído nas escolas municipais da cidade e também teve alguns exemplares disponibilizados para escolas estaduais e particulares do município, além de estar disponível no *site* da Prefeitura Municipal de Pelotas<sup>71</sup>.

Aulas sobre a história de Pelotas são ministradas no ensino fundamental, por isso a importância de oferecer ferramentas – como as cartilhas – para desenvolver ações educativas voltadas para o patrimônio do município. As referidas cartilhas trazem além da história da cidade, conceitos de cultura, memória, identidade, patrimônio material e imaterial, patrimônio histórico, patrimônio natural, entre outros.

### **As cartilhas “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas” e “Pelotas - Uma História Cultural”**

Estes livros podem ser instrumentos importantes para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas ao patrimônio, pois possibilitam um maior conhecimento sobre a história da cidade e sobre seus bens patrimoniais.

A cartilha “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas” (Figura 1), destinada às séries iniciais, é dividida em cinco capítulos, nos quais a história é abordada através de diálogos entre dois principais personagens (Tonho e Carol), com seus familiares, amigos e professores. No final de cada capítulo têm curiosidades e uma sugestão de atividade para os alunos. Na parte dos anexos deste livro, há algumas atividades interativas como produção de um poema sobre a cidade e figuras de patrimônios e símbolos municipais para colorir.

---

<sup>71</sup> As cartilhas estão disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Pelotas, no endereço eletrônico: <<https://issuu.com/prefeiturapelotas/docs/seriesiniciais>>

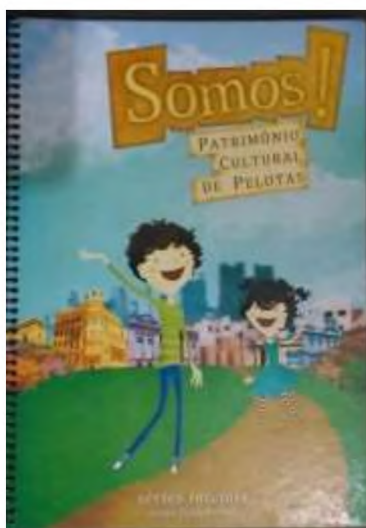


Figura 1: Capa do livro “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas”. Fonte: Acervo pessoal.

O livro conta a história da cidade de Pelotas e descreve seus bens patrimoniais, além disso, são trazidos conceitos como cultura, patrimônio cultural, memória e identidade. Todos estes conceitos são abordados numa linguagem simples e de fácil compreensão para o público ao qual é destinado.

O livro direcionado às séries finais denomina-se “Pelotas - Uma História Cultural” (Figura 2) e, é dividido em três unidades temáticas: patrimônio cultural - material e imaterial; patrimônio histórico e ambiental e; patrimônio vivo de Pelotas. Os temas debatidos nesse livro são apresentados por três personagens - Mariana, Manu e João Pedro -, através de crônicas.



Figura 2: Capa do livro “Pelotas - Uma História Cultural”. Fonte: Acervo pessoal.

Os temas nesta cartilha foram debatidos de maneira mais completa e pode-se dizer que, em alguns aspectos, foram debatidos de forma mais complexa, levando em consideração o público ao qual se destina.

Será feita uma relação entre os conteúdos abordados em ambas as cartilhas, trazendo os conceitos de patrimônio, memória e identidade identificados no material, além de destacar outros encontrados. Referente ao patrimônio destaca-se no livro das séries iniciais a ênfase dada à importância de conhecer a história do local em que se vive e os seus bens patrimoniais.

Quando os habitantes de uma cidade conhecem a história de sua formação, quando entendem a importância de seus recursos naturais, quando apreciam a beleza de suas paisagens, quando respeitam os costumes e hábitos de sua gente, quando preservam construções e objetos de outras épocas, temos, então, o patrimônio cultural percebido e valorizado. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS<sup>72</sup>, 2009, p. 12-13).

Inicialmente nesta cartilha, é destacada a definição do termo cultura, sendo este conceituado como “se tudo que um grupo de pessoas construir e realizar passar a ser um costume, um hábito, uma forma característica de ser e fazer de um povo, então, temos o que chamamos de cultura”. Desse modo, “o conjunto das manifestações que constituem a cultura de um povo e o identificam” é o que se denomina patrimônio cultural. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 12)

A distinção na forma de abordagem dos conceitos entre as cartilhas, pode ser atribuída aos públicos para os quais os livros são direcionados. Na cartilha destinada às séries finais, cultura é entendida como “[...] os sistemas de significados, os valores, crenças, práticas e costumes, ética, estética, conhecimentos e técnicas, modos de viver e visões de mundo que orientam e dão sentido às existências individuais em coletividades humanas”. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p.30)

Quanto ao conceito de patrimônio cultural neste livro, este “[...] diz respeito aos conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade, que são acumulados ao longo de sua história e lhe conferem os traços de sua singularidade em relação à outras sociedades”. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p.30)

Além disso, aborda-se este conceito de modo mais elaborado, a partir da Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216.

[...] o conceito de Patrimônio Cultural abarca tanto obras arquitetônicas, urbanísticas e artísticas de grande valor enquanto patrimônio material, quanto manifestações de natureza “imaterial”, relacionadas à cultura no sentido antropológico: visões de mundo, memórias, relações sociais e simbólicas,

---

<sup>72</sup> As cartilhas “Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas” e “Pelotas - Uma História Cultural” serão referidas respectivamente por Cartilha séries iniciais e Cartilha séries finais, a fim de facilitar a compreensão da leitura.

saberes e práticas, experiências diferenciadas nos grupos humanos, chaves das identidades sociais. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p. 31)

Sendo assim, verifica-se que essa mudança de nomenclatura faz com que o patrimônio cultural abranja não somente os bens materiais (tangíveis), mas também passe a considerar os bens de natureza imaterial (intangíveis). Relacionado a isto, destaca-se na cartilha das séries finais o patrimônio imaterial que também inclui:

[...] as celebrações e saberes da cultura popular: as festas, a religiosidade, a musicalidade e danças, as comidas e bebidas, as artes e artesanatos, os mistérios e mitos, a literatura oral e tantas expressões diferentes que fazem o nosso país tão diverso e rico. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p. 31)

Além de trazer conceitos como cultura e patrimônio cultural, no livro das séries iniciais aparece, no terceiro capítulo, o termo ‘memória’, quando é abordada a Biblioteca Pública Pelotense,

Os livros e os documentos possibilitam que a comunidade conheça e reconheça o seu patrimônio histórico-cultural. Os lugares destinados a sua guarda, como as bibliotecas e os arquivos, necessitam de conservação e preservação. Os registros escritos permitem que os leitores futuros possam, na leitura destes registros, conhecer e reconhecer seu passado intelectual, construindo e reconstruindo suas memórias individuais e coletivas. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 85)

No entanto, no livro das séries finais, a memória é caracterizada como constituição da identidade:

O homem não existe hoje nem existirá amanhã sem a memória do ontem, ou seja, a memória é o que nos liga ao que já passou e dá continuidade ao que ainda virá. A memória revela a identidade, tanto pessoal quanto coletiva, e pode manifestar-se nas mais variadas formas: no modo de vida cotidiano, nas produções culturais e também na produção do espaço arquitetônico e urbano. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p. 21)

Na sequência, destaca-se a importância dos documentos, estes possibilitam aos leitores construir e reconstruir suas memórias em suas pesquisas futuras. Além disso, é abordado no livro das séries iniciais, outros locais que servem de suporte à memória,

Os museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas, centros de documentação, sítios históricos, vestígios arqueológicos, cinematecas, centros culturais, casas de cultura, ecomuseus, jardins botânicos são lugares de suporte das memórias, através dos quais podemos desenvolver a sensibilidade e a consciência de todos para a importância da preservação de bens culturais. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 91)



Referente a estes lugares da memória, na unidade três da cartilha para as séries finais, ressaltam-se diversos espaços museológicos, considerados lugares de suporte da memória, que resguardam a memória da comunidade pelotense. São estes locais: Museu Municipal Parque da Baronesa; Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter; Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo; Museu do Charque; Museu Histórico da Biblioteca Pública Pelotense; Museu Histórico Helena Assumpção de Assumpção e; Museu Etnográfico da Colônia Maciel.

Além destes conceitos já mencionados, no livro para as séries iniciais, ainda são destacados o significado de Zonas de Preservação do Patrimônio Cultural (ZPPC), os conceitos de tombamento, monumento, inventário, preservação, conservação e restauração (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009). Abaixo acentua-se os conceitos de ZPPC, tombamento e inventário:

Zonas de preservação do Patrimônio Cultural (ZPPC): “[...] são áreas na cidade onde estão localizados os imóveis de significativo valor cultural, histórico e arquitetônico” (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 96). Pode-se salientar como exemplo de zona de preservação de Pelotas/RS, o Centro Histórico da cidade.

Tombamento: “Tombar é arrolar, inventariar, registrar os bens culturais para garantir sua integridade e a perpetuação da memória”. Na cidade de Pelotas têm-se diversos imóveis tombados a nível federal, estadual ou municipal. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 96)

Inventário: “É a identificação, o levantamento e a organização do conjunto de informações do acervo cultural de uma comunidade com objetivo de protegê-lo”. Ainda, existem na cidade, além de imóveis tombados, exemplares que são inventariados (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 97)

Da mesma forma, a cartilha para as séries finais, também aborda estes conceitos, porém de modo mais elaborado, apontando que o tombamento é:

[...] um ato administrativo realizado pelo poder público, nos níveis federal, estadual ou municipal. Os tombamentos federais são de responsabilidade do IPHAN e podem ser solicitados por iniciativa de qualquer cidadão ou instituição pública. Têm como objetivo preservar bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo a destruição e/ou descaracterização de tais bens. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p. 34)

Neste livro aponta-se que existem outros instrumentos de preservação além do tombamento, como o inventário e o plano diretor. Conforme a Cartilha das séries finais (2009, p. 34), o inventário “[...] trata-se da identificação e do registro das principais características que conferem ao bem valor patrimonial” e, o plano diretor “[...] representa o mais importante instrumento legal de planejamento das cidades” (CARTILHA DAS SÉRIES FINAIS, 2009, p. 34). É neste plano que “devem estar previstas as principais diretrizes e formas de preservação do patrimônio em nível municipal”. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p. 34)

Além de todos estes conceitos, nesta cartilha também são abordadas as Zonas de Preservação do Patrimônio Cultural do município, os prédios que são tombados e seus níveis de tombamento (federal, estadual ou municipal), e os imóveis inventariados. Do mesmo modo, é descrita a origem da cidade, a formação do núcleo urbano e também sobre a zona rural. Juntamente com todos estes temas abordados, são expostas imagens como complemento para a história, como ilustrações de localização geográfica e fotografias dos imóveis e locais que estão sendo abordados.

Por fim, na cartilha das séries iniciais destaca-se a origem da cultura doceira de Pelotas, que está relacionada com a herança de diversos imigrantes, como por exemplo, europeus, podendo salientar os alemães que vieram para a cidade na segunda metade do século XIX. Conforme exposto neste livro:

A abundância de frutas e variedades de receitas trazidas pelos diferentes povos transformaram nossa cidade numa grande produtora de doces caseiros, doces finos, chimias (geleias), doces cristalizados, doces em pastas e compotas. Em meados do século XX, também prosperou a produção industrial do doce, com inúmeras fábricas que contribuíram para o desenvolvimento econômico-social e o reconhecimento da vocação doceira de Pelotas. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 119)

Antes dos anexos, onde se encontram algumas atividades, há um “convite” aos alunos para que sejam agentes do patrimônio cultural de Pelotas, apresentando um modelo de carteirinha para identificação como “Agente do Patrimônio”, destacando que a responsabilidade dos agentes consiste “[...] em conhecer e cuidar da natureza, dos lugares públicos, da memória do passado, das coisas que fazemos e somos na nossa cidade [...]”. (CARTILHA SÉRIES INICIAIS, 2009, p. 130)

No livro desenvolvido para as séries finais, a terceira unidade temática refere-se ao patrimônio vivo da cidade de Pelotas, o qual é constituído pelas diferentes formas de expressão cultural:

Podem estar presentes em maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, utilizar plantas como alimentos e remédios, construir moradias, em práticas culinárias e artesanatos, em danças e músicas, em modos de vestir e falar, em rituais e festas religiosas e populares, em relações populares e familiares. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009b, p. 115)

Nesta unidade temática é abordada a tradição doceira de Pelotas, apontando que os doces tradicionais pelotenses “[...] são reconhecidos como Patrimônio Cultural do Estado do Rio Grande do Sul através da Lei nº 11919/2003” (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009, p.121). Ainda traz a informação que os doces estão em processo de reconhecimento como Patrimônio Cultural Nacional Imaterial: “Em nível federal, encontra-se em processo de reconhecimento como Patrimônio Cultural Nacional Imaterial através do INRC - Inventário Nacional de Referências Culturais - o qual possibilitará sua inclusão no livro Tombo dos Saberes”. (CARTILHA SÉRIES FINAIS, 2009b, p. 121)

Além da referência à tradição doceira da cidade, nesta cartilha são apontados outros patrimônios considerados patrimônios vivos de Pelotas: clubes de futebol; carnaval; manifestações artísticas; tradicionalismo e os lugares de memória. Por fim, na quarta unidade desta cartilha, são propostos dois exercícios para que os alunos exercitem o que foi aprendido a respeito do patrimônio cultural da cidade.

Diante do exposto, verifica-se que estas cartilhas podem ser consideradas ferramentas importantes para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para o patrimônio cultural. As temáticas evidenciadas nestes livros são pertinentes e de extrema importância no que refere-se ao patrimônio cultural em todos seus aspectos, demonstram sobre a relevância de o indivíduo conhecer sobre a história do local onde vive, de sentir-se pertencente aos bens patrimoniais, para deste modo buscar a valorização e preservação.

### **Considerações Finais**

Pode-se verificar que os conceitos nestes livros didáticos, são abordados de acordo com o público para o qual são destinados. Na cartilha para as séries iniciais são debatidos de maneira mais informal, através de diálogos entre os personagens, trazendo os conceitos de maneira clara e de fácil compreensão. Já para a cartilha direcionada às séries finais as

temáticas são abordadas de modo bem mais conceitual, trazendo leis e decretos que discutem a temática.

Os conceitos de memória e identidade abordados nos livros estão diretamente relacionados ao conceito de patrimônio, o qual de um modo geral tem maior foco de abordagem nas cartilhas.

Além disso, identificou-se que estes conceitos são procedentes de materiais produzidos pelo IPHAN, o que subentende-se estar diretamente relacionado ao fato da elaboração dos livros terem sido a partir de um projeto desenvolvido por um programa instituído pelo governo federal, e que teve como objetivo desenvolver os livros didáticos de educação patrimonial sobre o município de Pelotas. Inclusive, têm-se como uma das referências deste material o Guia Básico de Educação Patrimonial (1999), elaborado pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta.

Diante disto, considera que estas cartilhas podem ser ferramentas importantes para o desenvolvimento de ações educativas voltadas para o patrimônio, pois possibilitam um maior conhecimento sobre a história da cidade e seus bens patrimoniais.

## **Referências**

JUNIOR, Romeu Duarte. Programa Monumenta: uma experiência em preservação urbana no Brasil. **Revista CPC**, São Paulo, n. 10, p. 49-88, maio/out 2010.

MACEDO, Maibi da Silva. **“Somos! patrimônio cultural de Pelotas” e “Pelotas uma história cultural”**: concepção, elaboração e circulação dos livros didáticos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) - Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Pelotas, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Secretaria Municipal de Cultura; Secretaria Municipal da Educação. **Curso de Formação de Professores em Educação Patrimonial**. 2010

SANTOS, Nara. **O Programa Monumenta em Pelotas e outras notícias da política de preservação das cidades históricas brasileiras**. Disponível em: <[www.geocritiq.com](http://www.geocritiq.com)>. Acesso em: Outubro de 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE PELOTAS. **Pelotas uma História Cultural**: Séries Finais. 174p. 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/prefeiturapelotas/docs/seriesfinais>>. Acesso em: out. 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE PELOTAS. **Somos! Patrimônio Cultural de Pelotas**: Séries Iniciais. 144p. 2009. Disponível em: <<https://issuu.com/prefeiturapelotas/docs/seriesiniciais>>. Acesso em: jun. 2017

**(RE)CONHECENDO VIRTUALMENTE AS EDIFICAÇÕES DO  
CENTRO HISTÓRICO DE SANTA MARIA**

*VIRTUALLY RECOGNIZING THE SANTA MARIA HISTORICAL  
CENTERS BUILDINGS*

Renan Somavilla Uliana

Acadêmico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
ulianarq@gmail.com

Caryl Eduardo Jovanovich Lopes

Prof. Dr. Arquiteto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
arqcaryl@gmail.com

**RESUMO**

O patrimônio edificado é resultado da construção coletiva de um povo, pelo qual é possível identificar a diversidade cultural das pessoas que ali viveram. Este trabalho apresenta uma síntese do projeto que está em desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Maria, que visa reproduzir a partir de Maquetes Eletrônicas 3D o Centro Histórico da cidade de Santa Maria/RS, com objetivo de salvaguardar e memorizar virtualmente as edificações históricas que ajudaram a consolidar o marco da cidade. Este produto é obtido com auxílio dos *softwares* Autodesk AutoCAD, utilizado para documentação em duas dimensões, SketchUp para a criação de elementos e cenários em três dimensões, e então o Lumion 3D, o qual é usado para renderização fotorrealista e animação humanizada. O projeto teve início com o desenvolvimento da maquete do Edifício Coronel Ernesto Marques, uma edificação eclética construída em 1918. Nesta etapa foi desenvolvida a maquete 3D do prédio com as divisões internas, fachadas, acabamentos e elementos decorativos externos. Nestas fases alguns desenhos eram mais complexos que os outros, as esquadrias e elementos ornamentais foram os que requereram mais tempo devido sua riqueza em detalhes. O produto final desta etapa consolida-se com o processo de renderização, onde se obtém imagens fotorrealistas da maquete. Concluída esta edificação, nos próximos semestres, desenrolar-se-á sequência à pesquisa, de forma a realizar o levantamento de todo o Centro Histórico da cidade.

**Palavras-chave:** Patrimônio. Maquete Eletrônica. Projeto. Edifícios. Centro Histórico.

**ABSTRACT**

The built heritage is the result of the collective construction of a people, through which it is possible to identify the cultural diversity of the people who lived there. This work presents a synthesis of the project that is under development at the Federal University of Santa Maria, aiming to reproduce from 3D Electronic Modeling the Historical Center of the city of Santa Maria / RS, with the purpose of safeguarding and memorizing virtually the historical buildings that have helped to consolidate the landmark of the city. This product will be obtained with the aid of Autodesk AutoCAD software, used for documentation in two dimensions, SketchUp for creating elements and scenarios in three dimensions, and then Lumion 3D, which will be used for photorealistic rendering and humanized animation. The project began with the development of the model of the Coronel Ernesto Marques Building, an eclectic building built in 1918. At this stage the 3D model of the building was developed with the internal divisions, facades, finishes and external decorative elements. In these phases some designs were more complex than the others, the frames and ornamental elements were those that required more time due to its richness in details. The final product of this stage is consolidated with the rendering process, where photorealistic images of the model are obtained. Once this construction is completed, in the following semesters, the research will be sequenced in order to carry out the survey of the entire Historical Center of the city.

**Keywords:** Patrimony. Model Electronics. Project. Buildings. Historical Center.



## **Introdução**

O presente projeto é o marco inicial de um grande ideário e complexo produto final, que tange no desenvolvimento da Maquete Eletrônica 3D de todo o Centro Histórico da cidade de Santa Maria - RS. O amadurecimento da proposta visa continuamente, no decorrer dos próximos anos, desenvolver todas as edificações elencadas patrimoniais que fazem parte do centro histórico da cidade.

O objetivo deste grandioso estudo visa em preservar, salvaguardar e memorizar “virtualmente” as edificações históricas que ajudaram a consolidar o marco da cidade de Santa Maria. Também, as maquetes poderão ser utilizadas em sala de aula, pelo Conselho Municipal de Patrimônio Histórico e Cultural de Santa Maria, para emissão de pareceres e processos de proteção dos imóveis e pela sociedade para conhecimento.

Os softwares propostos para a elaboração das maquetes são o Autodesk AutoCAD, SketchUp e Lumion 3D.

Segundo Autodesk e ACADIG (2017), O AutoCAD é um software do tipo CAD, do inglês *Computer Aided Design* que significa “Desenho Assistido por Computador”. Utilizado para desenho técnico, documentação em duas dimensões (2D) e modelagem e visualização tridimensional (3D). Dentre suas principais finalidades, encontrar-se a criação e edição de geometrias em 2D; anotação de desenhos com texto, dimensões, tracejados e tabelas; anexa e importa dados de arquivos PDF. No projeto, sua utilidade é para documentação em duas dimensões (2D).

Para Furtado (2014) e Trimble (2017), o SketchUp é um *software* intuitivo para a criação de elementos e cenários em 3D dentro do desenho digital, na computação gráfica. Flexível à criação de modelos tridimensionais: casas, cidades, personagens e o que mais a imaginação permitir. Os usuários do SketchUp são pessoas que dão forma ao nosso mundo físico, arquitetos, designers, construtores, fabricantes e engenheiros.

Discrimina Trimble (2017) que:

No SketchUp, fazemos o melhor para criar ótimas ferramentas para desenho. Para nossos usuários, desenhar é pensar. Eles desenharam para explorar ideias, para entender as coisas, para mostrar a outras pessoas o que querem dizer. Desenharam porque adoram e porque nada grande nunca foi construído sem começar com um grande desenho.

O Lumion 3D é o *software* de renderização fotorrealista e animação humanizada, que além de criar imagens estáticas possibilita desenvolver passeios virtuais. O aplicativo



se difunde a cada dia mais entre os profissionais da área da construção civil, sendo muito utilizado para apresentação de projetos (LUMION 3D, 2017).

O desenvolvimento de todo o projeto e arquivamento do produto final fica a cargo do Laboratório de Acervo, Editoração e Divulgação da Produção Acadêmica (LAEDPA), do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Para o estudo, a Universidade Federal de Santa Maria auxilia com fomento, do Fundo de Incentivo à Pesquisa - Bolsa de Iniciação Científica- FIPE/SENIOR/CT.

## **Metodologia**

A metodologia empregada na realização desta pesquisa constitui-se na definição da edificação a ser trabalhada; organização e seleção do material existente nos arquivos do LAEDPA; atualização de dados; confecção dos modelos tridimensionais através da computação gráfica e dos elementos significativos; montagem de arquivo; divulgação do material. O tempo estimado para cada maquete eletrônica de edificação histórica é de no máximo 6 meses (um semestre).

## **Resultados e Discussão**

Neste trabalho é retratado a primeira edificação selecionada a ser trabalhada.

### **Edifício Coronel Ernesto Marques**

Na ocasião, a edificação em estudo é a residência do Coronel Ernesto Marques, localizada na esquina entre a Avenida Rio Branco e a Rua Ernesto Becker. Segundo Foletto et al. (2008), esta edificação com tendências ecléticas foi construída em 1918 a mando do Coronel Ernesto Marques, tem 416m<sup>2</sup> dividido em dois pavimentos, no térreo onde o pé direito é de 5 metros há duas salas e um banheiro, já o andar superior é composto por cozinha, banheiro, 3 dormitórios e um salão com sacadas. Em 1954 com o falecimento do proprietário o edifício foi destinado aos seus herdeiros, os quais o venderam na década de 60, mas antes disto, em 1957, foi instalado ali a 3<sup>o</sup> Auditoria de Guerra.



Figura 8: Edifício Coronel Ernesto Marques. Fonte: Google Maps

O objetivo desta etapa é desenvolver a maquete 3D da edificação com as divisões internas, fachadas, acabamentos e elementos decorativos externos. No final é apresentado renders fotorrealista externos da edificação.

Os levantamentos planialtimétricos e fotográficos da edificação e terreno foram realizados na disciplina de Ateliê de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo IX – DAU 9019, no ano de 2011. Os arquivos digitais e impressos, estão arquivados no acervo do LAEDPA da Universidade Federal de Santa Maria.

O objeto tridimensional (altura, largura e comprimento), foi arquitetado com auxílio de *softwares* nas versões grátis e educacional, ou seja, de utilização *free* ou *trial* concedendo domínio público. Para Guillermo et al. (2013), a elaboração 3D pode ser intensificada e obter um resultado mais satisfatório se desenvolvida em versões completas destes programas computacionais, denominadas versões profissionais ou *full*. O fator que inviabiliza essa utilização é o alto custo inicial para aquisição dos aplicativos necessários.

Em primeiro instante, foi realizado a separação e classificação dos arquivos digitais existente no acervo. Foram verificados todos os dados que seriam necessários para o desenvolvimento da maquete eletrônica.

Os desenhos digitais da edificação, tais como planta baixa, cortes, fachadas e detalhamentos, estes em extensão de arquivo (.*dwg*), originários do aplicativo Autodesk AutoCAD, foram devidamente importados para o software SketchUp, de extensão (.*Skp*), para realizar a concepção volumétrica do prédio em estudo. Com isso, iniciou-se o processo do modelo arquitetônico 3d.

Por meio da computação gráfica, Vaz, Andrade e Silva (2011) destacam dentre as muitas atribuições benéficas, o olhar virtual sobre as edificações antes mesmo de serem arquitetadas. A observação e análise dos projetos em plataformas computacionais se difundem pelos sistemas de informação com recursos de visualização tridimensional e interativa. Enfatizam ainda, que o interessante é usufruir de *softwares* de baixo custo ou gratuito, de fácil utilização e com bons resultados gráficos.

Para Guillermo et al. (2013), a utilização de ferramentas computacionais aliados as novas tecnologias na aprendizagem, contribui para o desempenho de resultados satisfatórios, quando manuseados corretamente. No estudo abrangente da arquitetura do patrimônio histórico, esses aplicativos motivam de forma articulada os indivíduos que deles usufruem, sendo mais promissor ainda, quando se alcança o objetivo almejado com a convicção do que aquilo que foi produzido “enriquece” e “salvaguarda”, de forma virtual e em tempos diferentes, a história da arquitetura do edifício, objeto, mobiliário, dentre outros.

O modelo virtual começa a concretizar-se no SketchUp a partir da planta baixa oriunda do AutoCAD, onde as paredes que até então se continha em 2D, são extrudadas e posteriormente visualizadas em 3D. Na proporção que o objeto ia tomando forma, as dúvidas e dificuldades começavam a surgir, sendo na ocasião a maior das dificuldades, trabalhar com o encaixe perfeito dos ângulos na composição da volumetria. Por vezes, alguns ângulos precisaram ser modificados, mas nada que comprometesse o contexto e forma do objeto final.

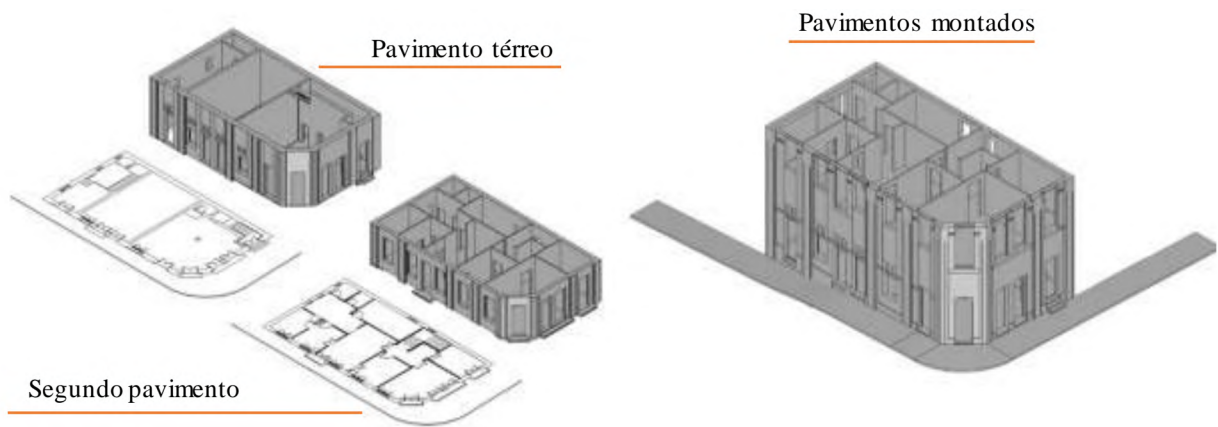


Figura 9: Evolução volumétrica das alvenarias. Fonte: Renan Uliana

Por conseguinte, foram modeladas as lajes, vigas e pisos. Dentre os elementos mencionados foram desenhados somente os elementos visíveis e aparentes, os que estavam embutidos nas alvenarias não foram graficados. Por serem objetos simples e sem muitos detalhes, Pereira e Pamboukian (2015) destacam que as formas 3D são concretizadas simplesmente empurrando e puxando superfícies, estas compostas por linhas, arcos, círculos, polígonos e outras formas geométricas.

Os acessos, a diferentes níveis e pavimentos no interior da edificação, se dão através de escadas, estas quantificam três elementos arquitetônicos, duas compostas de concreto e uma de madeira. Ambos os elementos sem detalhes complexos, o que resultou na rápida representação tridimensional.

Grande parte do tempo demandado no desenvolvimento da volumetria 3D está entrelaçado às esquadrias e aos elementos ornamentais, estes por abrangerem estilo eclético e bem decorados. Os elementos foram moldados e extrudados em arquivo paralelo ao do projeto original, onde cada porta, janela e ornamento, foi desenvolvido separadamente dentro de um arquivo único para cada objeto. A proximidade do desenho com a aparência original concretizou-se através do estudo minucioso de fotos, detalhamentos e elevações da edificação. Salieta Pinheiro (2013), que a aparência expressiva e detalhada se consegue devido ao *software* ser dinâmico, fácil e rápido na modelagem tridimensional das mais variadas formas arquitetônicas. Por fim, os arquivos em paralelo foram transformados em objeto único, ou seja, em bloco e inserido no projeto original.



Figura 10: Porta, janela e detalhes ornamentais. Fonte: Renan Uliana

A cobertura foi modelada tendo como base sua planta contendo as calhas e platibandas. Através da projeção ortogonal no plano horizontal, o telhado foi elevado de acordo com as inclinações existentes. Por apresentar quatro águas simples, a cobertura foi facilmente desenhada agregando o conjunto arquitetônico da edificação em estudo. (VAZ, ANDRADE e SILVA; 2011).

Com o objeto tridimensional finalizado contendo todos seus elementos pertinentes, o projeto chega à etapa de renderização, ou seja, obtém o produto final de um processamento digital. Na arquitetura, segundo Stumpp e Braga (2016), o processo de renderização fotorrealista traz a proporção real do objeto em escala diferente, onde as imagens simulam ser capturadas do mundo real pelo olho humano ou por uma câmera fotográfica. O renderizador utilizado para geração das imagens foi o Lumion 3D, o qual apresenta uma qualidade apresentável em curto espaço de tempo.





Figura 11: Perspectiva fotorealista da edificação na esquina entre Avenida Rio Branco e a Rua Ernesto Becker. Fonte: Renan Uliana



Figura 5: Vista fotorealista da edificação para a Rua Ernesto Becker. Fonte: Renan Uliana





Figura 6: Vista fotorrealista da edificação para Avenida Rio Branco. Fonte: Renan Uliana

## **Conclusão**

Com o objetivo do estudo desta primeira parte alcançado, o qual era desenvolver a maquete eletrônica do Edifício Coronel Ernesto Marques, houveram ganhos significativamente para o patrimônio histórico e cultural da cidade e para o ramo acadêmico.

No que tange as edificações históricas e processos arquitetônicos, o projeto contribui fortemente na preservação, de modo a salvaguardar, embora virtualmente, os alicerces constituintes do centro histórico da cidade de Santa Maria. No setor da academia o resultado é mais satisfatório ainda, despertando nos estudantes de graduação uma maior motivação em aprender e compreender a importância que o antigo, o histórico, tem quando comparado com o novo, o atual.

À vista disso, é profícuo cooperar para uma melhor formação dos universitários no processo de ensino-aprendizagem através do uso de ferramentas computacionais em conformidade com as novas tecnologias para a educação, estimulando a produção e gosto pela atividade que os alunos estão desenvolvendo. Deve-se explorar o potencial das simulações virtuais e tridimensionais no ensino de patrimônio histórico e cultural,

demonstrando a capacidade de conceber um material diferenciado e interativo na área da arquitetura.

Vislumbrando a possibilidade de outras localidades também empregarem esta atividade, este artigo propôs que através das maquetes 3D do patrimônio edificado das cidades, esse possa ser empregado como indutor da educação patrimonial e despertar o interesse pelas edificações antigas e, assim, auxiliar na preservação da memória e história das cidades.

## **Referências**

Academia de Desenho Digital – ACADIG. Disponível em: <http://www.acadig.com.br/o-que-e-autocad/>. Acesso em 25 de abril de 2017.

AUTODESK AUTOCAD. Disponível em: <http://www.autodesk.com/>. Acesso em 25 de abril de 2017.

SKETCHUP. Disponível em: <https://www.sketchup.com/pt-BR>. Acesso em 22 de abril de 2017.

FOLETTO, Vani (Org.); KESSLER, Janea; JACKS, Nilda Aparecida; BISOGNIN, Edir Lúcia. **Apontamentos sobre a História da Arquitetura de Santa Maria**. Santa Maria/RS: Pallotti, 2008.

GUILLERMO, O. E. P.; ENDRES, L. A. M.; LANG, V. A.; BRENNER, F. M.; DE LIMA, J. V.: **Modelos Virtuais Multimodais e Aprendizagem Significativa**. Salão UFRGS 2013: IX SALÃO DE ENSINO. Porto Alegre – RS, 2013. Disponível em: [http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98722/Ensino2013\\_Resumo\\_33075.pdf?sequence=1](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98722/Ensino2013_Resumo_33075.pdf?sequence=1). Acessado em 21 de abril de 2017.

LUMION 3D. Disponível em: <https://lumion3d.com/>. Acesso em 22 de abril de 2017.

FURTADO, Teresa. **Google SketchUp te ajuda a criar elementos e cenários tridimensionais**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.techtodo.com.br/tudo-sobre/google-sketchup.html>. Acesso em 25 de abril de 2017.

TRIMBLE. **Trimble Buildings Solutions for the Design Build Operate Lifecycle**. Disponível em: <http://buildings.trimble.com/architecture>. Acesso em 25 de abril de 2017.

VAZ, A.; ANDRADE, A. F.; SILVA, R. **MODELANDO COBERTURAS NO SKETCHUP – UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA**. In: XX Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico [e] IX International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design (20. : 2011 : Rio de Janeiro, RJ). Graphica 2011 – expressão gráfica: conexões entre ciência, arte e tecnologia. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Belas Artes, 2011. Disponível em: <http://www.graphica.org.br/CD/PDFs/EDUCA/EDUCA43.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2017.

PEREIRA, Ludmily da Silva; PAMBOUKIAN, Sergio Vicente Denser. **Criação de Modelos de Construções 3D para o Google Earth usando o SketchUp**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Engenharia Civil, Laboratório de Geotecnologias. São Paulo, 2015. Disponível em: [http://labgeo.mackenzie.br/fileadmin/LABGEO/Trabalhos/Alice/09.\\_Criacao\\_de\\_Modelos\\_de\\_Construcoes\\_3D\\_para\\_o\\_Google\\_Earth\\_usando\\_o\\_SketchUp.pdf](http://labgeo.mackenzie.br/fileadmin/LABGEO/Trabalhos/Alice/09._Criacao_de_Modelos_de_Construcoes_3D_para_o_Google_Earth_usando_o_SketchUp.pdf). Acesso em 03 de maio de 2017.

PINHEIRO, Wilma Fernandes. **REPRESENTAÇÃO GRÁFICA NO SKETCHUP COMO AUXÍLIO À PRÁTICA PROJETUAL DE ARQUITETURA**. In: XXI Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico [e] X International Conference on Graphics Engineering for Arts and Design (2013 : Florianópolis, SC). Graphica 2013 – expressão gráfica: tecnologia e arte para inovação. Florianópolis: Editora do CCE (Universidade Federal de Santa Catarina), 2013. Disponível em: [http://wright.ava.ufsc.br/~grupohipermidia/graphica2013/trabalhos/REPRESENTACA O%20GRAFICA%20NO%20SKETCHUP%20COMO%20AUXILIO%20A%20PRATI CA%20PROJETUAL%20DE%20ARQUITETURA%20-%20C%3%B3pia.pdf](http://wright.ava.ufsc.br/~grupohipermidia/graphica2013/trabalhos/REPRESENTACA%20O%20GRAFICA%20NO%20SKETCHUP%20COMO%20AUXILIO%20A%20PRATI%20CA%20PROJETUAL%20DE%20ARQUITETURA%20-%20C%3%B3pia.pdf). Acesso em 15 de maio de 2017.

STUMPP, Monika Maria; BRAGA, Gisele Pinna. **Imagens Digitais na Apresentação de Projetos de Arquitetura: estudo na arquitetura brasileira contemporânea – Jacobsen Arquitetura**. SIGraDi 2016, XX Congresso de la Sociedad Ibero-americana de Gráfica Digital 9-11, November, 2016 - Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/sigradi2016/492.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2017.

**CULTURA MATERIAL ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O  
PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO**

*SCHOOL MATERIAL CULTURE: REFLECTIONS ON THE  
HISTORICAL-EDUCATIONAL HERITAGE*

Renata Brião de Castro  
Doutoranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
renatab.castro@gmail.com

Elias Kruger Albrecht  
Mestrando em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
eliask.albrecht@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre a cultura material escolar. Esta é constituída por cartilhas, carteiras escolares, livros didáticos, atas, livros e fichas de matrícula, mobiliário e outros (FELGUEIRAS, 2005), toda a materialidade do cotidiano escolar. Assim, este texto discute a preservação do patrimônio histórico-educativo, compreendendo que este é uma das ramificações do patrimônio cultural. Desta forma, aborda-se o trabalho que está sendo desenvolvido junto às escolas rurais da Região da Serra dos Tapes, com o objetivo de conhecer e digitalizar o acervo documental. Ainda, realizam-se reflexões sobre as cartilhas escolares produzidas por editoras sinodais luteranas. Estas promoviam a edição e circulação entre escolas paroquiais. Foram escritas no idioma alemão e eram geralmente a base de alfabetização e iniciação a leitura dos filhos das famílias de imigrantes teuto-brasileiros. Entendem-se as cartilhas, também, como um patrimônio cultural. Para o suporte teórico, apoia-se em Pelegrini e Funari (2006), Funari e Zarankin (2005), Meneses (1993, 1998), Felgueiras (2005, 2011). Como contribuições para o campo do patrimônio e da educação, considera-se que os materiais da cultura material escolar fornecem importantes indícios (GINZBURG, 1990) para a compreensão da cultura escolar (VINÃO FRAGO, 1995, VIDAL, 2009) das instituições educacionais.

**Palavras-chave:** Patrimônio cultural. Cultura material escolar. Patrimônio histórico-educativo.

**Abstract:** The present paper aims to analyze school material culture, which includes educational booklets, school desks, textbooks, records, books, registration cards, furniture and others (FELGUEIRAS, 2005), i.e. every school life materiality. Thus, the text discusses the historical-educational heritage preservation from the understanding that this is one of the branches of cultural heritage. Therefore, the ongoing study at rural schools of the Serra dos Tapes (Tapes Sierra) area is addressed so as to get to know and scan school documental collections. In addition, reflections are made on educational booklets produced by Lutheran synodical publishers, who both edited and distributed this material to parochial schools. These booklets were originally written in German and served as the basis for literacy and reading initiation for the Teuto-Brazilian children of immigrant families. The theoretical support is based on Pelegrini and Funari (2006), Funari and Zarankin (2005), Meneses (1993, 1998), and Felgueiras (2005, 2011). As to contributions to the heritage and educational fields, school culture materials can provide important evidence (GINZBURG, 1990) for the school culture understanding (VINÃO FRAGO, 1995, VIDAL, 2009) of educational institutions.

**Keywords:** Cultural heritage. School material culture. Historical-educational heritage.

**Introdução:**

Este texto tem como objetivo realizar um estudo sobre a cultura material escolar, compreendendo-a como uma das ramificações do patrimônio cultural. Desta forma, o texto discute a preservação do patrimônio histórico-educativo, assim como as potencialidades de pesquisa a partir dos documentos<sup>73</sup>.

Para a realização do objetivo, faz-se uma discussão teórica acerca de alguns conceitos necessários ao entendimento da pesquisa, tais como: cultura material escolar, patrimônio cultural, do mesmo modo que a relação entre História da Educação e patrimônio. Essa relação, em muitos casos, está substanciada pela discussão dos acervos escolares, ou seja, aqueles materiais que as instituições escolares salvaguardam ao longo dos anos.

Para o suporte teórico, apoia-se em alguns autores, que contribuem para o campo do patrimônio e da educação, a saber, Funari e Pelegrini (2006), Funari e Zarankin (2005), Meneses (1993, 1998), Felgueiras (2005, 2011). Considera-se que a cultura material escolar fornece importantes indícios (GINZBURG, 1990) para a compreensão da cultura escolar (VINÃO FRAGO, 1995, VIDAL, 2009) das instituições educacionais. Assim, amparando-se nesses conceitos será desenvolvido o texto a partir de dois momentos.

No primeiro, realizar-se-á uma discussão teórica acerca da cultura material escolar. Assim, abordar-se-ão os conceitos pertinentes à realização do objetivo do trabalho. Por sua vez, o segundo momento deter-se-á no entrelaçamento entre teoria e empiria. Neste momento, refletir-se-á no trabalho desenvolvido junto às escolas rurais da Região da Serra dos Tapes, no município de Pelotas (RS). Outrossim, realizar-se-ão reflexões sobre as cartilhas escolares produzidas por editoras sinodais luteranas. É importante registrar que o objetivo deste estudo não é analisar de forma aprofundada os acervos ou as cartilhas escolares, mas, sim, pensar sobre estes como integrantes de uma cultura material escolar e esta, por sua vez, como um patrimônio cultural.

Após essas considerações, a partir desse momento, passa-se a escrever sobre os itens descritos acima.

---

<sup>73</sup> Compreende-se, neste texto, documento a partir da concepção de Le Goff (1990).

### **Patrimônio cultural e cultura material escolar**

Para abordar a temática, é necessária a discussão sobre o patrimônio histórico e cultural, para, em seguida, tratar da cultura material escolar como uma das ramificações do patrimônio cultural.

O conceito de patrimônio surge no âmbito privado referindo-se ao direito de propriedade, não havia de início o conceito de patrimônio público (FUNARI e PELEGRINI, 2009). Choay aborda patrimônio histórico como uma:

A expressão designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos [...] (CHOAY, 2001, p. 11).

Mário Chagas define patrimônio como um conjunto de bens culturais sobre o qual incide uma determinada carga valorativa (CHAGAS, 1996). Maria de Lourdes Horta enfatiza que, em uma definição mais ampla, patrimônio indica bens e valores materiais e imateriais, transmitidos de geração a geração na trajetória de uma comunidade (HORTA, 2000). Para Horta, o patrimônio cultural manifesta-se como um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, objetos, monumentos e sítios, ritos ou celebrações, hábitos e atitudes (HORTA, 2000). Fratini escreve que:

[...] é cada vez maior a preocupação com a conservação e a preservação do patrimônio histórico e cultural de uma sociedade, de um país. As dimensões e as características que definem o nosso tempo e espaço geram discussões constantes sobre o que, como e para quem preservar (FRATINI, 2009, p.1).

A partir desse apanhado geral sobre patrimônio e suas designações, é possível ter em mente, além da abrangência do termo, a necessidade de preservação dos bens patrimoniais e a preocupação com eles. Outro aspecto importante ressaltado por Fratini (2009) refere-se a quem preservar, pois a salvaguarda de documentos não é desprovida de intencionalidade.

Desta forma, é necessária a consciência de que os materiais e documentos encontrados não são meramente “acaso” ou “sorte”, mas, sim, houve uma intencionalidade na sua preservação em detrimento de outros.

De acordo com Castro e Gastaud (2017, p. 226), “O patrimônio pode estar representado por monumentos, prédios e casas históricas, objetos tridimensionais, obras de arte, saberes, costumes, modos de fazer, lugares [...]”, mas são também patrimônio os documentos histórico-educativos, aos quais se nomeia cultura material escolar. E essa,



por sua vez, está dentro da compreensão maior do que é cultura material. No que se refere à cultura material, “[...] poderíamos entender aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem [...]” (MENESES, 1983, p. 112). No que tange à cultura material escolar, os artefatos são originários do espaço escolar. Para os autores “a cultura material escolar envolve dois grandes elementos inter-relacionados: o edifício, ou artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que estão em seu interior ou à sua volta, como lousas, mesas, carteiras, giz, retroprojetores, brinquedos e tudo o mais [...]” (FUNARI, ZARANKIN, 2005, p. 137). Assim, a cultura material escolar é constituída por cartilhas, carteiras escolares, livros didáticos, atas, livros e fichas de matrícula, mobiliário e outros (FELGUEIRAS, 2005), enfim, toda a materialidade do cotidiano escolar.

Pode-se, também, entender esses materiais histórico-educativos como acervo. Para os autores, o acervo escolar é composto por: “[...] todos os documentos, objetos, materiais, bens móveis e imóveis que compõem o cotidiano do fazer escolar, como, por exemplo, os documentos arquivísticos, os museológicos, os bibliográficos, os móveis e os prédios escolares [...]” (VIERO et al, 2017, p. 35). Desta forma, os documentos que remetem à cultura material escolar podem ser compreendidos como acervo e como patrimônio cultural. Dentro dessa perspectiva, apoia-se em Cunha (2015), a fim de pensar a preservação dos acervos como uma história do tempo presente, pois o ato de guardar faz-se no presente, mesmo que os objetos se refiram ao passado. Ainda de acordo com Cunha (2015, p. 295), “objetos e documentos escolares antes tratados pela sua utilidade passam, cada vez mais, a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa - valor de signo - e para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola [...]”. A partir dessa autora, entra em cena um elemento de suma relevância para essa discussão, qual seja, a atribuição de significado a esses documentos da escola. Neste momento, traz-se a teoria de Pomian (1984) sobre os objetos semióforos, que são desprovidos de suas funções utilitárias, mas ressignificados para funções simbólicas.

Margarida Felgueiras (2011), ao escrever sobre a preservação do patrimônio educativo em Portugal e no Brasil, considera que, a partir dos anos 1990, tornaram-se mais visíveis as investigações que tinham como base as instituições escolares e os seus arquivos. Para a autora:

[...] Do inicial ofício de historiador, que se propõe a trabalhar com um conjunto delimitado de fontes para perscrutar o passado e responder ao problema inicialmente formulado, deparamo-nos com a necessidade de organizar todo

um conjunto de testemunhos e proceder à sua preservação [...] (FELGUEIRAS, 2011, p. 76).

Assim, a partir das autoras citadas anteriormente, observa-se que o historiador da educação é também responsável pela preservação desta parcela do patrimônio. Entretanto, a investigação/pesquisa histórica não é somente a sistematização, inventário e descrição dos documentos preservados.

Felgueiras (2011, p. 79) afirma que:

[...] focar a cultura material não é um exercício de êxtase perante o passado, mas um processo de questionamento, que nos leva dos objetos, sua proveniência e autoria aos sujeitos que os produziram, deles se apropriaram e/ou os utilizaram em contextos educativos [...]”. Neste momento, percebe-se a necessidade de o pesquisador questionar esses objetos e não somente contemplá-los e descrevê-los.

Para Abreu (2005), há três dimensões analíticas para a compreensão da cultura material escolar: a materialidade, a tecnologia e a intencionalidade. Para este texto, aborda-se a última, a intencionalidade. Segundo a autora, esta se refere ao contexto, ou seja, o questionamento do âmbito histórico e social onde repercutem essas práticas. Essa dimensão diz respeito ao “alargamento de horizontes” (p. 161), a saber, inserir esses artefatos da cultura material escolar num contexto mais amplo e não explicar os materiais por eles próprios. Outrossim, segundo a autora, o contexto não é algo pronto e acabado, mas, sim, uma construção histórica e social.

O interesse na preservação da cultura material escolar permite, entre outras pesquisas, a realização de estudos étnicos e culturais, por intermédio de artefatos como: livros, cartilhas, cadernos e outras formas de registro escolar. Assim, preservar esses materiais que compõem a cultura escolar “[...] não se trata, de recompor um cenário material, mas de entender os artefatos na interação social”. (MENESES, 1998, 92)

Conforme Meneses (1998, p. 90), “[...] a natureza física dos objetos materiais trazem marcas específicas à memória [...]”. Para o autor, “os traços materialmente inscritos nos artefatos orientam leituras que permitem perceber dados essenciais sobre a organização econômica, social e simbólica da existência social e histórica do objeto” (MENESES, 1998, p.91). Neste momento, novamente utiliza-se de Pomian (1984) para pensar que os objetos não carregam um significado em si mesmos. Não basta o objeto pelo objeto, mas, sim, ao que ele remete ou, no caso dos pesquisadores, o que o objeto suscita problematizar.

Após essas considerações teóricas, serão abordadas, a partir deste momento, duas pesquisas que envolvem a cultura material escolar.

### **O arquivo da Escola Garibaldi**

O projeto de extensão: “acervos escolares em escolas do campo da Serra dos Tapes”<sup>74</sup>, de forma geral, tem por propósito a digitalização de acervos documentais das escolas multisseriadas no município de Pelotas (RS). Uma dessas escolas, a qual será explanada neste texto, é a Escola Garibaldi, situada na Colônia Maciel, 8º distrito do município<sup>75</sup>.

Essa escola foi construída no ano de 1928, com início das aulas em 1929. Neste momento, estruturou-se como uma escola na modalidade multisseriada, ou seja, apenas um único professor para todas as turmas, as quais dividiam o mesmo espaço da sala de aula. A escola permaneceu assim até a década de 1970 quando foram construídos os atuais prédios da instituição (CASTRO, 2017).

Desde a época da criação da Escola Garibaldi, estão armazenados, no arquivo permanente<sup>76</sup> da instituição, documentos referentes à organização escolar e algumas fotografias. Além disso, a escola guarda material de outras seis escolas da região. Com a política de nucleação das escolas do campo, por volta dos anos 1990, a Escola Garibaldi tornou-se uma das escolas-polo da região. Assim, recebeu alunos de seis instituições escolares, e com isso os documentos dessas escolas, conseqüentemente, passaram para a guarda da Garibaldi.

Castro (2017) observa, em sua dissertação de mestrado, que há uma peculiaridade da Escola Garibaldi ao guardar esses materiais, de forma organizada, uma vez que essa não é a realidade da maioria das escolas públicas. Em seu estudo, a autora relaciona a preservação dos acervos com a ligação entre a escola e a comunidade local, a maioria dos professores da instituição foram alunos da escola, são moradores do local e seus familiares estiveram envolvidos na construção dos prédios da escola. Dessa forma,

---

<sup>74</sup> Vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pelotas (RS).

<sup>75</sup> A Escola Garibaldi foi objeto de pesquisa da dissertação de Castro (2017).

<sup>76</sup> Utiliza-se a noção de arquivos permanentes/históricos com base em Bellotto (2006). Para essa autora, existem três idades dos arquivos, sendo a última a dos arquivos permanentes/históricos, na qual os documentos já não possuem mais a sua função primeira, para a qual foram produzidas, mas sim se transformam em documentos com caráter histórico. Ressalta-se que o trabalho arquivístico é mais complexo e elaborado para a passagem desses documentos até se constituírem como arquivo permanente. O que interessa aqui, entretanto, é estabelecer esses conceitos e não explicitar como se dá todo esse processo.

geraria um sentimento de pertença do grupo com esses documentos que contam a história da escola, pois como afirma Felgueiras (2005), os arquivos escolares produzem a identidade da instituição escolar.

As escolas não têm o hábito de guardar, e, por vezes, o interesse na salvaguarda está condicionado a interesses externos de grupos de pesquisa (OLIVEIRA 2014; ARRIADA e TEIXEIRA, 2012). Para Viero et al (2017), não há uma política de memória instituída e que reja as instituições escolares no que tange à preservação de seus acervos históricos. O que há são atitudes isoladas que dependem de cada equipe que está à frente das instituições. Por esse viés, este espaço constitui-se como um lugar de memória (NORA, 1993), guardião de determinados documentos, tomados pelos pesquisadores como fontes para a pesquisa histórica. Para Nora (1993, p.16), os lugares de memória são: “toda a unidade significativa de ordem material ou ideal, da qual a vontade dos homens ou o trabalho do tempo fez um elemento simbólico do patrimônio da memória de uma comunidade qualquer”.

Conforme Mogarro (2005), os arquivos escolares constituem-se em importantes instrumentos para a história da escola e a construção da memória educativa. Ainda de acordo com a autora, os documentos de arquivos refletem a vida da instituição que os produziu, sendo necessários para o trabalho do historiador e para a pesquisa histórica.

No que tange aos documentos, pode-se dividir em duas categorias: os documentos da própria Escola Garibaldi e os materiais de outras instituições escolares, que estão na escola.

Os materiais da Escola Garibaldi preservados são: livros de matrícula, livros de atas de exames finais, livro de notas distribuídos pelas disciplinas, fotos organizadas em pastas por anos.

Quanto aos acervos das demais escolas, em número de seis, está finalizada a documentação de três escolas. Foram digitalizados e está sendo finalizada a edição desses materiais. Com o material das outras três escolas pretende-se realizar o mesmo tratamento dispensado às primeiras. As escolas são as seguintes: Escola General Osório, Escola Marquês de Alegrete, Escola Ernesto Bohner, Escola Bernardo Taveira Júnior, Escola João Ribeiro e Escola Francisco de Paula Amarante. Dessas instituições escolares, há uma diversidade de documentos na escola, tais como: livros de atas, livros de matrícula, fichas de matrícula, histórico escolar, certidões de nascimento dos alunos, atestados médicos, certificados de vacina. Todos esses materiais estão organizados em pastas e separados por

escolas. Cada escola é identificada por uma cor. Por exemplo, os documentos da Escola Garibaldi estão todos encapados com papel na cor verde. Esse trabalho de reorganização do material, segundo os professores, foi organizado quando a escola passou a receber alunos novos ao se transformar numa escola-polo.

Neste sentido, pode-se observar que a Escola Garibaldi buscou, ao longo dos anos, guardar seu material e se preocupou com a organização do acervo. Como menciona Castro (2017), esta é uma particularidade da Escola Garibaldi: salvaguardar seus acervos.

### **Cartilhas e livros didáticos**

As cartilhas utilizadas neste texto são um conjunto de artefatos literários didáticos criados e elaborados na língua alemã para atender às escolas teuto-brasileiras, que geralmente possuíam base religiosa e eram custeadas pelos pais, que adquiriam esses materiais didáticos. As cartilhas foram produzidas por editoras sinodais luteranas que promoviam a edição e circulação entre escolas paroquiais. Assim, esses materiais didáticos integram o patrimônio cultural da comunidade alemã/pomerana<sup>77</sup> como objeto e representação física de um período histórico onde o ensino era ministrado em alemão e a religiosidade, o conteúdo central, sem se descuidar da educação geral, com especial atenção os conhecimentos de alfabetização e matemática.

A preocupação com a memória e com o patrimônio cultural, histórico e educativo das escolas sinodais<sup>78</sup> perpassa por essas cartilhas e livros escolares. Pois não são só produtos que apresentam as características de uma época. Conforme afirma Batista e Galvão (2009), os materiais didáticos apresentaram diferentes suportes ao longo da história o que é verdade, e colabora nos estudos da evolução da cultura material escolar. Mas, o que se quer ressaltar é a sua importância cultural. Sendo que são cartilhas produzidas em alemão para atender a um público específico representam, assim, a cultura material dessas escolas. Além disso, carregam as intencionalidades de ensino dessas escolas étnicas e religiosas, sendo que o conteúdo e o modo de organização dessas

---

<sup>77</sup> Pomeranos: Nome dado aos imigrantes que vieram ao Brasil da antiga Pomerânia, que se situava nas costas do mar Báltico, território atualmente incorporado pela Alemanha e Polônia. Sendo que hoje a sua cultura praticamente está extinta naquela região mantendo-se viva entre algumas comunidades no Brasil que ainda preservam o dialeto e algumas práticas culturais e religiosas, ver (SCHAFFER, 2012; WEIDUSSCHADT, 2007).

<sup>78</sup> Escolas sinodais são escolas étnicas e religiosas que funcionavam junto as igrejas luteranas, cujo ensino se dava na língua alemã.

cartilhas são frutos dessas intencionalidades étnicas e religiosas. As cartilhas integram, portanto, “o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico” (MAGALHÃES, 2006, p.5).

O estudo tem por objeto realizar um mapeamento de algumas cartilhas usadas na região da Serra dos Tapes. Os estudos de Kreutz (1994) sobre as comunidades teuto-brasileiras apontavam que seria difícil encontrar esses materiais escolares. A maior parte deles teria desaparecido durante a política de nacionalização do Governo Vargas, que culminou no fechamento ou na nacionalização dessas escolas. Conforme Kreutz (1994), a nacionalização do ensino induziu a uma destruição generalizada da memória histórica. Livros, revistas, almanaques, jornais e muitos outros documentos teriam sido destruídos tanto pelos agentes da nacionalização como pelos próprios colonos com medo da repressão. Ao mesmo tempo Kreutz (1994), lembra que, mesmo parecendo tudo ter sido destruído durante o processo de nacionalização, muita coisa foi preservada e escondida pelos grupos étnicos. Tais apontamentos são reforçados por Thum (2009) em sua tese, onde ele afirma que, na região da Serra dos Tapes, a restrição da cidadania, bem como a distância do centro do Estado, de certo modo, ajudaram a preservar alguns materiais didáticos. Cabendo, assim, ao pesquisador tentar localizar esses materiais.

Até o momento, já foram localizadas, na região da Serra dos Tapes, diversos exemplares dessas cartilhas em acervos institucionais e junto a acervos particulares, e também com sujeitos que com elas tiveram a sua escolarização. Entre estas, estão as cartilhas da editora Rotermund, a Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien (Cartilha para escolas alemãs no Brasil), uma cartilha de alfabetização e de iniciação à leitura, das Mein Rechenbuch, (Meu livro de cálculo), e Rechenschule (Matemática Escolar), ambas cartilhas para o ensino da matemática. Também foram analisados exemplares de livros de religião, como das Religionsbuch für evangelisch Schule in Brasilien (Livro de religião: para a escola evangélica no Brasil). E ainda livros de Gramática, como Vollständige Grammatik der Portugiesischen Sprache: in Regeln und Übungsflüchten (Gramática completa da língua Português: regras e exercícios). Esse livro traz atividades de leitura em alemão, repetindo a mesma atividade em português. E também cartilhas e livros da editora Concórdia, como a Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen (Lições Elementares para o ensino de escrita e leitura) e o Erstes Lesebuch; für Evangelisch Lutherische Schulen (Primeiro livro de Leitura para Escola Evangélica Luterana), exemplares estes produzidos na editora dos Estados Unidos e também exemplares de uma



coleção de paradidáticos, chamado Kinderblatt (Folha da Criança), o qual a Editora Concórdia continuou editando após a nacionalização do ensino como o nome de O Pequeno Luterano (WEIDUSCHADT, 2012).

É importante ressaltar que as cartilhas e livros possuem características físicas semelhantes, como, por exemplo, possuem capa dura, envolta por um papel texturizado de cor amarronzada com escrita preta e sua lombada é do tipo brochura ou quadrada. As folhas são presas entre si, por uma costura, e assim são unidas por uma capa de papel mais mole, que as fixa ao material da capa, pela lombada. São parecidas com um papel jornal, porém mais denso, deixando transparecer levemente as fibras usadas na fabricação, sendo totalmente impressa em preto e branco. Porém, diferem na apresentação da capa, as cartilhas produzidas pela editora Rotermund, trazem, em sua maioria, uma reprodução em papel cinza e amarelo dos caracteres tipográficos que apareciam na página de rosto, o que é segundo Cardoso (2005), a capa típica dos livros no Brasil, por volta da década de 1920. Com exceção da cartilha *Mein Rechenbuch* (Meu livro de cálculo), que apresenta uma ilustração na capa, porém já da década de 1930. Já as cartilhas e livros produzidos pela editora Concórdia, localizados até o momento, trazem uma apresentação visual com ilustrações na capa e na contracapa. Nesse sentido, Frade (2010) afirma que observar os aspectos da materialidade também nos permitem compreender mais amplamente a relação entre o livro e as práticas culturais de seu uso.

### **Algumas considerações**

Este texto teve como objetivo realizar uma discussão teórica sobre a cultura material escolar como uma das ramificações do patrimônio cultural. Outrossim, utilizaram-se como exemplo duas pesquisas que fazem uso da cultura material escolar.

A partir dos autores mobilizados para o diálogo, compreende-se a importância da salvaguarda do patrimônio histórico-educativo, quer seja pelas instituições escolares quer pelas famílias, como é o caso das cartilhas abordadas aqui. No que diz respeito às escolas, concorda-se com Viero et al (2017) que é necessária uma política de memória para gerir a preservação. A salvaguarda não pode ser uma escolha pessoal a depender da gestão das instituições.

A digitalização e a preservação dos acervos documentais da Escola Garibaldi e as cartilhas preservadas por imigrantes alemães na Serra dos Tapes. Ainda que de forma

inicial, este estudo mostra além da importância da preservação do patrimônio histórico-educativo, também a possibilidade de diversos estudos utilizando a cultura material escolar como fonte ou como objeto de pesquisa.

A preservação da cultura material é importante para chegar às práticas instaladas no interior do espaço escolar, pois, de acordo com Meneses (1998, p. 91), “[...] os objetos materiais funcionam como veículos de qualificação social [...]”. Sendo assim, eles fornecem indícios (GINZBURG, 1990) para problematizar as intencionalidades da sociedade que as produziu.

### **Referências:**

ABREU, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, p. 145-164, 2005.

ARRIADA, Eduardo; TEIXEIRA, Vanessa Barrozo. Acervos escolares: espaço de salvaguarda e preservação do patrimônio educativo. **Biblos**, Rio Grande, v. 26, n. 1, p. 43 - 56, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4063/Acervos%20escolares%20espa%C3%A7o%20de%20salvaguarda%20e%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20patrim%C3%B4nio%20educativo..pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARDOSO, Rafael. O Início do Design de Livros no Brasil. In: CARDOSO, Rafael. **O design brasileiro, antes do design: Aspecto da história gráfica, 1870-1960**. São Paulo: Cosacnaify, 2005, p. 160-197.

CASTRO, Renata Brião de. **A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas (RS) (1928 – 1950): grupo local e etnia**. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

CASTRO, Renata Brião de; GASTAUD, Carla Rodrigues. O que são centros de documentação? O caso do Centro de Documentação do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 263-282, maio/ago. 2017.

CHAGAS, Mário. **Museália**. Rio de Janeiro: JC editora, 1996.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo. Unesp, 2001.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos escolares: olhar ao passado no tempo presente. **História da Educação**. Porto Alegre. v. 19, n. 47, p. 293-296, Set./dez. 2015.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Rev. Brasileira História da Educação**. Campinas, v. 11, n. 1, p. 67-92, jan./abr. 2011.

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da Cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Revista Proposições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 87 – 102, 2005. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/46-dossie-felgueirasml.pdf>> acesso em 15 mar. 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010, p. 171-190.

FRATINI, Renata. Educação patrimonial em arquivos. **Histórica: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, nº 34, 2009, Disponível em: <[http://coralx.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4501](http://coralx.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4501)> acesso em 29 de março de 2014.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-posições**, v. 16, n. 1, p. 135-144, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 11-40.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da educação patrimonial. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação – RS - Porto Alegre**, nº 27, p. 25-35, 2000.

KREUTZ, Lúcio. A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino. In: MÜLLER, Telmo Lauro. **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

LE GOFF. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Memória e Cultura Material: documentos Pessoais no Espaço Público. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998..

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, n. 115, p. 103-117, 1983.

MAGALHÃES, Justino. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal, Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.1, p. 5-14. s e t / d e z 200 6

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 75-99, 2005. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/169>> acesso em: 02 jun. 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Acervos escolares e história das instituições educacionais: o caso da Escola Estadual General Osório/RS. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 154 - 174, 2014. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723815282014154/3107>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

POMIAN, Krzysztof. Coleção. **Enciclopédia Einaudi**, v. 1, p. 51-86, 1984.

SCHAEFFER, Schirlei Conceição Barth. **Descrição Fonética e Fonológica do Pomerano falado no Espírito Santo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória/ES, 2012.

THUM, Carmo. **Educação, historia e memória: Silêncio e reinvenções pomeranas na serra dos tapes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. No Interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.25-41, Jan/Jun 2009.

VIERO, Tatiane Vedoin; CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia; ARRIADA, Eduardo. Acervos escolares: possibilidades e aproximações entre a Arquivologia e a Museologia. **Revista Museologia e Patrimônio**, vol.10, n 2, p. 33 – 53, 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 306, p. 245 - 269, 1995. Disponível em: <[redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70501](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70501)>. Acesso em 09 jul. 2015.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista "O Pequeno Luterano" e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas - RS (1931 - 1966)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2012.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: Identidade e cultura escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

## PATRIMÔNIO INDUSTRIAL: O CASO DO MUNICÍPIO DE CANDIOTA/RS

### *PATRIMÓNIO INDUSTRIAL: EL CASO DEL MUNICIPIO DE CANDIOTA/RS*

Rosilene Oliveira Silva  
Lic. em História e Pós-Graduanda do PPGAV/Patrimônio Cultural UFPel  
Rosilenesilva87@gmail.com

#### RESUMO

Esta proposta de artigo tem como principal objetivo apresentar um estudo de caso sobre o município de Candiota, localizado na região da campanha do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de uma discussão sobre a instalação das indústrias carboníferas neste território, cuja paisagem vem sendo modificada desde o final do século XX. O artigo proposto pretende-se realizar uma breve contextualização histórica da industrialização, ressaltar sua importância sob o ponto de vista do patrimônio industrial. Como metodologia, parte-se do levantamento histórico e as etapas deste patrimônio industrial.

**Palavras chave:** Paisagem cultural, Patrimônio Industrial, Candiota.

#### RESUMEN

Esta propuesta de artículo tiene como principal objetivo presentar un estudio de caso sobre el municipio de Candiota, ubicado en la región de la campaña del Estado de Rio Grande do Sul, a partir de una discusión sobre la instalación de las industrias carboníferas en este territorio, cuyo paisaje viene siendo modificada desde el final del siglo XX. El artículo propuesto se pretende realizar una breve contextualización histórica de la industrialización, resaltar su importancia desde el punto de vista del patrimonio industrial. Como metodología, se parte del levantamiento histórico y las etapas de este patrimonio industrial.

**Palabras clave:** Paisaje cultural, Patrimônio Industrial, Candiota.

#### Introdução

O município de Candiota exerce papel essencial na economia da região do pampa, principalmente nos setores carboníferos. Nesse contexto, a paisagem do pampa é um produto de inter-relação do patrimônio industrial, tornando-se um forte elemento da identidade carbonífera, abrangendo a população diretamente envolvida, fato este evidenciado pelas memórias e a identidade dos cidadãos candiotenses que residem na região de Candiota.

Referência como um polo industrial, Candiota/RS, também apresenta em seu cabedal cultural os costumes, tradições e importante perceber que a identidade do cidadão candiotense está relacionada com a paisagem do pampa que se forma em seu entorno. Tal histórico, por sua vez, favoreceu que neste município que fossem se constituindo relevantes legados históricos dos sucessivos modelos de industrialização carbonífera. Ao mesmo tempo, esta contínua exploração de seus recursos minerais, as novas formas de

organização das grandes empresas mineradoras contemporâneas, vem favorecido uma ambiência paisagística, proporcionando um quadro preocupante de êxodo urbano.

Partindo-se dos conceitos de paisagem e patrimônio industrial como registro das transformações históricas, o quadro teórico busca discutir a paisagem como um processo. A revisão bibliográfica conceitual procura debater inicialmente os conceitos centrais da pesquisa através dos seguintes autores: Corrêa (2009 e 2014) IPHAN (2007 e 2003) e Ribeiro (2007) sobre paisagem, Choay (2006) Nizhny (2003) e Silva (2006) sobre patrimônio industrial e Candau (2011) sobre memória e identidade.

Tendo como objetivo realizar uma breve contextualização histórica da industrialização do município de Candiota, ressaltar sua importância sob o ponto de vista do seu patrimônio industrial. Sendo parte componente da paisagem residual atual, as usinas carboníferas contam a história de Candiota e expõem processos importantes para a população local.

### **Industrialização de Candiota**

A construção da usina termelétrica em Candiota teve origem no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil sofreu racionamento de Petróleo. O Departamento Nacional de Estradas (DNEF) do Ministério de Aviação e Obras Públicas planejou eletrificar vários trechos ferroviários do Estado, a ligação entre Rio Grande-Pelotas- Bagé e Dom Pedrito<sup>79</sup>.

Candiota teve sua formação devido à instalação da indústria carbonífera CRM e CGTEE em sua localidade, que foi concebida como uma maneira de expandir os empreendimentos da Companhia Termoelétrica.

A Usina Termoelétrica Candiota I foi projetada no governo de Eurico Gaspar Dutra início da obra em 1953, construída através do consórcio das empresas Alston, Stein, Roubax (França) no governo Getúlio Vargas sendo inaugurada em 22 de dezembro de 1961, pelo Presidente da República, João Goulart.

---

<sup>79</sup> Processo de Tombamento Candiota Usina1.

<<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=47601>>Acessado: 26.02.17.



A concepção da indústria que originou Candiota a partir de 1950. As terras adquiridas foram desapropriadas pelo Departamento Nacional de Estradas de Ferro<sup>80</sup>. A escolha dessa área para as obras de vilas operárias mina de carvão e Usina Termoeletrica de Candiota I. Figura 1, década de 1970 desativações da Usina Termoeletrica Candiota I.



**Fonte: Eng.Civil José Maiquel Duarte**

O valor histórico da Usina Termoeletrica Candiota I, como patrimônio industrial está vinculada na história da região do pampa gaúcho, principia o polo de desenvolvimento econômico através da geração de energia e exploração do carvão. A importância da indústria proporcionou o desenvolvimento à região, impulsionando a iniciativa do processo de emancipação da criação do Município de Candiota através da Lei nº9. 574 de 20 de março de 1992.

Nas décadas seguintes, com a crescente demanda por energia levou à implementação dos complexos industriais, Usina Termoeletrica Candiota II 1975 e Usina Termoeletrica Candiota III 2010. O município de Candiota está situado em uma área cuja paisagem vem sendo modificada desde o final do século XX, devido às ações relacionadas à exploração

---

<sup>80</sup> Declara de utilidade pública, para efeito de desapropriação pelo Departamento Nacional de Estradas de Ferro, áreas de terrenos e respectivas benfeitorias, no Município de Bagé e Pinheiro Machado, Estado do Rio Grande do Sul, <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-36895-8-fevereiro-1955-330433-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso 20.04.2017.

dos recursos minerais, a extração de carvão em contextos históricos distintos estes últimos remontando ao final do séc. XX e que perduram até os dias atuais.

Com a implantação desta atividade industrial carbonífera demandasse a criação de vilas operárias para os funcionários. Estas vilas operárias, racionalmente planejadas e anexas às instalações de geração de energia, apresentam qualidades urbanas e arquitetônicas singulares. Estas construções, apesar de seu valor tanto arquitetônico quanto histórico, até pouco tempo não possuíam nenhuma proteção junto aos órgãos de preservação atuantes no Estado, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul IPHAE/RS.

Em 1995, foi requerido ao IPHAE/RS o tombamento Usina Termoelétrica Candiota1 N° do processo 1707-1100/94-0<sup>81</sup>. Trata-se de um exemplar patrimônio industrial do Estado do Rio Grande do Sul pioneiro na utilização do carvão mineral como fonte de energia na região do pampa o que foi imprescindível para o desenvolvimento econômico da região e do Estado<sup>82</sup>. As indústrias carboníferas desempenham um importante papel na estruturação do espaço urbano e na vida cotidiana das populações ali residentes.

O município de Candiota, localizado no Estado do Rio Grande do Sul, próximo à fronteira com o Uruguai, é conhecido nacionalmente como a capital do carvão. Sua história está fortemente identificada com a exploração do carvão ocorrida ao longo do século XX<sup>83</sup>. Economicamente o município, tem como base a extração de carvão e geração de energia, através das empresas CRM<sup>84</sup> (responsável pela mina de carvão) e CGTEE/Eletróbrás<sup>85</sup> (responsável pela usina termoelétrica).

O município de Candiota possui cerca de 10 mil habitantes<sup>86</sup>, sendo que este número deve crescer consideravelmente nos próximos anos, em função dos empreendimentos que o município está recebendo. O município passa a ser o centro de referência de mineração e atraindo para a região novos setores empresariais que, por sua vez, impulsionaram um importante aumento demográfico na região.

---

<sup>81</sup> Idem

<sup>82</sup> Idem

<sup>83</sup> <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riograndedosul/candiota.pdf>> Acessado: 15.02.2017.

<sup>84</sup> Portal da Companhia Rio-grandense de Mineração.< <http://www.crm.rs.gov.br/>> Acessado: 24.02.17.

<sup>85</sup> Companhia de Geração Térmica de Energia. <[cgtee.gov.br/](http://cgtee.gov.br/)> Acessado:26.02.2017.

<sup>86</sup> <<http://site.candiota.rs.gov.br/>> Acesso: 23.03.2017.

### **O Patrimônio Industrial, a Paisagem de Candiota**

O conceito de patrimônio cultural, definido pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) favorece a preservação do patrimônio industrial. O conceito de patrimônio cultural inclui-se a paisagem cultural proposta na Convenção da UNESCO em 1999, a partir do documento “Diretrizes Operacionais para a Implementação da Convenção de Patrimônio Mundial” que define:

Paisagens culturais representam trabalho combinado da natureza e do homem designado no Artigo I da Convenção. Elas são ilustrativas da evolução da sociedade e dos assentamentos humanos ao longo do tempo, sob a influência das determinantes físicas e/ou oportunidades apresentadas por seu ambiente natural e das sucessivas forças sociais, econômicas e culturais, tanto internas, quanto externas<sup>87</sup>(IPHAN, 2003 apud SILVA, 2010).

O conceito definido em 2003, pela Carta de Nizhny Tagil,<sup>88</sup> sobre o Patrimônio Industrial preparada pelo TICCIH (The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage) para o patrimônio industrial é:

O patrimônio industrial compreende os vestígios da cultura industrial que possuem valor histórico, tecnológico, social, arquitetônico ou científico. Estes vestígios englobam edifícios e maquinaria, oficinas, fábricas, minas e locais de processamento e de refinação, entrepostos e armazéns, centros de produção, transmissão e utilização de energia, meios de transporte e todas as suas estruturas e infraestruturas, assim como os locais onde se desenvolveram atividades sociais relacionadas com a indústria tais como habitações, locais de culto ou de educação (NIZHNY, 2003, p.3).

Cabe lembrar, portanto que muitas indústrias, por causa da inovação da tecnologia, substituíram os equipamentos antigos pelos atualizados, descartando indevidamente estes equipamentos que fazem parte da memória industrial, fato que vem ocorrendo desde a passagem da energia humana, pela energia do vapor e enfim, pela energia elétrica. Conforme destaca Leonardo Mello e Silva:

Quando pensamos imediatamente em patrimônio industrial pensamos logo em prédios vetustos, máquinas ultrapassadas sem valor comercial, e relíquias materiais e arquitetônicas, algumas com valor artístico de época. Um aspecto menos convencional, mas nem por isso menos evidente, é a possibilidade de,

---

<sup>87</sup>SILVA, R. A. R. **Paisagem Cultural Industrial: memórias de um patrimônio da contemporaneidade**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL. 1., 2010, Campinas e Jaguariúna São Paulo, Brasil, **Anais...** Campinas Brasil: Conpadre, 2010. 18p. Disponível em: <[www.conpadre.org](http://www.conpadre.org)>. Acesso: 19.03.2017.

<sup>88</sup> The International Committee for the Conservation of the Industrial Heritage (TICCIH) foi criado em 1978, com o objetivo de estudar, documentar, e preservar o patrimônio industrial mundial. Disponível em: <<http://ticcih.org/wp-content/uploads/2013/04/NTagilPortuguese.pdf>> Acesso: 28.02.2017.

através desse verdadeiro arquivo a céu aberto (se não pensarmos aqui nos achados arqueológicos), estabelecer uma conexão com o tipo de industrialização de um período histórico e do modo de vida da classe trabalhadora correspondente a ele (SILVA, 2006, p.1).

Os espaços industriais, que normalmente ocupavam vastas áreas, geralmente próximas dos centros do município, foram aos poucos sendo desocupados, e conseqüentemente, demolidos, pela falta de análises mais apurada de sua significância, e pelo desinteresse destes complexos sem produção para novas instalações industriais.

O patrimônio industrial constituído por estes lugares remete à memória social, criador de riqueza material, portanto, os espaços de morar, de vida cotidiana que permanecem ocultos na memória. As afirmações de Choay (2006), contribuem para o presente artigo no que tange a compreensão do contexto, o autor enfatiza:

A expressão designa um bem destinado ao usufruto de uma comunidade que se ampliou a dimensões planetárias, constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se consagram por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e savoir-faire dos seres humanos. Em nossa sociedade errante, constantemente transformada pela mobilidade e ubiquidade de seu presente, “patrimônio histórico” tornou-se uma das palavras-chave da tribo midiática. Ela remeta a uma instituição e a uma mentalidade (CHOAY, 2006, p. 11).

Choay (2006), considera que o patrimônio industrial passou a considerar não apenas as grandes obras isoladas de qualidade excepcional, mas centros urbanos ou rurais inteiros dando-se maior importância ao tecido urbano e à “arquitetura vernacular”, passando a abranger também construções recentes, como aquelas incluídas ao patrimônio industrial.

Em nível estadual, temos a proteção da Usina Termoeletrica Candiota I, identificadas como patrimônio industrial pelo IPHAE/RS, e cujos estudos foram desenvolvidos como medida mitigadora, por ocasião do licenciamento da CGTEE, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Candiota. Ainda, tal instituição acompanhou os trabalhos de restauração da Usina Termoeletrica Candiota I, em 2013.

Em nível municipal, a política municipal de proteção se intensifica a partir de 1992, na Lei Orgânica do Município. O marco nessa política foi a Lei nº 68.<sup>89</sup> Delimita as áreas urbanas, urbanizáveis e industriais do município de Candiota. O autor Corrêa

---

<sup>89</sup>Lei nº 687. Delimita as áreas urbanas, urbanizáveis e industriais do município de Candiota. <<http://www.camaracandiota.rs.gov.br/leis/Lei%20687.pdf>>Acessado: 25.02.2017.

(2009), procura relacionar alguns pontos relativos à natureza da geografia cultural, da mesma forma aponta o autor:

A natureza política da cultura foi também enfatizada por geógrafos, entre eles Taillard (2003) e Mitchell (2000). O primeiro aponta três funções políticas da cultura, as funções de integração, que envolve as noções de pertencimento e identificação, de regulação, que controla o comportamento individual em sociedades tradicionais, e de enquadramento, associadas às sociedades com escrita, em relação às quais o poder elabora uma constante reinterpretação da cultura (CORRÉA, 2009, p.4).

Os impactos ambientais se dão principalmente pelas emissões aéreas liberadas durante o período de operação das usinas. Usina Termoeletrica Candiota III, em operação, e mesmo apresentam dificuldades, com notícias de fechamento. O setor carbonífero, ao longo desse processo, se vê mergulhado em problemas, tais, ações de agressão ao meio ambiente, entre outros.

A poluição das atividades carboníferas está relacionada à influência a exploração do carvão. A poluição ambiental gerada pela indústria carbonífera Usina Termoeletrica Candiota III e pela mina é justificada com a aplicação de medidas de compensação ambiental em Candiota<sup>90</sup>. Para Ribeiro (2007), “há um consenso de que a paisagem do pampa é fruto do agenciamento do homem sobre o seu espaço” (Ribeiro, 2007, p. 9). O autor aponta que pode ser entendido de diferentes formas. Há de se ressaltar que sua importância vale, essencialmente, pelo meio em que se insere, pela paisagem e patrimônio industrial em que se revelam como ícone, pelas relações que estabelece com o espaço.

A metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, conhecida pelas belas paisagens do pampa e fortemente ligada às tradições gaúchas, também é conhecida pelo pouco desenvolvimento, já que sua principal matriz econômica, o carvão. O município de Candiota guardam traços de sua origem operária na paisagem, seja nas chaminés remanescentes das fábricas, seja no conjunto de casas operárias.

Ao trabalhar com o conceito de paisagem faz-se necessário sua delimitação, com o interesse do objeto alvo. O processo de conservação e os diversos valores que envolvem o bem cultural. Conforme proposto na Carta de Bagé ou Carta da Paisagem do pampa que define em seu Artigo 2º:

A paisagem do pampa é o meio natural ao qual o ser humano imprimiu as marcas de suas ações e formas de expressão, resultando em uma soma de todos os testemunhos resultantes da interação do homem com a natureza e,

---

<sup>90</sup> PEREIRA, Viviane Camejo. **O Rural e o Carvão: Representações sociais em Candiota-RS.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013, p.56.



reciprocamente, da natureza com homem, passíveis de leituras espaciais e temporais (IPHAN, 2007, p.207).

Portanto, não se considera a paisagem do pampa, somente os que possuem uma importância relevante na história de Candiota, que configure elementos de atuação na memória e identidade. Sabemos que a ação do tempo existe e é categórica quando atingem os objetos de patrimônio industrial. As empresas CRM e CGTEE, também tem se preocupado com a reabilitação de antigas áreas mineradas, lavradas num passado onde a consciência ecológica não norteava as operações da mesma forma que acontece hoje. Conforme aponta Sauer,<sup>91</sup> por sua vez analisa a paisagem de acordo com seu entendimento, ou seja:

A paisagem é o conjunto de formas naturais e culturais associadas em área. Materialidade e extensão são atributos essenciais da paisagem Saueriana, não se admitindo o uso do termo como metáfora, como paisagem política ou econômica. As formas que constituem a paisagem estão integradas entre si, apresentando funções que criam uma estrutura (CORRÊA, 2015, p.5).

Neste sentido, o município de Candiota é um local propício ao estudo do Patrimônio Industrial, tendo como principal *locus* de atuação o setor carbonífero, onde a estrutura de produção das Usinas candiotense desponta como representação maior de uma história feita a par da economia carbonífera. Retomando os conceitos de patrimônio industrial e paisagem cultural, é impossível desvincular determinado objeto nesse caso, paisagem do pampa para a comunidade candiotense para as quais ele será significativo.

O município de Candiota apresentam características únicas e aspectos específicos na paisagem, essa relação entre a sociedade e a natureza, como um processo de percepção que resultará na atribuição de valores perante o meio, o município de Candiota guardam traços de sua origem operária na paisagem, seja nas chaminés remanescentes das fábricas, seja no conjunto de casas operárias, que guarda traços de sua identidade carbonífera. Segundo Candau (2016), os processos indenitários:

[...] vão ser forjados e instaurados a partir de memórias cuja natureza depende estreitamente das modalidades segundo as quais os membros de um grupo representam o tempo falamos da multiplicidade de tempos sociais e se acomodam num fluxo temporal irreversível (CANDAU, 2016, p.85).

---

<sup>91</sup> <<https://revistas.ufri.br/index.php/EspacoAberto/article/download/2431/2077>> Acessado: 26.02.2017.



Uma característica, mas que demonstra essa identidade carbonífera, foi inserida no momento em que a comunidade local, passou pelo processo de implantação do projeto de “Rodas de Memória<sup>92</sup>”, agregando com isso uma particularidade única ao local que residem. Dessa forma, é preciso preservar a paisagem do pampa, sua história, fortalecendo o desenvolvimento local, principalmente com foco no patrimônio industrial.

### **Considerações Finais**

O presente artigo objetivou levantar considerações iniciais sobre as relações entre patrimônio industrial e paisagem cultural, bem como discutir o conceito como possibilidade para apreender as transformações na paisagem do município de Candiota.

Na paisagem do município, as formas do patrimônio industrial que persistem são testemunhos de uma cultura dominante que ganhou força com as transformações na dinâmica econômica da região do pampa. O auge do setor carbonífero é atestado pelo caráter residual dos objetos que ainda persistem na paisagem. Como podemos ver ante o exposto no texto, o município de Candiota constitui um exemplo claro de paisagem industrial com elevado valor patrimonial industrial, visto que a sua canibalização pelas indústrias carbonífera constitui-se um risco de desaparecimento de tal localidade pelos vetos governamentais contra o carvão.

A preservação do patrimônio industrial é uma grande aliada para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da região da fronteira, uma vez que permite guardar sua história. Com isso, facilita a preservação de sua envoltória paisagística, pois desperta, o instinto de proteção, acendendo na comunidade candiotense o desejo, de proteger, de salvaguardar sua própria história.

O estudo mostrou que em Candiota existem paisagens culturais fortemente representativas, que apresenta características peculiares ou elementos integradores do homem com o meio ambiente. Essa percepção é o que faz com que esse estudo, uma vez que a cidade apresenta paisagens culturais significativas para sua comunidade local, algumas expostas pela mídia, que podem ser visualizadas nos cartões postais e outros, mas que estão na memória dos cidadãos.

Conclui-se este estudo, ressaltando a importância do entrelaçamento do patrimônio industrial com o meio ambiente, cuja vertente, aqui considerada paisagem do

---

<sup>92</sup> Projeto Roda de Memória: Compartilhando experiência no Centro Cultural da cidade de Candiota/RS. Colaboradora e pesquisadora Rosilene Silva em parceria com a Prefeitura Municipal de Candiota.

pampa, deve ser algo que possa servir de pressuposto para incentivos a planejamentos de estudos de sustentabilidade.

### **Referências**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Histórico da cidade de Candiota**. IBGE Cidades, 2011.

Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso: 15.02.2017.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. **Carta de Bagé**. Brasília, 2007. Disponível: <<http://www.iphan.org.br>> Acesso em 28 fev. 2017.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. **Patrimônio**

**Imaterial**. Brasília, 2003. Disponível: <<http://www.iphan.org.br>>, Acesso em 12 março. 2017.

CANDIOTA. **Prefeitura Municipal De Candiota**. 2016. Disponível: <<http://site.candiota.rs.gov.br/>>. Acesso em: 23.03.2017.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CIOCCARI, Marta. **Ecoss do subterrâneo: estudo antropológico do cotidiano e memória da comunidade de mineiros de carvão de Minas do Leão (RS)**. (Dissertação de mestrado). Porto Alegre, 2004.

### **COMPANHIA RIO-GRANDENSE DE MINERAÇÃO.**

<<http://www.crm.rs.gov.br/>> Acesso: 24.02.17.

**COMPANHIA DE GERAÇÃO TÉRMICA DE ENERGIA**. <[cgtee.gov.br/](http://cgtee.gov.br/)> Acesso em : 26.02.2017.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 4º Ed. São Paulo: Estação Liberdade, Ed. UNESP, 2006.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Sobre a Geografia Cultural**. Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. <<http://ihgrgs.org.br/artigos/contibuioces/Roberto%20Lobato%20Corr%C3%AAa%20-%20Sobre%20a%20Geografia%20Cultural.pdf>> Acesso em: 27.02.2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Carl Sauer e Denis Cosgrove: a Paisagem e o Passado.** Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 4, N.1, p. 37-46, 2014. <<https://revistas.ufrj.br/index.php/EspacoAberto/article/download/2431/2077>> Acesso em: 26.02.2017.

IPHAE/RS.

Disponível:<<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=47601>> Acesso em: 22.11.2016.

**Lei nº 687. Delimita as áreas urbanas, urbanizáveis e industriais do município de Candiota.** Disponível:<<http://www.camaracandiota.rs.gov.br/leis/Lei%20687.pdf>>

Acesso: 25.02.2017.

RIBEIRO, Rafael W. **Paisagem do pampa e patrimônio.** Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.

SILVA, Cristina Ennes da. **Nas profundezas da terra: um estudo sobre a região carbonífera do Rio Grande do Sul (1883-1945).** (Tese de doutorado –Programa de Pós Graduação em História da PUCRS. Porto Alegre, 2007.

SILVA, Leonardo Mello e. Patrimônio industrial: passado e presente. **Revista eletrônica do Iphan.** São Paulo, 2006. Disponível: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/patrimonio\\_industrial\\_passado\\_e\\_presente.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/patrimonio_industrial_passado_e_presente.pdf)> Acesso em: 24.11.2016.

SILVA, R. A. R. **Paisagem Cultural Industrial: memórias de um patrimônio da contemporaneidade.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE PATRIMÔNIO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL. 1., 2010, Campinas e Jaguariúna [São Paulo], Brasil. Anais... Campinas [Brasil]: Conpadre, 2010. 18p. Disponível em: <[www.conpadre.org](http://www.conpadre.org)>. Acesso: 19.03.2017.

THE INTERNATIONAL COMMITTEE FOR THE CONSERVATION OF THE INDUSTRIAL HERITAGE (TICCIH). **Carta de Nizhny Tagil sobre o patrimônio industrial.** Nizhny Tagil, 17 jul. 2003. Disponível em: <<http://ticcih.org/wpcontent/uploads/2013/04/NTagilPortuguese.pdf>>. Acesso em: 28.02. 2017.

Eng.Civil José Maiquel Duarte

**LA PAYADA – PRIMEIRO BEM IMATERIAL DECLARADO  
PATRIMÔNIO CULTURAL DO MERCOSUL**

*THE PAYADA – FIRST INTANGIBLE GOOD DECLARED A CULTURAL HERITAGE  
OF MERCOSUR*

Rossana Marina Duro Sparvoli  
Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural /UFPel  
rossanasparvoliri@gmail.com

**RESUMO**

Essa comunicação apresenta o recorte inicial da pesquisa de mestrado, que está em desenvolvimento dentro do programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPel, que trata sobre o gênero literário/musical conhecido por *Payada*, que se tornou o primeiro bem imaterial declarado como Patrimônio Cultural do MERCOSUL, em 2015. A abordagem adotada é interdisciplinar, pois usa aportes teóricos das Relações Internacionais, para discutir os interesses políticos que levaram à adoção da *Payada* como patrimônio cultural do MERCOSUL, da Música, para que se faça uma análise profunda dos aspectos artísticos e performáticos que a caracterizam, e por fim de Memória Social e Patrimônio Cultural, para averiguar se esse gênero artístico se tornou portador de um valor cultural transfronteiriço. O objetivo geral é compreender as razões e a importância política/social do reconhecimento oficial da *Payada*, dotada de traços simbólicos das culturas dos povos formadores da América do Sul, como um marco de irmanamento entre os países do Cone Sul, na forma de Patrimônio Cultural do MERCOSUL. A hipótese é que a *Payada* seria a representação artística da miscigenação de culturas ancestrais que foi ressignificada para configurar a identidade do gaúcho pampiano, e que existe interesse político no fortalecimento dos laços de irmanamento entre os países vizinhos, que vão além de interesses econômicos. Os resultados preliminares da pesquisa apontam para possível confirmação das hipóteses.

**Palavras-chave:** *Payada*. MERCOSUL. Patrimônio Cultural. Identidade Transfronteiriça.

**ABSTRACT/**

This communication presents the initial cut of the master's research, which is under development within the Graduate Program in Social Memory and Cultural Heritage of UFPel, which deals with the literary / musical genre known as *Payada*, which became the first intangible good declared as Cultural Heritage of MERCOSUR, in 2015. The approach adopted is interdisciplinary, since it uses theoretical contributions from International Relations to discuss the political interests that led to the adoption of *Payada* as a cultural heritage of MERCOSUR, from Music, so that a deep analysis of the artistic and performatic aspects that characterize it can be done, and finally of Social Memory and Cultural Patrimony, to ascertain whether this artistic genre has become a carrier of cultural value cross-border. The main goal is to understand the reasons and the political / social importance of *Payada*'s official recognition, endowed with symbolic traits of the cultures of the South American formative peoples, as a milestone among the countries of the Southern Cone, in the form of Cultural Heritage of the MERCOSUR. The hypothesis is that the *Payada* would be the artistic representation of the miscegenation of ancestral cultures that has been resented to configure the identity of the *Pampas gaúcho*, and that there is political interest in strengthening the ties of brotherhood between neighboring countries, that go beyond economic interests. The preliminary results of the research point to possible confirmation of hypotheses.

**Keywords/Palabras clave:** *Payada*. MERCOSUR. Cultural Heritage. Transboundary Identity.

## Introdução

O presente artigo visa apresentar os avanços iniciais de uma pesquisa de mestrado que está em andamento, e, que, portanto, ainda não possui conclusões finalizadas. Buscar-se-á realizar uma contextualização das bases que propiciaram o surgimento desta investigação, e a emergência do problema de pesquisa que se busca responder. Esta pesquisa ocorre dentro do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPEL, sob a orientação da professora doutora Maria Leticia Mazzucchi Ferreira. O objeto de pesquisa é o processo de patrimonialização do gênero literário/musical conhecido como *Payada*<sup>93</sup> dentro do MERCOSUL, em 2015.

A motivação por traz deste tema começou com a formação da própria mestranda. Por possuir duas graduações em áreas não afins - Bacharelado em Música e Bacharelado em Relações Internacionais, ambos cursados na UFPEL – a presente pesquisadora decidiu seguir seus estudos acadêmicos dentro do campo da Interdisciplinaridade, para, desta forma, poder dar seguimento ao estudo de suas duas paixões. E foi dentro do PPG de Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPEL que tal iniciativa se tornou possível. Desta maneira, escolheu-se o tema da *Payada* (um gênero literário/musical), que foi recentemente patrimonializada, dentro do âmbito do MERCOSUL (um bloco regional que é de interesse das Relações Internacionais), para ser investigado.

Soma-se a isso, a compreensão da riqueza e da importância do desenvolvimento de pesquisas dentro da área Interdisciplinar, para a própria evolução do desenvolvimento científico. Como definido pela própria CAPES,

A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. (CAPES, 2016, p.9)

---

<sup>93</sup> Existe a grafia em português “pajada” para este gênero artístico bem como para quem o realiza “pajador”. No entanto, como na documentação do MERCOSUL a grafia apresentada é com y “payada”, “payador”, e como os países em que ela é mais relevante são de língua espanhola, da mesma forma que a maior parte da bibliografia utilizada, decidiu-se respeitar a grafia original da palavra.

Tendo tal entendimento em mente, se percebeu que a invulgar combinação das áreas supramencionadas pode dar ensejo a compreensões inovadoras, tanto sobre o objeto de pesquisa, quanto contribuições para esses dois domínios distintos, que não seria possível alcançar sem sua aliança.

Ademais, essa pesquisa abarca uma premissa fundamental, que também se encontra na vanguarda da área do patrimônio cultural, que é a definição de *patrimônio imaterial*. No Brasil, bem como nos países ocidentais em geral, as ações de proteção patrimonial começaram no âmbito do patrimônio material, no resguardo de objetos artísticos, monumentos arquitetônicos, artefatos, resumidos na famosa máxima “pedra e cal”. CAMPOS (2010) explica que foi na época da criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, atual Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que a discussão sobre o patrimônio cultural brasileiro teve início, estando vinculada, nas primeiras décadas, apenas à modalidade de patrimônio material. Este mesmo autor argumenta que, no âmbito internacional, em especial dentro da Organização das Nações Unidas (ONU), o desenvolvimento do conceito de patrimônio imaterial partiu da preocupação com o resguardo das culturas tradicionais populares, e a visão oriental sobre o patrimônio. CAMPOS (2010) destaca o entendimento de SANT’ANNA sobre a importância da perspectiva do Oriente, que parte de uma lógica oposta a da predominante no Ocidente:

No mundo oriental, os objetos jamais foram vistos como os principais depositários da tradição cultural. A permanência no tempo das expressões materiais dessas tradições não é o aspecto mais importante, e sim o conhecimento necessário para reproduzi-las. Nesses países, em suma, mais relevante do que conservar um objeto como testemunho de um processo histórico e cultural passado, é preservar e transmitir o saber que o produz, permitindo a vivência da tradição no presente. De acordo com essa concepção, as pessoas que detêm o conhecimento preservam e transmitem as tradições, tornando-se mais importantes que as coisas que as corporificam. (...) (SANT’ANNA apud CAMPOS, 2010, p.27 ).

O patrimônio cultural imaterial é uma categoria tanto de proteção, quanto de pesquisa, muito recente, tendo sua Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial sido assinada, a recém em 2003, dentro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Devido a sua relativa novidade, entende-se como pertinente neste artigo trazer sua definição tal como incluída nesta Convenção:

1. Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e competências – bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes estão associados – que as



comunidades, grupos e, eventualmente, indivíduos reconhecem como fazendo parte do seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio envolvente, da sua interação com a natureza e da sua história, e confere-lhes um sentido de identidade e de continuidade, contribuindo assim para promover o respeito da diversidade cultural e a criatividade humana. (...). 2. O “patrimônio cultural imaterial” tal como é definido no parágrafo I supra, manifesta-se nomeadamente nos seguintes domínios: (a) tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do patrimônio cultural imaterial; (b) artes do espectáculo(sic); (c) práticas sociais, rituais e actos(sic) festivos; (d) conhecimentos e usos relacionados com a natureza e o universo; (e) técnicas artesanais tradicionais. (CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL da UNESCO de 2003, artigo 2 parágrafos 1 e 2)

### **Breve Contextualização do MERCOSUL**

O bloco regional, fundado em 26 de março de 1991, mediante o Tratado de Assunção, teve como membros fundadores: Argentina, Brasil, Paraguai, e Uruguai. Esse tratado visava a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL)<sup>94</sup>. Atualmente, todos os países da América do Sul<sup>95</sup> participam do MERCOSUL, seja como Estado Parte, seja como Estado Associado. Os Estados Partes são: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai (1991), Venezuela<sup>96</sup> (2012), e Bolívia, que está em processo de adesão. Detêm o status de Estados Associados: Chile (1996), Peru (2003), Colômbia, Equador (2004), Guiana e

---

<sup>94</sup> Segundo o artigo 1 do próprio Tratado de Assunção, o nível de integração de “Mercado Comum” deveria ter sido alcançado em 31 de dezembro de 1994. (TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPUBLICA ARGENTINA, A REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPUBLICA DO PARAGUAI E A REPUBLICA ORIENTAL DO URUGUAI, 1991, p.1) No entanto, até o presente momento, o bloco detém o status de “União Aduaneira imperfeita”, que vem a ser um estágio de integração menos profundo do que o do desejado Mercado Comum. A União Aduaneira trata-se de uma área de livre comércio entre os Estados-partes e a adoção de uma Tarifa Externa Comum (TEC), para importações de bens oriundos de países que estão fora do bloco. No caso específico do MERCOSUL, ela é denominada como “imperfeita”, devido a uma série de restrições que os Estados-membros do bloco impõem uns aos outros, para importação de determinados produtos escolhidos, visando a proteção de seus mercados internos, o que faz com que a circulação de bens não seja completamente livre. (MACHADO, 1995, p. 63)

<sup>95</sup> Vale lembrar que a Guiana Francesa é considerada como um território ultramarino da França, não sendo assim um Estado independente no continente sul-americano, e, por isso, ela está vinculada à União Europeia, e não ao MERCOSUL.

<sup>96</sup> De acordo com o próprio site oficial do MERCOSUL, atualmente, a República bolivariana da Venezuela encontra-se com seu status “suspensão”, devido ao entendimento dos outros Estados-partes dela ter violado a “cláusula democrática”, estabelecida pelo Protocolo de Ushuaia (1998). Em consequência de sangrentas ditaduras militares terem feito parte da história recente dos países do continente, os Estados membros do MERCOSUL, conjuntamente com a Bolívia e o Chile, em 1998, viram-se compelidos a assinar o recém-mencionado Protocolo, para reafirmar seu compromisso com as instituições democráticas em seus respectivos países. O documento também estabelece que, se os integrantes do protocolo compreenderem que algum de seus membros estiver sofrendo de “séria ruptura da ordem democrática”, este será suspensão dos acordos de integração do qual faz parte. Como o governo do atual presidente da Venezuela, Nicolás Maduro Moros, vem sofrendo de grave instabilidade política, em razão de uma séria crise de credibilidade, e, de ações do governo vistas pela comunidade internacional como questionáveis, os membros do MERCOSUL resolveram suspender o país do bloco.

Suriname (2013). Para melhor visualizar o bloco incluiu-se aqui o mapa da América do Sul, com os membros plenos do bloco em destaque, como divulgado pelo próprio site oficial do MERCOSUL:



Figura 1: MERCOSUR EN CONJUNTO Fonte: Site oficial Mercosur.

Ao longo da sua primeira década de existência, o bloco esteve essencialmente voltado para consolidar os laços e parcerias comerciais. Contudo, devido à fragilidade das economias internas dos países componentes do bloco, o processo de liberalização da economia foi menos veloz do que o prometido nos tratados. Todos os membros tinham certa preocupação referente a abertura irrestrita de seus mercados, pois isto poderia ameaçar os setores da economia menos competitivos. Outra causa que contribui, até hoje, para a morosidade na tomada de decisões do bloco, e, na conseqüente lentidão no desenvolvimento do mesmo, é o fato discutido por CARVALHO (2007), de que o MERCOSUL é um bloco de caráter intergovernamental e não supranacional<sup>97</sup>. Houve

<sup>97</sup> No regime intergovernamental todas as decisões tomadas dentro do bloco só podem ser deferidas se houver unanimidade dentre os membros, o que protege a soberania dos Estados, mas faz com que as negociações tomem-se mais lentas, já que todos devem estar de comum acordo. No caso do sistema supranacional, as decisões são tomadas pela maioria, podendo haver Estados que discordem da decisão, e, mesmo assim serão, a princípio, obrigados a aquiescer. Isso permite que as negociações tomem-se mais ágeis, já que o desejo de todos não precisa ser acomodado, apenas da maioria, mas, no entanto, isso fere a

algumas poucas ações voltadas para outras áreas, além da econômica, em seus primeiros anos, mas foram, de modo geral, tímidas comparadas com as dos anos seguintes.

### **MERCOSUL após os anos 2000**

De acordo com BIZZOZERO (2011), a partir dos anos 2000, e o começo da chamada “Onda Rosa”<sup>98</sup> no continente, o MERCOSUL adentrou numa nova fase de desenvolvimento, em que outros temas, além da agenda econômica, começaram a ganhar relevância no bloco. Os temas sociais começaram a receber maior atenção, e, em documentos do início do milênio, foi reafirmada a convicção de que: o **“Mercosur no es solamente un bloque comercial, sino también un espacio catalizador de valores, tradiciones y futuro compartido”**(BIZZOZERO, 2011, p.30). A partir desta época, uma série de novas políticas começou a se desenvolver dentro do MERCOSUL, tanto para reduzir as assimetrias dentro do bloco, como para ampliar a participação da sociedade civil, e foi dentro deste ambiente que as políticas culturais também floresceram.

Em 1995, foi criada a Reunião dos Ministros de Cultura (RMC), que ocorre até hoje, para promover o diálogo entre as mais altas autoridades de cultura dentro da estrutura institucional do MERCOSUL. O RMC visava fomentar a cooperação e coordenação no campo da cultura. Ademais, em 1996, foi assinado o Protocolo de Integração Cultural do MERCOSUL. Não obstante, poucas ações concretas ocorreram na primeira década de existência do bloco na área cultural, em comparação com as que se deram após a virada do milênio. Em 2008, a Declaração de Integração Cultural afirmou que **“la cultura constituye un elemento primordial de los procesos de integración”**, e a área começou a tomar um novo impulso.

### **Mercosur Cultural**

Em 2014, o MERCOSUL Cultural foi criado tendo regramento e estrutura própria. Ele possui três comitês que contemplam as seguintes áreas: Patrimônio cultural,

---

soberania dos Estados que não concordam. A União Europeia é o exemplo de um bloco que utiliza o sistema da supranacionalidade para tomar suas decisões. (CARVALHO, 2007).

<sup>98</sup> Onda Rosa é uma expressão cunhada na ciência política para indicar a percepção de “guinada à esquerda”, que começou a ocorrer na América do Sul, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, em que uma série de países começou a eleger presidentes com tendências de esquerda, como: Luiz Inácio Lula da Silva (Brasil), Néstor Kirchner (Argentina), Tabaré Vázquez (Uruguai), Hugo Chavez (Venezuela). Acredita-se que essa tendência se deve ao rechaço das populações locais contra as políticas neoliberais implementadas ao longo da década de 1990, que foram inspiradas pelas diretrizes do Consenso de Washington de 1991.

Diversidade Cultural, Economia Criativa e Indústrias Culturais. De acordo com a estrutura organizacional e os regulamentos internos (CMC 22/14), o MERCOSUL Cultural é composto pela Reunião de Ministros da Cultura (MRC), a mesma fundada em 1995, e mais os seguintes órgãos a ele submetidos: Comitê de Coordenação Regional (CCR); Secretaria do MERCOSUL Cultural (SMC); Comitê de Patrimônio Cultural (CPC); Comitê sobre Diversidade Cultural (CDC); Comitê de Economia Criativa e Indústrias Culturais (CECIC); Comissão de Artes (CA); e o Fórum do Sistema de Informação Cultural do MERCOSUL (SICSUR). No mesmo ano ainda, foi estabelecido o regramento para o reconhecimento do Patrimônio Cultural do MERCOSUL, em que são definidos os critérios de reconhecimentos dos bens culturais que entram nessa nova categoria.

Um ponto que é importante destacar é o de que todos os países do MERCOSUL ratificaram a Convenção da UNESCO para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003, já mencionada na introdução. Além disso, os documentos sobre Patrimônio desta organização (não apenas os referentes à categoria de Patrimônio Imaterial) são mencionados nos do próprio MERCOSUL Cultural, o que indica a inspiração e o comprometimento com as diretrizes e valores da UNESCO, e suas recomendações sobre o tema.

### **La Payada e el Payador**

*La Payada* é uma forma artística de poética musical, em que um *payador* improvisa causos, poemas, canções acompanhados ao som de um violão. Ela também existe na forma de duo, em que dois *payadores* constituem um duelo musical e poético, chamado de *Payada de Contrapunto*, que ocorre na forma de um jogo de desafios. Entende-se que ela foi desenvolvida no contexto rural do gaúcho dos pampas, numa economia pecuarista. De acordo com o *Dossier de Candidatura La Payada* de 2015, todos os seus elementos constituintes - a musicalidade, as construções melódicas e harmônicas, a entonação vocal, as rimas, a estrutura poética/silábica, e os temas - são componentes que devem ser preservados, por serem integrantes da identidade cultural das sociedades formadoras destes países.

A presença da música entrelaçada com a poesia, com o verso, faz parte da cultura gaúcha. A tradição da oralidade nas manifestações culturais e literárias regionais ressurgiu de forma muito consistente e passa a ser reproduzida. E, nesse contexto, a *payada* marca a ligação da cultura gaúcha entre o sul do

Brasil, Uruguai e Argentina. Segundo o autor Paulo de Freitas Mendonça (2009), a *payada* é uma arte poético-musical em que o artista improvisa uma recitação em rima, cantada e acompanhada por um violão. É uma espécie de gesta, oriunda das manifestações literárias medievais. Dessa forma, o olhar dos compositores e poetas gaúchos redireciona-se ao discurso da oralidade e do improviso marcados pelas *payadas*. (ABOTT, 2015, p. 17-18)

O *payador*, em sua origem, é o homem rural que trabalha na lida do campo e do gado, e, que, ao mesmo tempo, participa das guerras e revoluções pela liberdade de seu país, é o homem simples, que no acompanhar de seu violão entretém seus companheiros à noite, seja com causos curiosos da vida, com contos sofridos e heroicos da guerra, ou em embates amigáveis, em que reina o improviso. Na atualidade, o *payador* é o artista, o músico e poeta, que se dedica à arte da *payada*, e mantém essa tradição significativa para a cultura local. A prática surgiu antes mesmo dos países se independizarem e demarcarem suas fronteiras, sendo hoje um elemento comum das culturas da região sul do Cone sul.

### **La Payada - Patrimônio Cultural Imaterial do MERCOSUL**

Em 27 de maio de 2015, foi decidido, por unanimidade, que *La Payada* seria o primeiro bem imaterial a se tornar Patrimônio Cultural do MERCOSUL<sup>99</sup>. Segundo o próprio *Dossier de Candidatura La Payada*, o gênero se constituiu desde antes das fronteiras entre os países do Cone Sul existirem, remontando a referências desde o século XVIII. Nos documentos do MERCOSUL Cultural, é defendido que a *Payada* é herdeira de uma vasta herança cultural, que remonta a arte trovadoresca europeia, a cultura árabe muçulmana, a dos griots de Aguisimbia da África Subsaariana, o repentismo cubano, e, inclusive, das culturas indígenas da América.

Há cantores repentistas de cultura mestiça em áreas tão diversas como o México, Cuba, Venezuela, Peru, nordeste do Brasil, e Chile. O fenômeno se estende por toda a América Latina, com várias denominações (...) A *Payada* solista ou de contraponto, é cultivada no território de ambos os países platenses, em parte da Argentina e praticamente em todo o Uruguai. (*Dossier de Candidatura La Payada*, MERCOSUR Cultural, 2015, p.3-4, tradução própria).

---

<sup>99</sup> Em 03 de maio de 2016, a *Paya* chilena foi oficializada pela XIII Reunião da Comissão de Patrimônio Cultural do MERCOSUL como patrimônio juntamente com a *Payada* Argentina e Uruguia. Informação de acordo com a notícia do site Dibam: “LA PAYA CHILENA ES DECLARADA PATRIMONIO CULTURAL DEL MERCOSUR”. Disponível em: <<http://www.dibam.cl/614/w3-article-58994.html>> Acesso em: 27 jul. 2017



A seguir, encontra-se o mapa do Sul do Cone Sul, de acordo com o descrito na documentação do MERCOSUL cultural sobre o tema, onde localiza a área na qual a *Payada*, tal qual foi patrimonializada, majoritariamente ocorre:



Figura 2: Cone Sul (área de prevalência da *Payada*) Fonte: Pinterest

Um dos argumentos mais destacados, para que a *Payada* fosse declarada Patrimônio Cultural do MERCOSUL, é o fato de ela ser um elemento de irmanamento dentre os povos dos países do continente, tanto por ser uma herança cultural comum, quanto por ser motivo de encontros entre artistas e apreciadores dos diversos países. No entanto, é apontado que a *Payada* tem obtido cada vez menos espaço dentro dos meios de comunicação modernos, e da mídia convencional e de massa, tendo sua participação na vida cultural cotidiana um papel que está se reduzindo. Por esta razão, o MERCOSUL Cultural visa criar um plano de gestão que valorize e difunda este bem dentro de seus



países, que promova a sensibilização da comunidade em geral, e oportunize encontros artísticos, material didático a respeito, oficinas e outras atividades.

### **Sobre a Pesquisa**

Como já explicitado na introdução deste artigo, esta pesquisa está em pleno desenvolvimento, tendo oficialmente iniciado em março deste ano, com a entrada da comunicadora no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPEL. Sua conclusão está prevista para março de 2019, período em que sua dissertação resultante deverá ser oficialmente defendida, de acordo com trâmites legais da instituição.

Desta forma, a investigação encontra-se ainda em seus estágios iniciais, previstos segundo a metodologia desenvolvida e proposta dentro do seu respectivo PPG. Neste momento, está se realizando um levantamento bibliográfico a cerca da *Payada* em si, que se baseia numa varredura sobre o material mais relevante sobre o assunto em livros, em artigos científicos, em português e espanhol, sobre suas raízes históricas, suas características musicais e poéticas, o contexto em que se desenvolveu, e, na medida do possível, como essa forma evoluiu ao longo do tempo, e se cristalizou na sua configuração atual. A intenção deste estágio é compreender e delimitar, na sua integridade, que bem cultural é este que está sendo resguardado e valorizado. Ao mesmo tempo, se está executando uma busca detalhada nos documentos do MERCOSUL, e, nas legislações dos países do bloco, com mais cuidado para Argentina, Uruguai e Chile. Isso se dá por duas razões: primeiro, porque os dois primeiros Estados foram os que entraram com o pedido dentro do MERCOSUL Cultural, para que a *Payada* virasse Patrimônio Cultural, e, o terceiro, porque posteriormente também foi incluído como um dos países em que a *Payada* é uma expressão cultural importante, (como mencionado na nota de rodapé 7). Segundo, porque no documento do MERCOSUL Cultural, intitulado *Dossier de Candidatura La Payada*, é estabelecido que sua maior incidência se dá nestes países, (como já indicado no mapa da figura 2). Ainda, simultaneamente, se está pesquisando os artigos científicos mais atuais, dentro da área das Relações Internacionais, que trabalham com as políticas culturais, sociais e identitárias do bloco regional.

A segunda etapa, que está apenas se iniciando, se debruçará sobre a compreensão do que vem a ser este bem que foi patrimonializado, (o que é a *Payada*? Que valores ela

expressa? Quais memórias coletivas tenta evocar?). No *Dossier La Payada*, é defendido que ela é herdeira de uma vasta herança cultural, buscar-se-á, então, compreender como tais elementos identitários podem estar refletidos em suas características artísticas, literárias e musicais. A parte final da investigação será uma discussão reflexiva sobre o uso que MERCOSUL faz dos principais valores ressaltados pela *Payada*, através do processo de patrimonialização, e se existe, ou não, uma relação com uma visão política de irmanamento entre os povos das nações que compõem o bloco.

A abordagem adotada é interdisciplinar, dentro de uma metodologia qualitativa. Utilizam-se aportes teóricos das Relações Internacionais, para discutir os interesses políticos que levaram à adoção da *Payada* como patrimônio cultural do MERCOSUL. Assim como, embasamento da Música/Musicologia, para que se possa realizar uma análise profunda dos aspectos artísticos, musicais, e performáticos que caracterizam o gênero. Além disso, os autores principais da Memória Social e Patrimônio Cultural serão utilizados para poder averiguar se a *Payada* se tornou portador de um valor cultural transfronteiriço, bem como lançar novos entendimentos sobre o papel e a relação da *Payada* e do *Payador* com suas comunidades de origem, na manutenção das suas tradições, que fundamentariam sua identidade cultural.

O objetivo geral é compreender as razões e a importância política/social do reconhecimento oficial da *Payada*, que seria dotada de traços simbólicos das culturas dos povos formadores da América do Sul, como um marco de irmanamento entre os países do Cone Sul, na forma de Patrimônio Cultural do MERCOSUL. Além disso, entender como se dá a afirmação de determinados valores e identidades, relacionadas com um projeto político de pertencimento transfronteiriço do MERCOSUL, por intermédio das políticas públicas de patrimonialização da *Payada* no âmbito do MERCOSUL Cultural.

A hipótese é que a *Payada* seria a representação artística da miscigenação de culturas ancestrais que foi ressignificada para configurar a identidade do gaúcho pampiano. Ademais, existiria um interesse político no fortalecimento dos laços de irmanamento entre os países formadores do MERCOSUL, que iria além de razões econômicas. Um dos possíveis métodos utilizados pelo bloco para atingir tal objetivo seria o processo de patrimonialização de certos bens culturais, para proteger e afirmar

determinados valores, ideias, memórias e identidades, que estariam de acordo com esse interesse político.

### **Considerações Finais**

O fechamento deste artigo relaciona-se com o desenvolvimento das razões pelas quais se decidiu realizar esta pesquisa, tal como explicadas na introdução. A *Payada* é um gênero artístico que tem sido extensivamente debatido especialmente pela intelectualidade argentina e uruguaia, e, também, com certa intensidade no ambiente acadêmico do sul do Brasil. Muito já foi investigado sobre sua contribuição na construção mítica do gaúcho, bem como sobre a importância de certas obras entendidas como fundadoras, e, de alguns *Payadores* de renome. Por outro lado, as diretrizes do MERCOSUL sejam políticas, culturais, ou patrimoniais também apresentam vasta literatura. Dentro deste panorama de abundância de fontes, a novidade da pesquisa se calca, justamente, na sua abordagem interdisciplinar e inovadora que propõe. Novos conhecimentos podem ser descortinados mediante perguntas cujo enfoque ainda não foi explorado, mesmo sobre um objeto já estudado.

Como mencionado ao longo do desenvolvimento desta comunicação, uma das justificativas, na documentação do MERCOSUL, para que a *Payada* fosse declarada como Patrimônio Cultural do bloco, é a de ser um elemento de irmanamento entre os povos dos países do Cone Sul. O próprio *Dossier La Payada* defende o peso cultural e identitário transfronteiriço desta forma artística. Sendo assim, *problematizar* tais afirmações encontradas nos documentos do bloco, e perscrutar o objeto de pesquisa com as teorias, metodologias e ferramentas das Relações Internacionais, da Musicologia, e com as categorias conceituais criadas dentro das pesquisas em Memória Social e Patrimônio Cultural, de maneira transdisciplinar e aberta, parece ser a melhor configuração para desenvolver novos entendimentos sobre este tema. Soma-se a isso, o fato de que esta pesquisa visa ir além da mera descrição dos processos políticos de patrimonialização da *Payada*, dentro do MERCOSUL, e de suas características artísticas, mas busca *principalmente* realizar uma discussão reflexiva e crítica, sobre como e por que esses processos se dão, e quais são as intenções políticas que estes carregam.

Sobre as conclusões da pesquisa em si, a verdade é que, tendo menos de um ano de elaboração, o que se tem até o presente momento são respostas preliminares ao

problema de pesquisa, baseadas em conjecturas deduzidas do que pôde ser apurado até o momento. Fazer afirmações peremptórias, agora, seria prematuro, e, até arrogante e pouco responsável. No entanto, a princípio, as evidências inferidas dos dados, até agora levantados, apontam no sentido da confirmação da hipótese anteriormente apresentada.

Considera-se que a “Onda Rosa” (ver nota de rodapé 6), que ocorreu no continente sul-americano no início do milênio, foi de suma importância, não apenas para a ampliação da agenda de interesses do bloco, que levou, entre outras ações, à criação do MERCOSUL Cultural, como também, no estabelecimento das diretrizes de escolha da proteção patrimonial. Conjectura-se que, sendo as lideranças de esquerda mais interessadas no fortalecimento dos direitos e valores “do povo”, a escolha do que patrimonializar tenderia a privilegiar bens (materiais ou imateriais) que estariam mais fortemente relacionados com a cultura popular, e/ou com as populações menos favorecidas dentro das sociedades do bloco. Isso parece de acordo com a escolha da patrimonialização da *Payada*. Além disso, a busca pela afirmação de um sentimento de pertencimento não apenas nacional, mas regional, é algo que parece estar em vias de construção no continente. De fato, a *Payada* não parece ser a única expressão cultural que existe em comum entre as sociedades componentes do bloco. Todavia, ao ser uma expressão cultural tradicional, e, não relacionada às elites econômicas e políticas de suas sociedades, mas ao homem do campo, ao menos em sua origem, ela parece ser uma escolha desejável, dentro da perspectiva política dos governos que na época estavam no poder nas nações do bloco.

Por fim, é mister reafirmar que essas conclusões preliminares podem ser refutadas ao longo do desenrolar dessa investigação, já que no atual estágio, ainda não se tem o quadro completo de dados. Da mesma forma, a análise aprofundada deles ainda não pôde ser empreendida, já que a fase de levantamento não está terminada, sendo esses entendimentos inferidos do que se pôde ponderar até o momento. No entanto, acredita-se que a exposição desta pesquisa ainda em desenvolvimento é válida, já que pode promover o debate sobre o tema, e, a pesquisa sobre o patrimônio cultural imaterial. Além disso, pode vir a instigar aqueles que desejam se aventurar na área interdisciplinar, que é tão promissora, mas ainda não muito valorizada no Brasil.

## Referências

ABBOT, Milena de Oliveira. **PAYADOR, PAMPA E GUITARRA: Tempo, espaço e ecos de uma cultura.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2015. 118f. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2015/07/DISSERTAÇÃO-MILENA-DE-OLIVEIRA-ABOTT.pdf>>\_Acesso em: 04. 10. 2016.

BIZZOZERO, Lincoln. **Los primeros veinte años del MERCOSUR:** del Programa de Liberalización comercial al plan estratégico de acción social. Revista Densidade, Buenos Aires, mayo, p. 25-34, 2011.

CAMPOS, Yussef Daibert **Salomão de Imaterialidade do Patrimônio e Identidade Social:** uma análise da lei Robin Hood de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural . Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010. 113f. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1054>> Acesso em: 29. 09. 2017

CAPES **Documento da área** - Interdisciplinar. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/INTE\\_docarea\\_2016\\_v2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/INTE_docarea_2016_v2.pdf)> Acesso em: 01. 10. 2017.

CARVALHO, José Antônio Marcondes. Supranacionalidade ou Efetividade? A Dimensão Jurídico-Institucional do MERCOSUL In: **MERCOSUL quinze anos.** São Paulo. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2007. p. 107-120.

DORRA, Raúl. El arte del payador **.REVISTA DE LITERATURAS POPULARES,** ano VII, número 1, p. 110-132, 2007. México Disponível em: <<http://www.rlp.culturaspopulares.org/textos/13/06-Dorra.pdf>> Acesso em: 06. 10. 2016.

FURASTÉ, Pedro Augusto **Normas técnicas para o trabalho científico:** Explicitação das normas da ABNT. 17. Ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2014

IPHAM **Missões Jesuíticas, Ponte Mauá e La Payada são reconhecidos como patrimônio cultural do MERCOSUL.** 02 jun. 2015. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2357/missoes-jesuisticas-ponte-maua-e-la-payada-sao-reconhecidos-como-patrimonio-cultural-do-mercosul>> Acesso em: 04. 10. 2016.

MACHADO, João Bosco M. Mercosul: uma agenda para a consolidação da União Adunera. In: **Nova Economia.** Belo Horizonte v.5 n. 1 lago. 1995. P.63-78. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiKyMu23P3WAhUMNiYKHTVGDGIQFghfMAk&url=http%3A%2F%2Frevistas.face.ufmg.br%2Findex.php%2Fnovaeconomia%2Farticle%2Fdownload%2F2285%2F1225&usq=AOvVaw1ysObZdPclZQYAflzunU6M>> Acesso em: 05. 10. 2016.

**MERCOSUL Declaración de Integración Cultural del Mercosur complementaria del acta de Fortaleza**, 2008. Disponível em: <[http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/99/RMC\\_2008\\_ACTA01\\_ANE02\\_ES\\_DeclaracionIntegracionCultural.pdf](http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/99/RMC_2008_ACTA01_ANE02_ES_DeclaracionIntegracionCultural.pdf)> Acesso em: 05. 10. 2016.

**MERCOSUL Estructura orgánica y reglamento interno del Mercosur Cultural**, 2014. Dec. CMC N°22/14. Disponível em: <[http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/99/DEC\\_022-2014\\_ES\\_Estruct%20y%20Reg%20Int%20MCS%20Cultural.pdf](http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/99/DEC_022-2014_ES_Estruct%20y%20Reg%20Int%20MCS%20Cultural.pdf)> Acesso em: 03. 10. 2016.

**MERCOSUL Patrimonio Cultural Del Mercosur** . DEC\_021-2014\_ES Disponível em: <[http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/125/DEC\\_021-2014\\_ES\\_Patrimonio%20Cultural%20MCS.pdf](http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/125/DEC_021-2014_ES_Patrimonio%20Cultural%20MCS.pdf)> Acesso em: 03. 10. 2016.

**MERCOSUL MERCOSUR/CMC/DEC. N° 2/95 REUNION DE MINISTROS DE CULTURA**, 1995. Acesso em: out. 2016 Disponível em: <<http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/125/CREACION%20REUNION%20DE%20MINISTROS%20DE%20CULTURA.pdf>> Acesso em: 03. 10. 2016.

**MERCOSUL PROTOCOLO DE INTEGRACION CULTURAL DEL MERCOSUR . MERCOSUR/CMC/DEC N° 11/96**,1996. Disponível em: <<http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/125/PROTOCOLO%20DE%20INTEGRACION%20CULTURA.pdf>> Acesso em: 03. 10. 2016.

**MERCOSUR Institucional** Disponível em: <<http://www.mercosur.int/innovaportal/v/4058/2/innova.front/mercotur>> Acesso em: 30. 09. 2017.

**MERCOSUR Protocolo de Ushuaia sobre Compromiso Democrático en el MERCOSUR, la Republica de Bolívia y la República de Chile**. 24 de julio de 1998. Disponível em: <[http://www.mercosur.int/innovaportal/file/4054/1/1998\\_protocolo\\_es\\_ushuaiacomprodemocraticomcs-bych.pdf](http://www.mercosur.int/innovaportal/file/4054/1/1998_protocolo_es_ushuaiacomprodemocraticomcs-bych.pdf)> Acesso em: 02. 10. 2016.

**MERCOSUR TRATADO PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM MERCADO COMUM ENTRE A REPUBLICA ARGENTINA, A REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, A REPUBLICA DO PARAGUAI E A REPUBLICA ORIENTAL DO URUGUAI 1991**  
Disponível em: <[http://www.tprmercotur.org/pt/docum/Tratado\\_de\\_Assuncao\\_pt.pdf](http://www.tprmercotur.org/pt/docum/Tratado_de_Assuncao_pt.pdf)> Acesso em: 02. 10. 2016.

**MERCOSUR CULTURAL Principales Acciones del Mercosur Cultural**. [s.d.] Disponível em: <<http://mercoturcultural.org/index.php/2015-10-06-13-01-45/principales-acciones>> Acesso em: 02. 10. 2016.

**PATRIMONIO CULTURAL DEL MERCOSUR Dossier de Candidatura La Payada**. Maio de 2015. Disponível em:



<<http://www.mercosurcultural.org/attachments/article/107/dossier-la-payada.pdf>>  
Acesso em: 02. 10. 2016.

MINISTERIO DE CULTURA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN **Primer Encuentro de Payadores del Mercosur** [s.d.] Acesso em: out. 2016 Disponível em:  
<<http://www.cultura.gob.ar/agenda/primer-encuentro-de-payadores-del-mercosur/>>  
Acesso em: 02. 10. 2016.

UNESCO **Convenção para a salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003)**.  
Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>> Acesso em: 02. 10. 2016.

UNESCO **The States Parties to the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2003)** Disponível em:  
<<http://www.unesco.org/culture/ich/en/states-parties-00024>> Acesso em: 02. 10. 2016.

## DINÂMICAS DO PATRIMÔNIO CULTURAL: O CASO DO MERCADO PÚBLICO DE PELOTAS – RS

### DYNAMICS OF CULTURAL HERITAGE: THE CASE OF PELOTAS' PUBLIC MARKET – RS

Tanize Garcia  
Bacharel em Turismo - UFPel / RS - Mestranda<sup>100</sup> no Programa de Pós-Graduação em Antropologia  
Social e Cultural – UFPel /RS  
nize.garcia@gmail.com

#### RESUMO

Esse trabalho vem sendo construído com base na compreensão de que patrimônios culturais carregam símbolos que são atribuídos aos bens por indivíduos e grupos, por motivos diferentes. Assim, pretende-se apreender o dinamismo dessas relações sociais, através das múltiplas narrativas sobre um objeto patrimonial inserido em contexto urbano. Com isso, à luz da antropologia, objetiva-se entender os processos de transformação das narrativas e compreensões de uma referência cultural, por diferentes grupos, em temporalidades diversas. Delimitamos a pesquisa ao Mercado Público situado em Pelotas (RS), construído no séc. XIX, no contexto da indústria saladeira na região. O local teve sua representatividade marcada, institucionalmente, pelo tombamento como patrimônio histórico municipal em 1985. Foi fechado, em 2009, para reforma e reaberto, em 2012. O Mercado passa a operar segundo decreto 5079/2008 que normatiza seu uso e ocupação. Tomando patrimônio cultural como territórios em constante disputa, diferentes narrativas são acionadas com base em diferentes visões de mundo, dada a heterogeneidade da comunidade. Porém, há narrativas particulares que são diluídas pela presença maçante daquelas tidas como oficiais. Ativadas, as narrativas revelam que as relações com o espaço são marcadas individualmente de modo afetivo e, coletivamente, não apenas pela paisagem, mas pelos diversos usos ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** Tombamento. Narrativas Múltiplas. Antropologia Urbana. Comunidades.

#### ABSTRACT

This work has been built on the understanding that cultural heritage carries symbols that are attributed to goods (tangible heritage) by individuals and groups, for different reasons. Thus, we intend to apprehend the dynamism of these social relations, through the multiple narratives about a patrimonial object introduced in urban context. Thus, in the light of anthropology, the objective is to understand the processes of transformation of narratives and understandings of a cultural reference, by different groups, in different temporalities. We delimit the research to the Public Market located in Pelotas (RS), built in the 19th century, in the context of the salting industry in the region. The site was represented institutionally by the listing as a municipal historical patrimony in 1985. It was closed in 2009 for renovation and reopening in 2012. The market starts to operate according to decree 5079/2008 that regulates its use and occupation. Taking cultural heritage as territories in constant dispute, different narratives are triggered based on different worldviews, given the heterogeneity of the community. However, there are particular narratives that are diluted by the dull presence of those taken as officers. Activated, the narratives reveal that relations with space are marked individually affectively and collectively, not only by the landscape, but by the various uses over time.

**Keywords:** Tumbin. Multiple Narratives. Urban Anthropology. Communities.

---

<sup>100</sup> Esta produção textual é um recorte do projeto de pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Cultural da Universidade Federal de Pelotas, desde 2016, e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Louise Prado Alfonso do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas (RS). Contato: [louise\\_alfonso@yahoo.com.br](mailto:louise_alfonso@yahoo.com.br)

## **Introdução**

Esse trabalho procura promover reflexões compostas a partir das composições narrativas das imagens fotográficas produzidas com o passar do tempo, sobre o Mercado Público de Pelotas (RS). No intuito de descrever as implicações do seu uso nos processos semânticos de patrimônio cultural na cidade.

Uma vez que pesquisa de campo não se trata somente coleta de dados, mas é um processo com implicações teóricas específicas (PEIRANO, 2014), as reflexões acerca das duas áreas de concentração (turismo e antropologia), auxiliam para que os estudos sociais sobre o turismo seja uma área em constante efervescência epistemológica. Nesse caso, opto por abordar o fenômeno do turismo a partir das decisões de planejamento e das dinâmicas que se transformam com a implantação das políticas públicas de patrimônio que deram início ao conjunto patrimonial urbano concentrado, em sua maioria, na área central de Pelotas (Secult) pelo inventário e pelo tombamento, cerca de 1700 bens imóveis passaram a fixar uma temporalidade específica de “origem” da cidade, ou seja, do contexto do século XIX para a construção e representação de sua cultura (Secult, Manual do Patrimônio; Pasta do Mercado).



*Fotografia 1: Mercado Público de Pelotas – RS Fonte: GARCIA, 2016.*



Figura 12: Centro Histórico, Fonte: Google Maps 2017.

**Legenda:** Mercado Público de Pelotas      Centro Histórico

O Mercado Público municipal (FOTOGRAFIA 1; p. 3) é um exemplo de bem institucionalizado pelo tombamento como patrimônio histórico municipal, e do estado do Rio Grande do Sul, em 1985. O tombamento, que se trata da inscrição dos bens patrimoniais em livros de registro específicos para cada categoria e tipo, é o principal instrumento jurídico realizado com a finalidade de proibir a destruição/descharacterização dos bens em território nacional, ainda que não preveja ou garanta que haja recursos suficientes para mantê-los, tendo o turismo como um *argumento* de aproveitamento econômico de uso nas áreas urbanas (RODRIGUES, 2005).

O Mercado Público fechou para reforma da estrutura do prédio e entorno do largo onde está situado, no ano de 2009, mediante parceria do município com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Retornou às atividades em 2012 sustentando a condição de *requalificado*, ou “refuncionalizado”. Esse processo trata de intervenções em bens patrimoniais tidos como obsoletos e impregnados de conteúdos simbólicos, como os *centros históricos*, e visam atender a um planejamento urbano pontual e estratégico (IPHAN<sup>101</sup>). O termo variou conforme o avanço dos estudos sobre as implicações dessas políticas, detectando que a denominada *gentrificação* (que deriva do inglês “*gentrification*” sinônimo usado para os processos de *requalificação*) é

<sup>101</sup> Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/58/revitalizacao>.

comumente capaz de promover a exclusão de grupos sociais que fazem uso desses espaços eleitos como alvo dos processos de (re)valorização do espaço urbano.

O Mercado é, atualmente, uma edificação quadrada no centro de uma praça também quadrada, que mais se parece com uma calçada de paralelepípedos, com grandes portas de acesso em ferro adornado centralizadas nas quatro faces que são unidas por torreões que possuem um segundo andar, diferentemente do restante do prédio que é térreo. Os lados direcionados ao *centro histórico* (FIGURA 1, p. 3) são compostos por bancas externas que em sua maioria oferecem os serviços de bares e restaurantes, mas também abriga uma livraria e uma floricultura (FOTOGRAFIA 1, p. 3; FIGURA 1, p. 3). As faces opostas fazem referência ao centro comercial da cidade, e abrigam bancas de barbearias (FIGURA 1, p. 3) em um setor, e na face e setor restante fica área de carnes, onde estão as peixarias (FIGURA 1, p. 3). A parte interna do Mercado forma um desenho em cruz (FIGURA 2, p. 5) onde em cada quadrante fica uma área de luz (chamadas de pátios) numerados de 1 a 4, no centro da construção, uma torre mais alta que todo o prédio, com um relógio que é muito retratado como um símbolo do Mercado. Essas áreas internas são margeadas por bancas, e são espaços que apesar as dimensões semelhantes, se tornam diferentes entre si por abrigarem distintas dinâmicas sociais que se alteram em função dos eventos culturais que abrigam em um cronograma regulado por uma gerente cultural responsável por qualquer atividade artística no local. Atualmente, são 120 bancas internas e externas que são licitadas pela administração pública para desenvolver determinados tipos de serviços, dentre eles, doçarias, bares, lojas de artesanatos, de temperos, esmalteria, estúdio fotográfico, agência de viagem, loja de *souvenirs*, entre outros que juntos, compõem o Mercado Público.





Figura 13: Configuração Mercado Público. Fonte: Google Maps, 2017.

Enquanto patrimônio histórico do município o local está sob a administração da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo (SDET) e passou, a partir destes momentos seguintes a reabertura, a constar nas programações da Secretaria de Cultura (Secult) do município. Fato marcado pela realização de uma edição da Feira do Livro, evento anual deslocado, na edição 2013, para as bancas internas do Mercado que, mesmo reaberto, não contava com a ocupação dos espaços por permissionários (SECULT, 2016). Este foi um momento em que o Mercado Público novamente reconstruído enquanto narrativa, se apresenta oficialmente voltado à prática do lazer e do turismo na cidade.

No entanto, o espaço desde a sua construção, tivera importante relação com o cotidiano da cidade, tendo sido em temporalidades diversas, adaptado as condições culturais vigentes à época, e correspondendo a uma importante relação com as administrações públicas municipais. Fato que se constata pela justificativa de tombamento dada pelo prefeito Bernardo de Souza que promoveu o pedido de tombamento em 1985, tendo como justificativa socioeconômica a importância do Mercado em diferentes momentos da história da cidade, provendo o município em alimento e trabalho, assim como a justificativa da “coleta”<sup>102</sup> patrimonial. Segundo ele, o

---

<sup>102</sup> Originalmente o termo utilizado pela administração pública seria “resgate”, no entanto, como o Mercado Público permanecia e funcionamento no contexto da cidade na época de sua institucionalização, tendo sido selecionado enquanto um símbolo cultural (NOGUEIRA, 2007), considero prudente o uso do termo “coleta”. Uma vez que o espaço foi “retirado” de seu sentido mais “ordinário” e elevado a um status referencial. Fonte de informação que consta da “Pasta do Mercado”, Secult, onde estão os documentos do convenciono chamar “Processo de Patrimonialização” do Mercado Público de Pelotas. Cujo conteúdo foi de amplo acesso à esta pesquisa.



local havia sido “descaracterizado e degradado” pela instalação de vendedores ambulantes em seu entorno e más condições da estrutura física do prédio (FOTOGRAFIA 2, p. 6, PROCESSO DE PATRIMONIALIZAÇÃO DO MERCADO).



*Fotografia 2: Mercado Público, década de 1980. Fonte: Secult, 2017.*

As políticas de “resgate” patrimonial, tradicionalmente, “recolhem” enquanto destaques, bens aos quais são conferidos valor de patrimônio cultural. Via de regra, nos patrimônios materiais, são eleitos prédios cujas construções fazem referência ao período do Brasil colonial, com evidente influência europeia, assim como os aspectos da vida social que encerram essa história, como elementos que são grandes composições do sentido de obrigação civil de cuidado, preservação e mesmo de certa “adoração” por parte dos nativos dos locais aos quais o patrimônio edificado se apresenta prova de *uma cultura* (homogênea). Essa política se alterou com o tempo, quando no Brasil, a própria semântica de patrimônio cultural se viu alargada, abarcando outras e múltiplas formas de representação (NOGUEIRA, 2007).

### **Pesquisa antropológica do turismo em espaços de patrimônio histórico-cultural urbano**

Neste estudo venho tentando perceber as implicações sociais que se dão entre os símbolos arquiteturais selecionados na confecção do panteão patrimonial - que comumente entendemos como “conjuntos históricos urbanos” ou “centros históricos” -,

e as pessoas que fazem uso dos espaços patrimoniais na cidade de Pelotas (RS). É importante frisar que esses locais são foco de atenção das administrações públicas para o desenvolvimento de atividades econômicas e sociais, tais como o turismo, muitas vezes como alternativa para alavancar o desenvolvimento econômico de localidades, como proposta de diversificação de atividades econômicas no setor de prestação de serviços.

Para Rodrigues (2005), a atividade turística deriva das sociedades capitalistas pós-industriais que se desenvolveram por motivações diversas, onde estão incluídos os “consumos” de bens culturais preservados, a exemplo dos monumentos e espaços históricos. No entanto, cabe ressaltar que, a atividade turística é entendida pelo viés das relações sociais, portanto, área do conhecimento que vai além do discurso economicista de simples “consumo” dos bens tangíveis e intangíveis, já que as experiências em locais de patrimônio que vão além das edificações em si mesmas, mas se ampliam e fazem sentido pelas relações entre as pessoas com esses espaços. Dessa forma, é importante atentar para o fato de que enquanto paisagens arquitetônicas, as edificações têm potência narrativa que comunica (RICOEUR, 1998) e, por isso, têm papel importante na expressão narrativa para além do verbo, já que comunica pelos sentidos. Dito de outra forma, o que pretende essa afirmação é enfatizar que a presença das pessoas nesses locais, articulando suas próprias narrativas com aquelas que o espaço evoca nelas faz com que o caminhar pelos (ou o permanecer por algum período nos) espaços de patrimônio promove múltiplos sentidos. Incluso fluxos da paisagem que muitas vezes se repetem na cidade, por diversos motivos, entre eles a vida urbana do nativo e as experiências turísticas.

Algumas vezes essas impressões são tão estabelecidas no interior das relações pessoa/patrimônio que companheiros de um mesmo grupo podem ser tidos por um, ou mais integrantes, como um *mal leitor* do espaço, pelo fato de ambos perceberem o mesmo lugar de modos diferentes. O Mercado das Pulgas que ocorre todo o sábado na calçada do Mercado Público, se estende por bancas ao longo das duas calçadas (VER FIGURA 1, p.3) cujas fachadas do Mercado fazem referência ao *centro histórico*, em formato de “L”. Lá, feirantes-expositores comercializam objetos de antiquário e foi onde pude perceber a diversidade com que significam o mesmo lugar, e mesmo a cidade como narrativa. Um interlocutor comenta sobre alguns de seus colegas expositores e diz que “(...) muitos deles reclamam de tudo (...) eles não entendem nem a cidade, vão entender o Mercado e a oportunidade da feira? (...)” (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO). O

que me fez refletir que, não só o espaço é percebido de maneiras variadas, mas que muitas vezes os discursos oficiais dizem como as pessoas devem se portar nos espaços patrimoniais e como deveriam entender as oportunidades de poderem fazer parte de seus contextos, no sentido de uma *educação patrimonial*. Esses discursos quando são absorvidos como “verdades absolutas” moralizam todas as demais expressões de modo de vida. No caso da feira, não são ditadas normas ou formas de ver aquele espaço pelos organizadores (SECULT, 2016), mas as referências de leitura, e de pré-julgamentos das diferenças culturais, estão de tal modo impressos nos discursos oficiais que os conflitos de opiniões podem, inclusive, causar desavenças entre os integrantes dos grupos em suas atividades cotidianas. Dessa forma é que se percebe a fala do interlocutor e expositor da feira que entende Pelotas “(...) como um museu a céu aberto (...)” (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO). Mais do que simplesmente estar ali, o espaço de patrimônio consegue comunicar mensagens interpretadas (ou traduzidas) pelos interlocutores e influenciadas pela forma como se percebem no mundo, nesse caso, por uma de suas profissões.

Neste recorte, lança-se a luz sobre as interações entre as pessoas nesses (e com esses) espaços. Deste modo, a pesquisa compreende o contexto da *requalificação patrimonial*, o que tem sido entendido à luz da antropologia desde a década de 1980 (RODRIGUES, 2005) de fundamental importância para a compreensão do turismo em meio urbano, como uma construção narrativa com implicações sérias frente à dinamicidade das relações sociais e das construções semânticas dos modos de vida. Como, por exemplo, o âmbito dos conflitos de interesse entre administração pública e grupos sociais que fazem uso dos espaços de patrimônio, como o direito de permanência e “livre” expressão cultural (Extraído do Diário de Campo, 2017).

Nesse sentido, utilizar as metodologias de pesquisa antropológica - trabalho de campo e etnografia, meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e aprimora PEIRANO (2014) -, para pensar as dinâmicas do patrimônio associadas ao turismo, conduzem ao aprofundamento das reflexões acerca das implicações sobre as transformações do patrimônio cultural. Das adoções das políticas de preservação patrimonial a partir de diversas formas de comunicar, tanto os discursos oficiais quanto as percepções particulares do patrimônio vivido pelas pessoas na cidade, estando junto das pessoas e participando das experiências, de seus cotidianos nesses espaços. Dessa

forma, utilizo as fotografias que de acordo com Samain (2012) são imagens que pensam, no sentido de que veiculam ideias e, por isso, fazem pensar. Contribuindo para que se adensem as leituras sobre a cidade em constante transformação a partir de dispositivos que estão comunicando narrativas a partir da cidade, criando múltiplas realidades que coexistem e mostram ambivalências históricas em termos de responder “que cidade é essa”; “o que significa o patrimônio histórico contemporâneo”. A empiria na pesquisa científica contribui com os componentes da permissividade produzida pela dúvida persistente em entender os significados do bem patrimonial e do espaço para os grupos que ali estão, e principalmente, contribui com dados inesperados advindos do campo.

A realização destas reflexões se delineou a partir da minha percepção em campo, produzindo fotografias no Mercado Público e em locais da cidade que fazem referência a ele.



*Figura 14: Confeitaria Otto*

*Fonte: Google Maps, 2017*



*Figura 15: Hipermercado*

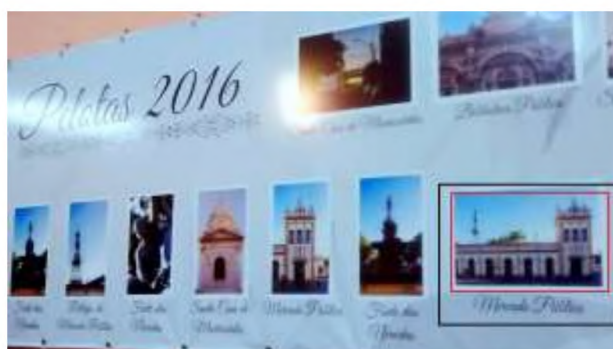
*Fonte: Google Maps, 2017.*

Eu podia notar que as fotografias se “oficializavam” quando associadas a locais específicos, tais como confeitarias (doçarias da cidade) e supermercados (FIGURA 3; FIGURA 4, p. 9) que focavam nos aspectos históricos da cidade e dos doces para se inserir num contexto de comércio, usavam entre as representações de prédios inventariados e/ou tombados, o Mercado Público como objeto de destaque de uma forma que se confrontava, muito, com minhas experiências em campo e dos relatos dos meus interlocutores. Estes falavam constantemente do movimento de pessoas indo e vindo do Mercado, acionando

muitas vezes aspectos de memória para remontar os cenários de suas experiências de vida, falando de um Mercado que eu mesma nunca havia imaginado.



Fotografia 3: Painel decorativo Otto Lancheria. Fonte: Garcia, 2017.



Fotografia 4: Painel decorativo na Confeitaria Otto. Fonte: GARCIA, 2017.



Fotografia 5: Cartão Postal comercializado em 2017 em loja de lembranças da cidade. Localizada no Mercado Público. Fonte: GARCIA, 2017.

Desse modo, enquanto “fotografias oficiais” mostravam o Mercado vazio de gente (FOTOGRAFIAS 4 - 5, p. 10) - excetuando aquelas imagens que mostravam o prédio no início do séc. XX e que referenciavam à época eleita pelo tombamento, para representar o período histórico do patrimônio cultural (FOTOGRAFIA 3, p.9) -, as minhas



experiências em campo e fotografias mostravam um local *vivo* e densamente movimentado.



Fotografia 6 – Mercado Público Fonte: Garcia, 2017.

Considerando, obviamente, as variações de momento a momento, pois a cada período do dia, da semana, do mês (períodos festivos) e estações do ano, compreendiam diferentes densidades de público no Mercado contemporâneo (FOTOGRAFIA 6, p. 10). Aquela “solidão” do Mercado me parecia muito fantástica. Era, para mim uma dissonância entre estar lá e encontrar referências sobre ele que o representavam com tamanho isolamento mesmo sendo, também, um local de passagem no centro da cidade e fazendo referência a um conjunto como o do *centro histórico*. Uma interlocutora ponderou sobre essas questões em uma de minhas idas a campo, perguntei se teria alguma daquelas “lembranças do Mercado” (canecas, postais, chaveiros, caixas de madeira, etc.) onde aparecessem mais pessoas. Como resposta, obtive um sorriso que denunciava certo desacordo com as imagens, quase uma confidência quando a interlocutora dizia: “(...) pois é, não faz sentido, mas hoje em dia é assim, eles limpam tudo (...)” (EXTRAÍO DE DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Continuando a nossa conversa, ela dizia que eram usados programas de computador para fazer as edições das imagens (a limpeza das fotos), mas para ela, quanto mais pessoas aparecessem nas imagens, mas ela acreditava que outros se interessariam em frequentar o Mercado Público, por ser um local com muito movimento, portanto, mais convidativo. Para ela as imagens “limpas” iam à contramão do que de fato se encontra no Mercado atualmente. O Mercado Público também é frequentado por pessoas em situação de rua. Em uma de minhas conversas com uma interlocutora foram reforçadas algumas das reclamações que comumente se percebe no Mercado quando se



fala no assunto da segurança está concentrada na presença de pessoas em situação de rua (ou de mendicância). Quanto a isso a interlocutora dizia:

“(...) muitas vezes os permissionários reclamam de um mendigo que geralmente vem pra o Mercado com todas aquelas tralhas, senta num banco aqui dentro e fica. Sentado. Não faz nada, não mexe com ninguém, só senta. Mas a gente vai fazer o que, né guria? O Mercado é público. Aí, eles reclamam da insegurança. Que o mendigo passa essa sensação quando fica parado lá no banco na frente da banca (...)” (Extraído de Diário de Campo).

Muitas vezes as dicotomias do limpo/sujo, do permitido/proibido, seguro/perigoso, estão de tal modo absorvidas pelas culturas que os comportamentos higienistas (PECHMAN, 1994) colocam na figura humana em situação de pobreza o exemplo da sujeira, do perigoso e reivindicam a “limpeza social” como alternativa para a ordem da desordem comum ao ambiente urbano onde circulam todo o tipo de pessoas. Essas mesmas narrativas são acionadas pelos processos de *requalificação* do patrimônio, pela educação patrimonial quando estas iniciativas pretendem conscientizar as pessoas do *bom uso* do patrimônio cultural na cidade. O *ensino patrimonial* resume a idéia de que as pessoas não saberiam usar o patrimônio, ainda mais moradores em situação de rua quando a pobreza (sujeira) tem justificado a expulsão de pessoas e grupos do centro da cidade. Ora nessa ocasião, pude verificar um Mercado ainda mais público. Não me caberia dizer se o mendigo sabe ou não usar o patrimônio, mas eu teria condições de dizer que eu não sei usar uma calçada para dormir.



Fotografia 7: Quadro Turístico fixado em supermercado de bairro na zona leste da cidade.

Fonte: Garcia, 2017.

Em suma, aquelas narrativas fotográficas oficiais veiculavam mensagens sobre “a cultura” (FOTOGRAFIA 8, p. 12) da cidade como homogênea, descendente de uma elite branca e fortemente influenciada por referências européias, expressas não só a arquitetura do Mercado Público como na dos grandes casarões do *centro histórico*, nas fotografias sobre eles, mas também na produção dos doces “tradicionais” de origem portuguesa, que

seriam os doces produzidos com ovos, com selo de garantia de autenticidade e comercializados por doçarias.

Atualmente contamos com importante produção científica que demonstra a importância dos negros escravos, na confecção e adaptação das receitas dos doces de Pelotas, como nas publicações de Marília Flôr e Rieth, e as implicações do enfoque desses e de outros elementos nas composições narrativas oficiais sobre a cidade, nos trabalhos de Alfonso e Rieth (2016). Ambos que resultam de estudos etnográficos urbanos a partir de Pelotas (GEEUR)<sup>103</sup>. Não se quer com isso, qualificar ou desqualificar a atividade turística em termos de planejamento, senão dispor de construções reflexivas que contribuam para o avanço das pesquisas na área da antropologia do turismo. Uma vez que as dinâmicas sociais nesses espaços de patrimônio estão além das propagandas, estão nos significados que produzem e nas implicações dessas transformações que se dão no ambiente urbano por razões das mais variadas e que conectam as pessoas a um sentido de vida cidadina plural, principalmente numa cidade que se mostra tão centralizada, como é o que apontam os estudos em Pelotas.

Historicamente o Mercado Público, passou a incorporar o cotidiano da cidade a partir de 1849, quando se deu início a construção no centro administrativo da cidade que à época compunha um cenário de opulência que resultava da principal atividade econômica da região, a produção do charque (SECULT). O produto da carne bovina salgada e seca ao sol, nas grandes charqueadas que margeavam os arroios Pelotas e São Gonçalo que banham a região, eram mantidos mediante o trabalho dos negros escravizados, que contribuiu para a construção cultural com influência da matriz africana em Pelotas, importante para a compreensão atual da heterogenia populacional e cultural na cidade (ALFONSO E RIETH, 2016). No entanto, quanto mais crescem os estudos sobre a cidade, mais temos dados sólidos que demonstram que não são essas narrativas expressas nos folhetos que contam a história da cidade, ou nesse caso, nos quadros fixados em pontos estratégicos da cidade que “conduzem” tanto o turista quanto o residente da cidade para o centro e para o Mercado Público. Conforme mostra um quadro (FOTOGRAFIA 8, p. 12) com informações turísticas, fixado em um hipermercado

---

<sup>103</sup> GEEUR é o laboratório que abriga o Grupo de Estudos Etnográficos Urbanos vinculado ao Departamento de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas, de onde se originam parte reflexões da pesquisa de mestrado da qual este texto pode ser concatenado sob coordenação e orientação da Prf<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Louise Prado Alfonso.

situado em um bairro à leste do centro da cidade (FIGURA 4, p.9) e traz o viés das criações discursivas oficiais das chamadas “origens culturais” do município.

A narrativa que estampa o quadro expressa uma versão sobre “a cultura” de Pelotas evidencia que as construções narrativas sobre a cidade conduzem a interpretação sobre quais os grupos são valorizados para a composição dos discursos oficiais do município. Em grande medida, esses discursos servem para a promoção de atividades econômicas, administrativas e patrimoniais que, unidas, compõem o discurso com propósito ao turismo receptivo, que tendem a induzir o leitor para o centro da cidade, para o *centro histórico*.

#### **Algumas considerações de encerramento.**

Nesse caminho, e com o avanço das políticas de requalificação dos espaços das cidades no Brasil, o turismo, pelo grande impacto em uma extensa gama de produtos e de serviços imbricados em seu processo de “fabricação”, acabou por formar o “casamento perfeito” como uma “saída natural” para inúmeros processos de redirecionamento das economias tanto particulares, quanto alternativa para o redirecionamento de políticas públicas municipais. Os reflexos dessas articulações vêm sendo passíveis de constatação a partir de pesquisas antropológicas que tem nos *centros históricos*, objetos importantes de análise das dinâmicas de construção narrativa as quais servem para “representar” as localidades como destinos de viagens sob o ponto de vista das relações sociais que se estabelecem a partir das interações e, também, nas adjacências desses processos.

Importante ressaltar que, associada ao turismo, há produção dos discursos oficiais e mercadológicos, os quais indubitavelmente são a principal fonte de construção de um ideário para o turismo receptivo. As fotografias dos destinos que retiram a presença de pessoas contemporâneas aos bens patrimoniais contribuem para que se imaginem experiências turísticas cada vez mais individualizadas, para fins de atração. Parte importante dessa conclusão é construir a expectativa de uma experiência única, onde o turista, imerso com as ideias do patrimônio em um contexto espaço-temporal selecionado e formatado (CORÁ, 2009), terá a possibilidade de “vivenciar aquela história” construída para atraí-lo. Num efeito que pode ser espelhado pela construção já previamente absorvida pelos próprios fornecedores do “material turístico”, tanto das

administrações públicas locais, quanto dos próprios moradores e frequentadores do cotidiano desses lugares.

Analisando as imagens fotográficas produzidas ao longo do tempo, com o objetivo de compreender as transformações da cidade e do bem patrimonial, pude perceber que quanto mais “sofisticados” os processos de convencimento na comunicação dos produtos turísticos, pelas múltiplas narrativas oficiais associadas, tanto mais eram invisibilizados grupos e referências culturais que não se mostram culturalmente atrativas, reforçando a marginalização de grupos e culturas locais, de sua evidente presença nesses espaços.

Ao considerarmos um destino turístico, temos em mente, geralmente, o local, sua edificação, sua paisagem. Ao consideramos as pessoas que habitam esses lugares, nós mesmos tratamos de estabelecer formas, contornos, vestuários, musicalidade, sotaques, gestos que se estabelecem nessas realidades que inventamos. Acontece que, independentemente daquilo que construímos com base no que nos foi informado pelos textos dos guias de viagens, dos panfletos turísticos, dos filmes ou mesmo dos livros, esses lugares estabelecem relações outras, que nós enquanto turistas ou mesmo antropólogos, apenas podemos vislumbrar *in loco*. Geralmente as fotografias de cartões postais são desprovidas de imagens humanas, ou quando aparecem, reforçam pré-conceitos e estereótipos, como por exemplo, a mulata e o samba no Rio de Janeiro, o gaúcho em os trajes “típicos”; o garçom e a ambiência do bar, ou o mascote da cidade; todos esses elementos substituindo as representações das dinâmicas de sociedade. Para uns isso é um atrativo, ou para pessoas como eu, a imagem pura e simples de que irei viver no destino uma experiência fantasma, da qual somente eu saberei.

## **Referências**

ALFONSO, Louise Prado; RIETH, Flávia. Narrativas de Pelotas e Pelotas Antiga: a cidade enquanto Bem Cultural. SCHIAVON, Camen Burget; PELEGRINI, Sandra de Cássia. (Org.). **Patrimônios plurais: iniciativas e desafios**. Rio Grande: Editora da FURG, p. 131-147, 2016.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. Inventário e patrimônio cultural no Brasil. **História**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 257-268, 2007.

PECHMAN, Robert Moses. Os excluídos da rua: ordem urbana e cultura popular. In: BRESCIANI, Stella (org.) **Imagens da cidade: séculos XIX e XX**. São Paulo: Marco Zero, P. 29-34, 1994

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v20n42/15.pdf>.

RICOEUR, Paul. Arquitetura e Narratividade In: **Urbanisme**, n. 303, nov./dez., p. 44-51, 1998.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o patrimônio histórico e o turismo. In FUNARI, Pedro Paulo; PINSKY, Jaime. **Turismo e patrimônio cultural**. Ed. Contexto, São Paulo, 2005, p. 15-26,

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. **Como Pensam as Imagens**. São Paulo: UNICAMP, pp. 21-36, 2012.

SIMMEL, George. “As grandes cidades e a vida do espírito”. 1903. **Mana** 11(2): 577-591, 2005.

# PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA COLETIVA ATRAVÉS DOS TOMBAMENTOS: UM ESTUDO DE CASO NA CIDADE DO RIO GRANDE/RS

## *PRESERVATION OF COLLECTIVE MEMORY THROUGH TOMBS: A CASE STUDY IN THE CITY OF RIO GRANDE/RS*

Thaíze Ferreira Da Luz  
Doutoranda Em História (Pucrs  
E-Mail:Thaizef1@Gmail.Com

### RESUMO

Este artigo visa analisar, a questão da preservação patrimonial materialmente edificada na cidade do Rio Grande/RS, realizando um estudo de caso na mesma. Para este estudo trabalhou-se com o instrumento de proteção jurídica do tombamento, verificando-se a inserção e consolidação do conceito de patrimônio como um dos pressupostos que fazem parte dos direitos dos cidadãos em terem preservados preciosos fragmentos de sua memória coletiva, bem como, identificando as raízes históricas que levaram a evolução da noção de direito patrimonial materialmente edificado no Brasil.

**Palavras-Chave:** Direito Patrimonial Materialmente Edificado; Tombamentos; Cidade do Rio Grande/RS.

### ABSTRACT

This article aims to analyze, the issue of heritage preservation materially built in the city of Rio Grande / RS, carrying out a case study in it. For this study we worked with the instrument of legal protection of tombs, with the insertion and consolidation of the concept of heritage as one of the presuppositions that form part of the citizens' rights to preserve precious fragments of their collective memory, as well as, identifying the historical roots that led to the evolution of the notion of property law materially built in Brazil.

**Key-Words:** Materially Constructed Property Law; Tombs; City of Rio Grande/RS.

### LISTA DE SIGLAS

**APHAC** – Associação Pró-Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural  
**CIAM** – Congresso Internacional de Arquitetura Moderna  
**CF** – Constituição Federal  
**DEC** – Decreto  
**DEPAM** – Departamento do Patrimônio Material e Fiscalização do IPHAN  
**EC** – Emenda Constitucional  
**IPHAN** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.  
**IPHAE** – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado.  
**LIC** – Lei de Incentivo à Cultura  
**LOM** – Lei Orgânica Municipal  
**SPHAN** – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.  
**RS** – Rio Grande do Sul



## **Introdução**

Este artigo tem como proposta, analisar ainda que de forma introdutória, a evolução do Direito Patrimonial Material Edificado no contexto brasileiro, através do estudo da legislação competente sobre o tema nas esferas Federal, Estadual e Municipal, tendo como marco a Constituição Federal de 1988 e suas definições acerca do patrimônio, realizando um estudo de caso na cidade do Rio Grande/RS sobre os tombamentos realizados no local e suas implicações.

Pretendeu-se com este estudo, verificar a inserção e consolidação do conceito de patrimônio como um dos pressupostos que fazem parte dos direitos dos cidadãos em terem preservados preciosos fragmentos de sua memória coletiva, por meio da legislação brasileira atinente ao assunto, bem como, realizando uma abordagem acerca da cidade do Rio Grande/RS, sobre como se dão os tombamentos na mesma. E, identificar as raízes históricas que levaram à evolução da noção de Direito Patrimonial Material Edificado no Brasil e no direito comparado.

Para isso, analisa-se a evolução da legislação brasileira referente ao patrimônio material edificado, buscando identificar seus avanços até os dias atuais. Nesta análise, verificaremos como são tombados os prédios históricos na cidade do Rio Grande/RS e quais são as implicações desses tombamentos. Faremos ainda, uma listagem acerca da legislação sobre patrimônio material edificado na cidade do Rio Grande/RS, de modo a possibilitar uma maior amplitude de pesquisas na área.

A noção de patrimônio passou a evoluir na história da humanidade, mais precisamente, a partir dos primórdios do século XX. Pouco a pouco, o homem passaria a despertar um cuidado especial com o mundo patrimonial que o cercava. O despertar desta consciência patrimonial passaria a ter no Estado um referencial fundamental para promover políticas de preservação daqueles espaços onde os indivíduos deixaram suas marcas de passagem, os quais constituíram-se em verdadeiros lugares da memória.

Dentro desse contexto, a cidade do Rio Grande/RS, por seu passado histórico, como berço do Rio Grande do Sul, apresenta várias possibilidades de estudo a cerca da preservação patrimonial materialmente edificada. Neste trabalho analisamos a questão da preservação patrimonial através dos tombamentos realizados na cidade. Através do tombamento, ato administrativo de uma autoridade competente, é declarado ou reconhecido o valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, bibliográfico, cultural ou científico de bens e por isso, passam a ser preservados.

### **Cidade do Rio Grande/RS**

Andar pelas ruas da cidade do Rio Grande é um convite a uma viagem de volta ao passado. A cidade mais antiga do Estado, berço da civilização sul-rio-grandense, guarda em suas ruas de caminhos tortuosos, belos prédios e monumentos. Essas características são traços da arquitetura portuguesa, onde as ruas se moldam à topografia segundo a importância dos diversos prédios que foram sendo construídos e também para atender as necessidades de higiene e organização espacial. Esses traços ainda estão presentes, chamando a atenção e encantando moradores e visitantes.

Rio Grande tem seu surgimento como cidade oficialmente, em 19 de fevereiro de 1737, com a chegada do Brigadeiro José da Silva Paes na cidade, visando a prática de atividades bélicas, que teriam como função principal à ocupação e manutenção da posse territorial deste trecho do país.

Nas últimas décadas do século XIX, a cidade ganha fortes ares de urbanidade e seus interesses se voltam para outros pontos, como a necessidade de melhorar o transporte, estendendo as linhas férreas que a ligava com a cidade vizinha de Pelotas.

Nesse novo cenário econômico, a cidade do Rio Grande, de características portuárias, merecia já nesta época destaque entre as demais cidades gaúchas, pois já contava com uma infra-estrutura básica (iluminação a gás, abastecimento de água e transporte interno por bondes e externo por trem), além de contar com a presença de importantes instituições, como uma Biblioteca Pública, Alfândega e Associação Comercial e também por ter o primeiro balneário marítimo do Estado – o Balneário Cassino (LEMOS, 2006).

Assim como nos demais lugares do país, a acumulação de capital, fruto da atividade comercial, atraiu vários imigrantes para a cidade, inclusive futuros industriais, culminando com a multiplicação de casarões ecléticos que ocupavam as áreas próximas ao Porto Velho da cidade (MARTINS, 2006).

Como resultado desse pioneirismo, temos uma rica herança do ponto de vista cultural, que foi deixado na cidade, fruto da colonização portuguesa, onde temos a presença ainda nos dias de hoje, de prédios antigos.

Alguns deles, tombados e recuperados, outros, não tiveram a mesma sorte e se encontram em estado de franca derrocada ou ainda, deixaram de existir. Neste sentido, este trabalho tem sua justificativa, pois a preservação do patrimônio em nossa cidade, está

intimamente ligada com a sua origem, e através do tempo, muitos se envolveram para que nossa história fosse preservada.

Entendemos desta forma, que preservação patrimonial faz parte da nossa cidade e que este passa a ser um importante tema para debate.

### **Evolução Do Conceito De Direito Patrimonial Materialmente Edificado**

Conceituar patrimônio, é uma tarefa difícil, pois o tema engloba uma reunião de conceitos de várias áreas do conhecimento, que convergem para um fim em comum, que é a preservação patrimonial. Desta forma, o conceito de patrimônio cultural, ganha vida, através das ações coletivas e do endentimento da sociedade, de que é importante preservarmos nossas origens através dos tempos, garantindo que a coletividade atual e futura, possa também ter acesso às suas origens.

Na atual definição de patrimônio histórico cultural, entram desde as manifestações das ações humanas, até os elementos que constituem o espaço que habitam. Entendendo-se então, patrimônio cultural edificado, por aqueles feitos por elementos materiais, que são o conjunto de bens imóveis construídos pelo homem, representados pela arquitetura das próprias cidades. É preciso destacar que neste conceito, os bens patrimoniais culturais edificados, não são apenas aqueles considerados históricos, como também, edificações não monumentais como a arquitetura rural, fábricas e demais representações edificadas que possuem um determinado valor para as pessoas e sua comunidade (PIRES,2007).

Podemos dividir o patrimônio cultural em três grandes grupos de elementos: os elementos vinculados a natureza, ao meio ambiente, que são os recursos naturais capazes de possibilitar a fixação do homem em determinado local, num segundo grupo, temos os elementos ligados ao conhecimento e técnicas, como a capacidade de transformar aqueles elementos naturais em utensílios, e por último, o terceiro grupo, onde encontramos os bens culturais que englobam vários objetos, artefatos e construções, que foram construídos a partir do meio natural e do emprego da técnica, na transformação deste.

A idéia de preservação patrimonial no Brasil é relativamente nova, pois só a partir de 1923, é que foi feito o primeiro projeto de lei, de autoria do deputado Luiz Cedro, com a intenção de salvar o patrimônio brasileiro, sugerindo que fosse criado uma Inspeção

dos Monumentos Históricos dos Estados Unidos do Brasil, visando a conservação de bens imóveis públicos ou particulares, que fossem do interesse nacional. Já em 1925, o jurista Jair Lins apresenta outro projeto que tinha como objetivo guardar os bens móveis e imóveis que por sua natureza ou destino, pudessem despertar o interesse da coletividade, por motivo de natureza histórica ou artística, onde a União e os Estados teriam direito de preferência sobre os mesmos.

Em 13 de janeiro de 1937, pela Lei n.º 378 surge o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), como órgão de preservação do patrimônio cultural brasileiro, posteriormente regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 25 de 30 de novembro de 1937. Este órgão havia sido criado em caráter provisório em 18 de abril de 1936. Em 1946, O SPHAN tem seu nome alterado para Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). Passando a chamar-se Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1970. Nove anos depois, o IPHAN passa por mais alterações, dividido em SPHAN como órgão de secretaria e Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM), como órgão executivo. Em 1990, o SPHAN e a FNPM são extintas, dando lugar ao Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural (IBPC). Pela medida provisória n.º 752 de 6 de dezembro de 1994, o IBPC é transformado em Patrimônio Artístico Nacional. Já o Decreto n.º 3.551 de 4 de agosto de 2000, determina o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial. Finalmente em 2006, em virtude de mudança na direção do IPHAN, passando a ser exercida pelo arquiteto Luiz Fernando de Almeida, o programa de sua coordenação – Monumenta, passa também a ser integrado ao IPHAN. (SOUZA FILHO, 2006).

A primeira vez que se tem a possibilidade de intervenção estatal no Brasil, é em 1934, com a política do “Bem-Estar Social”, onde se tem a escrita de uma Constituição feita por constituintes que buscavam uma maior democracia, de modo que, os bens culturais puderam entrar como um dever do Estado.

O Art. 134 da Constituição de 1937 previa o seguinte:

**Art 134** - Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.

A atual Constituição destinou uma seção inteira para tratar dos bens culturais e à cultura. Neste texto, os constituintes buscaram valorizar a cultura nacional, buscando a

construção de uma identidade nacional. Deste modo, o Brasil passou a contar com a proteção e enaltecimento de toda sua diversidade cultural, abarcando valores indígenas, afro-brasileiros e demais grupos étnicos. A cultura nacional passa a ser protegida, praticada, criada e representando as mais diversas camadas sociais.

Em seu artigo 216, o podemos perceber pela primeira vez o termo *patrimônio cultural* que passa a ser utilizado. Esta terminologia já era adotada no âmbito internacional e passa a ser recepcionada pela norma brasileira, trocando a expressão *patrimônio histórico e artístico* da legislação anterior.

Também é importante ressaltar que a nova Constituição trouxe novas medidas de proteção ao patrimônio cultural. Anteriormente tínhamos a existência do Tombamento, com o Dec. Lei 25/1937. Agora contamos com novas formas de proteção, como o inventário, o registro, a vigilância, e a possibilidade de criação pelo Poder do Público, de outros meios de proteção (<http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br>).

### **Tombamento Enquanto Figura Jurídica De Proteção Patrimonial**

Do ponto de vista etimológico, a expressão “Tombamento” e “Livro de Tombo” tem origem no Direito Português, e a palavra *tombar* o significado de registrar, inventariar inscrever bens nos arquivos do Reino. Este inventário era inscrito em livro próprio que era guardado na Torre do Tombo, a torre Albarã, do castelo de São Jorge, em Lisboa (Portugal) (NIGRO, 2003).

O tombamento de um determinado bem imóvel ou conjunto arquitetônico, muitas vezes é aplicado como um recurso extremo a fim de garantir a manutenção de marcos e referenciais urbanos com significativo caráter cultural para a sociedade. Isto se dá, porque este instrumento de preservação se instituiu como uma forma de intervenção muito marcante no espaço urbano, seja por sua característica normativa, seja pelo seu valor simbólico. Conforme previsão legal do Dec. 25/37:

**Art. 1º** - Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.

Do ponto de vista normativo, refere-se à forma jurídico-administrativa que impõe restrições no uso e ocupação dos bens preservados e de seus elementos, impulsionando desta maneira, o aparecimento de novos modelos de gestão e uso do espaço urbano. Já no que se refere ao caráter simbólico, está relacionado ao ato de consagrarem-se oficialmente os bens culturais que serão denominados de “patrimônio”, lhes dando ares de diferenciação social<sup>1</sup>.

O instituto do tombamento tem entrada no cenário jurídico brasileiro com o Decreto Lei 25, de 30 de novembro de 1937. Este dispositivo surge com a finalidade de organizar e proteger o patrimônio histórico e artístico nacional e está em vigor até os dias atuais. Trata-se de norma disciplinadora de procedimento administrativo federal de proteção do patrimônio cultural, servindo também como norma geral de observância dos Estados e Municípios na organização de seus serviços e adoção de medidas protecionistas voltadas para a proteção cultural. Poucas vezes o Decreto-lei 25/37 foi alterado, mas sempre se teve precaução no sentido de modificá-lo, especialmente por parte do IPHAN, devido à fragilidade daquele do ponto de vista da proteção urbana.

Enquanto registro, o tombamento é um procedimento cartorial, com mera inscrição do ato administrativo em livro próprio. Mas até que se tenha o registro de determinado bem no Livro Tombo próprio, é necessário um conjunto de procedimentos que vão desde a notificação do proprietário e o tombamento provisório do bem, instaurando-se o processo administrativo, até que se tenha a decisão final, dada por um colegiado. Por fim, esta decisão depende de aprovação do Ministério da Cultura, na esfera federal. Nos Estado e Municípios, geralmente esta decisão passa pelos Governadores e Prefeitos.

Após o tombamento de um bem, seja qual for o tipo de procedimento adotado, são gerados alguns efeitos. Tais efeitos são os seguintes: direito de preferência, onde em caso de venda de um bem tombado, a preferência na oferta da venda é para à União, Estado ou Município em que se encontrar o bem. Também o bem tombado tem caráter inalienável exceto nos casos autorizados em lei. Deve ser feito o registro no livro de imóveis competente. Não pode haver exportação do bem e sua retirada do país se dá mediante autorização, por curto prazo. Além disso, as coisas tombadas não podem ser demolidas, destruídas, mutiladas e para sofrer qualquer tipo de restauro dependem de autorização. Em caso de restauração urgente, o Poder Público poderá fazê-lo mesmo que o bem seja de propriedade particular. Como os bens tombados possuem caráter público,



a União tem direito de inspecioná-los e o proprietário não pode se opor a este direito (SOUZA FILHO, 2006).

### **Tombamentos Na Cidade Do Rio Grande/Rs<sup>104</sup>**

No Brasil a maioria dos centros históricos está localizada em áreas urbanas centrais, e a cidade do Rio Grande não foge a esta regra. Neste sentido, os Planos Diretores realizados sob a ótica da preservação/reabilitação, devem sugerir medidas e ações necessárias para que efetivamente essas áreas cumpram sua função social.

Por ser Rio Grande/RS uma cidade declarada como Patrimônio Histórico do Estado, se faz necessário observar como são tratados os bens culturais aqui localizados. Pois a instituição do tombamento, remédio legal que estudamos nesse trabalho, não pode ser vista apenas como um título e sim como um instrumento que efetivamente garanta sua função social, qual seja, a preservação do bem tombado. Evitando-se desta forma, que o tombamento seja utilizado de forma indiscriminada, sem maiores critérios, e que seu objetivo inicial, a preservação, não seja alterado. Deste modo, no próximo capítulo, faremos um estudo dos bens tombados na cidade do Rio Grande, nas esferas federal, estadual e municipal, e como se encontram estes bens, para verificarmos se os tombamentos do mesmo está exercendo sua função social.

Na cidade do Rio Grande/RS, contamos com inúmeros prédios históricos que carecem de cuidados e preservação. Mas dentre todos eles, fizemos um recorte apenas nos bens imóveis tombados. Estes tombamentos foram feitos pela da União, Estado ou Município. Ao todo a cidade conta com nove construções tombadas que são as seguintes: CATEDRAL DE SÃO PEDRO E CAPELA DE SÃO FRANCISCO DE ASSIS (IPHAN):

Estes dois prédios estão dentre os mais antigos da cidade e foram tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Bem/ Inscrição: Matriz de São Pedro e Capela de São Francisco, contígua. Nome atribuído Igreja Matriz de São Pedro e Capela da Ordem Terceira de São Francisco. Outras denominações Capela de São Francisco; Museu de Arte Sacra de Rio Grande. Processo de Tombamento N° 0001-T-38, do Livro Belas Artes N° inscrição: 071; Vol. 1 F. 013 ; Data: 17/05/1938. O tombamento

---

<sup>104</sup> Esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2009 e 2010. No ano de 2012, o complexo Rheingantz foi tombado e, em 2013, o reservatório metálico da CORSAN, ambos pelo IPHAERS.

inclui todo o seu acervo, de acordo com a Resolução do Conselho Consultivo da SPHAN, de 13/08/85, referente ao Processo Administrativo. nº 13/85/SPHAN. Cancelado o tombamento do pátio na forma do disposto no artigo único do Decreto-lei nº 3866, de 29/11/1941, no despacho do sr. Presidente da República, datado de 11/03/1948 (LIMA, 2009).

A Catedral de São Pedro é o mais antigo prédio em uso no Rio Grande do Sul. Foi inaugurada em 1755.



Figura 01: Fachada Atual Da Catedral De São Pedro (Disponível Em [Http://Www.Mikrus.Com.Br/~Classe35/Histcidade.Htm](http://www.Mikrus.Com.Br/~Classe35/Histcidade.Htm))

Já a Capela de São Francisco de Assis teve seu início em 1792 quando o Brigadeiro Rafael Pinto Bandeira começou a construção de uma capela que seria dedicada a Nossa Senhora da Conceição, mas não pode concluí-la por problemas de saúde. Em 1794 o Brigadeiro doou o terreno e as obras a Ordem Terceira de São Francisco. Os integrantes desta Ordem, quando haviam chegado a Rio Grande vindos da Colônia de Sacramento, trouxeram uma imagem de São Francisco de Assis esculpida em madeira. Colocaram a imagem em um altar na Igreja Matriz de São Pedro até 1814 quando a capela, então denominada São Francisco de Assis, ficou pronta. Em 1938 a Capela foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). E atualmente parte da Capela abriga o Museu Sacro da Cidade (LIMA, 2009).



Figura 02: Igreja De São Francisco De Assis (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010).

#### PRÉDIO DA ALFÂNDEGA (IPHAN)

Assim como a Catedral de São Pedro e Igreja de São Francisco, o prédio da Alfândega de Rio Grande também foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no ano de 1967. Bem / Inscrição Casa à rua Marechal Floriano, onde funciona a Alfândega. Nome atribuído Casa da Alfândega. Processo de Tombamento N° 0765-T-65, Livro Histórico N° inscrição: 404; Vol. 1 ; F. 065 ; Data: 04/09/1967 (MAGALHÃES, 2009).

Ameaçado de ser demolido, devido ao péssimo estado de conservação, foi com grande satisfação que a comunidade recebeu a notícia de seu tombamento pelo IPHAN em 1967.



Figura 03: Prédio Da Alfândega (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010).

#### ANTIGO QUARTEL GENERAL DO 6.º GAC (IPHAE)

Localizado à rua General Neto, 34, tem como proprietário atual a União Federal. Encontra-se em bom estado de conservação e seu uso atual é feito pela Administração Municipal. Dados do Tombamento: Portaria N.º 90/90 de 13/07/1990. N.º do Processo: 00798-08.04-CODEC/90. N.º da Inscrição do Livro Tombo: 62- Livro Tombo Histórico. Data da Inscrição: 21/12/1990. Data da Publicação no Diário Oficial: 27/07/1990.

A edificação pertenceu à União Federal até 1990, quando foi adquirida pela prefeitura de Rio Grande. O imóvel foi restaurado na segunda metade da década de 90, passando a sediar secretarias do município (Dados obtidos em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/conteudos-gerais>).



Figura 04: Antigo Quartel Do 6.º Gac (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010).

#### HOTEL PARIS (IPHAE)

Localizado à rua Marechal Floriano, 112, tem como proprietário atual Firmino Rezende da Silva Hilário. Encontra-se em estado regular de conservação continua sendo usado como hotel. Dados do Tombamento: Portaria N.º 08/83 de 03/03/1983 ratificado 21/86 de 23/12/86. N.º do Processo: 03/27-25.00-SCDT/82. N.º da Inscrição do Livro Tombo: 18- Livro Tombo Histórico. Data da Inscrição: 04/03/1983. Data da Publicação no Diário Oficial: 26/12/86. Prédio do Hotel Paris, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado em 04 de março de 1983, não havendo publicação da portaria 08/83, e sim da rat. 21/86, em 23 de dezembro de 1986.





Figura 05: Autoria Própria Tirava Em 30 De Agosto De 2010

#### **SOBRADO DOS AZULEJOS - CASA DOS AZULEJOS (IPHAE)**

Localizado à rua Marechal Floriano, 101/103, tem como proprietário atual a Associação Pró- Preservação do Patrimônio Histórico Artístico e Cultural de Rio Grande (APHAC). Dados do Tombamento: Portaria N.º 07/83 de 07/02/1983 ratificado 14/86 de 26/11/86. N.º do Processo: 03208-25.00-SCDT/82. N.º da Inscrição do Livro Tombo: 17- Livro Tombo Histórico. Data da Inscrição: 11/02/1983. Data da Publicação no Diário Oficial: 05/07/1987.



Figura 06: Sobrado Dos Azulejos Após Reforma (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010)

#### **PREFEITURA MUNICIPAL (IPHAE)**

Localizado à rua General Neto, 44, tem como proprietário atual a Prefeitura Municipal do Rio Grande. Passa por restauração devido ao incêndio sofrido em abril de 2006, e encontra-se desocupado por estar em obras. Dados do Tombamento: Portaria N.º

14/82 de 13/12/82 ratificado 15/86 de 26/11/86. N.º do Processo: 02956-25.00-SCDT/82.  
N.º da Inscrição do Livro Tombo: 13- Livro Tombo Histórico. Data da Inscrição:  
13/12/1982. Data da Publicação no Diário Oficial: 05/01/1987.



Figura 07: Prefeitura Municipal Do Rio Grande Em Processo De Reforma (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010)

#### MERCADO PÚBLICO MUNICIPAL (TOMBADO PELO MUNICÍPIO)

Tombado pelo decreto de nº7.419 de 27 de janeiro de 2000. O presidente da província, ordenou que fosse construído em 1841, mas temos registro que em 1847 ainda não estava pronto. O primeiro mercado foi construído em 1842. A construção do atual mercado começou em 1853 e terminou em 1863. Foi uma obra que teve longa duração por causa de dificuldades financeiras (Dados obtidos em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/conteudos-gerais> ). O mercado está em constante processo de restauração, pois são adotadas medidas paliativas e não uma reforma completa. Neste ano, sofreu com a forte chuva do inverno, onde as bancas internas não puderam funcionar devido ao enorme número de goteiras no seu telhado.



Figura 08: Mercado Público Municipal (Autoria Própria Tirada Em 30 De Agosto De 2010)



**CAPELA NOSSA SENHORA DE CONCEIÇÃO - CAPELA DO TAIM  
(TOMBADA PELO MUNICÍPIO)**

Capela Nossa Senhora de Conceição ou simplesmente Capela do Taim, como é conhecida. Tombada pelo decreto de nº4.493 de 03 de abril de 1985. Foi construída em 1785, sendo chamada pelos espanhóis de "Capela de São Pedro", sendo reconstruída em 1844, em um prazo de dois anos<sup>ii</sup>. A fachada externa encontra-se em estado precário de preservação, onde equipes trabalham em sua restauração, pois estava na iminência de ruir totalmente. Até o momento, foram feitas escavações no local e a parte interna encontra-se praticamente toda reformada.



Figura 09: Capela Do Taim (Autoria Própria Tirada Em 22 De Agosto De 2010)

### **Considerações Finais**

Podemos perceber que Rio Grande tem inúmeros prédios que merecem sua preservação. Eles estão ligados à história da cidade e do próprio Estado. Nas últimas décadas, muitos avanços vêm sendo feitos no sentido de preservar nosso patrimônio cultural edificado, mas ainda há muito que se fazer. Comunidade, autoridades e órgãos de incentivo à cultura devem trabalhar juntos para que não se perca nosso patrimônio cultural!

Pensar o patrimônio sem identificar os atores que lhe emprestam significado é esvaziar de sentido qualquer política de conservação de bens naturais e/ou culturais. Para que uma política de conservação de paisagens que expressam combinações relevantes de processos naturais e/ou sociais torne-se efetiva é preciso partir da população. É necessário envolvê-la e dar tempo para que a população reconheça laços de identidade com os locais a serem preservados, de forma que estabeleça uma relação com o bem patrimonial identificando-o como um lugar relevante, um lugar que expresse cultura.

Podemos perceber que muitos modelos de gestão desconsideram esses aspectos e permitem que sejam realizados outros fins com os bens tombados. Na expectativa da gestão privada, ele passa a ser visto como uma fonte de riqueza, matriz de arrecadação de recursos. O gestor público também pode apreender o bem tombado dessa forma; porém, ele necessita ir mais longe: ele precisa dotá-lo de significado à sociedade que o financia. Ou, dar vazão aos anseios conservacionistas expressos pelos movimentos sociais que se ocupam com a cultura, que, aliás, parecem raros e episódicos. Por isso a responsabilidade do gestor público é muito grande. Ele deve estimular a discussão sobre bens patrimoniais e demonstrar quanto há vida, em suas múltiplas facetas, se desenrolando em lugares plenos de significados que não podem ficar alheios à sociedade.

As políticas públicas preservacionistas devem atentar para que se tenha um movimento da sociedade de modo que a efetiva definição de um bem a ser tombado ganhe credibilidade. Um bem cultural, ou mesmo a renovação de uma área degradada, não se constrói apenas com decreto.

Em nossa cidade, a riqueza cultural é imensa. Nesse trabalho pode-se observar que a maioria dos bens patrimoniais tombados se encontram em bom estado de preservação. Curiosamente, os bens que estão em estado mais precários, são aqueles cujo Município realizou o tombamento. Rio Grande está inserida no plano federal, nas obras do PAC Cidades Históricas. Em recente visita a cidade, o representante do IPHAN visitou várias áreas que serão atendidas por recursos deste programa, e também pode ter conhecimento do plano de ação para cidades históricas, que a Prefeitura de Rio Grande está preparando, realizando e visando realizar, várias obras que tem por finalidade a preservação do patrimônio cultural e desenvolvimento cultural.

Nesse plano, Rio Grande foi dividida por áreas, que receberão incentivos. Os bens tombados que estudamos, se encontram em praticamente toda sua totalidade na área central da cidade, que de acordo com o plano, é denominada de Centro Histórico. O único

bem tombado que fica fora deste contexto, é a Capela do Taim, e está localizada na área denominada Rota da Fronteira. Este é o bem que está em pior estado de conservação, e apesar de ter passado por uma reforma em seu interior, a fachada externa necessita de reparo urgente.

Algumas obras já foram realizadas, outras estão em andamento, como o caso da reforma do Mercado Público Municipal, que conta com recursos da própria administração local; o prédio da Alfândega, com recursos da União e a prédio da Prefeitura Municipal, que passa por restauração em virtude do incêndio ocorrido em 2006, sendo esta obra financiada por recursos obtidos junto a *Lei de Incentivo Rouanet*.

Além desses projetos, há ainda previsão de atuação nas linhas de preservação não só do patrimônio material, mas também do imaterial, visando o incentivo à cultura e cidadania, desenvolvimento da economia da cultura e gestão de cultura, de forma que, se possa integrar moradores, trabalhadores, usuários e visitantes da cidade.

## Referências

ALVES, Francisco das Neves. Uma Igreja, Uma Comunidade: os 250 anos de História da Catedral de São Pedro. Rio Grande: Editora da FURG, 2005. p. 19-27.

AZEVEDO, José Luiz Bragança. Alfândega da Cidade de Rio Grande (do Sul). Contribuição à História de sua criação, instalação e administração. Edição fac-similar do original. Rio Grande: Gráfica Imperial, 2004. p. 19-43.

MAGALHÃES, Débora; OLIVEIRA, Doris de. Cartilha Patrimônio Edificado Orientações para sua preservação. Porto Alegre: Corag, 2.<sup>a</sup>ed, julho 2009.

LIMA, Francisca Helena Barbosa; MELHEM, Mônica Muniz; CANÁRIO, Zulmira (Orgs.). Bens móveis e imóveis inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: 1938-2009. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2009.

<http://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/index.php/conteudos-gerais>

**UM ESTUDO ETNOARQUEOLÓGICO DOS CHARRUA  
CONTEMPORÂNEO: CULTURA MATERIAL, HISTÓRIA E  
MEMÓRIA**  
*AN ETNOARCHAEOLOGICAL STUDY OF THE CONTEMPORARY  
CHARRUA: MATERIAL CULTURE, HISTORY AND MEMORY*

Viviane Pouey Vidal.  
MSc.em História PUC/RS.  
E-mail: poueyvidal@gmail.com

Jeremyas Machado Silva.  
MSc.em História PUC/RS.  
E-mail: jeremyass@gmail.com

**RESUMO**

Nesta pesquisa, utilizamos a Etnoarqueologia como ciência base na compreensão dos atuais Charrua no Estado do Rio Grande do Sul. A etnia Charrua, considerada extinta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), voltou a ser reconhecida em ato oficial da fundação, em setembro de 2007. De acordo com a FUNAI, existem, atualmente, cerca de 6 mil Charrua nos países que compõem o Mercosul. Só no Rio Grande do Sul, são mais de 400 indivíduos presentes nas localidades de Santo Ângelo, São Miguel das Missões e Porto Alegre. O objetivo deste estudo foi conhecer e compreender como os indígenas estão construindo e (re) construindo a sua identidade étnica. Desse modo, propôs-se inicialmente que o grupo indígena se apropriava de elementos culturais, patrimoniais e de relatos antropológicos na construção e fortalecimento da sua narrativa etnosimbólica. Os resultados obtidos corroboram com a hipótese de pesquisa e possibilitam compreender que a memória dos atuais Charrua está diretamente relacionada à necessidade de construção da sua identidade étnica. Desse modo, os indígenas da aldeia "Polidoro Povo Charrua" se apropriam dos diversos elementos materiais e imateriais que consideram serem originários dos seus ancestrais, assim os artefatos arqueológicos e etnográficos no contexto tomam-se índices simbólicos da sua identidade.

**Palavras-chave:** Etnoarqueologia; Cultura Material; História e Memória

**ABSTRACT**

In this research, we used Ethnoarchaeology as a base science in understanding the current Charrua in the State of Rio Grande do Sul. The Charrua ethnicity, considered extinct by the National Indian Foundation (FUNAI), was recognized again in an official act of the foundation in September 2007. According to FUNAI, there are currently around 6,000 Charrua in the Mercosur countries. Only in Rio Grande do Sul are more than 400 individuals present in the localities of Santo Ângelo, São Miguel das Missões and Porto Alegre. The objective of this study was to understand and understand how indigenous people are building and (re) building their ethnic identity. Thus, it was initially proposed that the indigenous group appropriated cultural, patrimonial and anthropological elements in the construction and strengthening of its ethnosymbolic narrative. The results obtained corroborate the research hypothesis and make it possible to understand that the memory of the current Charrua is directly related to the need to construct its ethnic identity. In this way, the indigenous people of the village "Polidoro Povo Charrua" appropriated the various material and immaterial elements that they consider to originate from their ancestors, so the archaeological and ethnographic artifacts in the context become symbolic indices of their identity.

**Keywords:** Ethnoarchaeology; Culture Material; History and Memory.

## **Introdução**

A pesquisa etnoarqueológica com o povo Charrua iniciou-se em 2008, a primeira visita à aldeia indígena “Polidoro Povo Charrua” ocorreu no dia 21/08/2008. Ao chegar ao local, fui recebida pelo cacique Sergio A’varela e pelo cacique Guaimá, filho da cacique Acuab. Os caciques me acompanharam da entrada da comunidade até a residência, onde se encontrava a líder do grupo, a cacique Acuab, que me recebeu apresentando-se como: “Acuab, a grande cacique e xamã, representante geral do povo Charrua do Rio Grande do Sul” (Cacique Acuab, comunicação pessoal, agosto de 2008). Acuab iniciou nosso diálogo narrando a sua luta pelo reconhecimento do povo Charrua e a busca por uma terra onde fosse possível “construir uma vida digna e tranquila com suas famílias”. A cacique comentou que, até o dia 26 de maio de 2008, data em que foram conduzidos definitivamente para sua nova terra, seu povo havia passado por muitas dificuldades. A maior delas foi o problema habitacional, pois antes estiveram no Morro da Cruz, sendo removidos para um galpão na Avenida Cristiano Kramer n°. 1046, onde supostamente ficariam por apenas quinze dias na espera de uma terra para seu povo viver: “Infelizmente, a espera por esta terra durou três anos” (Acuab, comunicação pessoal, agosto de 2008). De acordo com Acuab, esse lugar: “Era um galpão sem higiene alguma, tinha ratos e muito lixo, as crianças ficaram todas doentes com um vírus infeccioso e sangravam pelo nariz”. Na reivindicação da sua nova terra, a cacique apresentou imagens do local onde sobreviviam como um elemento de apoio para uma solução imediata do problema (Cacique Acuab, comunicação pessoal, agosto de 2008). Atualmente, vivem na comunidade Charrua, a cacique Acuab e sua família, cerca de trinta pessoas. Os indígenas aguardavam no período a construção da aldeia, pois já existia um projeto realizado pelo arquiteto Rogério Mongelos, que prestava assistência aos indígenas através de uma Organização Não Governamental (ONG). Segundo Acuab, assim que as moradias forem construídas, as famílias das missões viram integrar-se à comunidade Charrua de Porto Alegre.

Na comunidade Charrua, a cacique Acuab foi quem apresentou o contexto cultural que estão construindo na sua nova terra. Nas paredes da residência da família, deparei-me com três murais com imagens similares às representações que se encontram nas obras



referentes a essa etnia.<sup>105</sup> Um dos painéis apresenta uma cena da caça, provavelmente retirada de Rodolfo Maruca Sosa (1957, p.261), em que o autor ilustrou as pictografias da margem direita do “Arroyo de la Virgen, Depto de San Jose”, desenhadas pelo geólogo Clemente Barrial Posada, em 1874. Porém, no atual contexto Charrua, a representação original foi alterada, pois acrescentaram à mão do indígena uma boleadeira com três pedras e pontas de flechas, ou seja, elementos que estão diretamente relacionados à sua cultura. Entretanto, no painel rupestre do Arroyo de La Virgen, o que existe são representações humanas ao lado de um Tatu-mulita (*Dasypus hybridus*), pequeno animal campestre, que indica a caça, mas não ilustra nenhuma espécie de arma. É viável destacar que não possuímos essa imagem do mural transformado, pois nas visitas a aldeia os Charrua não permitiram que fotografasse o cenário. Os painéis também apresentam desenhos geométricos.



Figura: 1. Pictografias do “Arroyo La Virgen” .Fotografadas pelo geólogo Clemente Barrial (1874).

Na continuidade do nosso diálogo, perguntei a cacique o que representava aquela cena ilustrada na parede da casa. Acuaub me respondeu da seguinte maneira: “*Isso, eu digo o mesmo a todos, não conto! Vocês só saberão quando publicarmos nosso livro.*”

<sup>105</sup> Ver: Serrano (1947); Maruca Sosa (1957); Acosta y Lara (1969/70).



*Não posso dizer por que muitos podem usar as informações antes de nós”* (Acuab, comunicação pessoal, agosto de 2008). Acuab menciona que, além do livro, também lançarão um filme sobre o resgate do seu povo, para o qual já concluíram as gravações em 5 de julho de 2008. Ela enfatiza que, no filme, estarão muitas outras informações que, no momento, não revela a ninguém. Criando, dessa forma, uma grande expectativa em torno do filme e do livro. Durante a pesquisa, através do convite do antropólogo Sergio Baptista, tive a oportunidade de assistir o lançamento do documentário “Perambulantes. A vida do povo de Acuab em Porto Alegre”, em 17/12/2008, na UFRGS, sala da Redenção. Neste não há novas informações, além das que Acuab havia narrado em minhas visitas à aldeia Charrua, mas notei que a Cacique Acuab mantém e afirma a todos os pesquisadores o mesmo discurso étnico pré-construído. Ou seja, esta foi uma maneira que Acuab encontrou para auto-afirmar sua identidade Charrua. Na aldeia, quando questionei a cacique Acuab se eles haviam consultado catálogos com ilustrações indígenas, ela exclamou: “Não consultamos nada, isto tudo está na nossa memória desde muito antigo, nosso parentes já faziam estas pinturas e o cacique Guaiamá foi quem pintou”. Nesse caso, percebeu-se uma afirmativa contraditória na narrativa da cacique Acuab, pois os painéis não foram pintados pelo grupo, pois fazem parte do cenário construído pela escultora de Porto Alegre Adriana Xaplin para as gravações do documentário “Perambulantes. A vida do povo de Acuab em Porto Alegre”. Nesse caso, é viável ressaltar que não é nosso interesse construir uma crítica sobre a narrativa da cacique Acuab, mas sim demonstrar como eles estão se apropriando dos diferentes elementos materiais para afirmar a sua identidade Charrua.

Nesta mesma visita, a cacique Acuab me convidou a conhecer o interior da sua casa. Na sala, havia um quadro com a imagem de um índio Charrua, provavelmente retirado da obra de Maruca Sosa (1957, p.125) e uma faixa com a seguinte frase: Í.N.D.I.A (Integrador Nacional dos Descendentes dos Povos Indígenas Americanos), associada a uma ponta de flecha. Acuab comentou que a flecha é o símbolo do seu povo, pois ela afirma que: “foram os Charrua que treinaram os lanceiros negros”. Acuab menciona ainda ser descendente do “grande cacique Charrua Polidoro Sepé, amigo de Sepé Tiaraju, líder Guarani” (Acuab, comunicação pessoal, agosto de 2008). A cacique comentou que seu povo leva a bandeira como um símbolo da cultura Charrua a todos os encontros que participam. Na imagem, pode se visualizar a visita da comitiva Charrua ao Palácio

Piratini. Os atuais Charrua buscam o reconhecimento da sua identidade indígena, interagindo com a sociedade ocidental. Eles estabelecem redes de apoio, de solidariedade, nas quais não só é valorizada a denominada cultura tradicional indígena, mas também se busca um tipo de apoio dessa mesma cultura fora dos limites da aldeia. Esta interação representa um processo auto-afirmativo, demonstra como eles estão reconstruindo sua cultura, mesmo que a custo de invenções e ressignificações das tradições perdidas. No diálogo com os Charrua, foi possível perceber a maneira como eles justificam as suas experiências e seu modo de vida como sendo “legítimo Charrua”. Na sua narrativa, prevalece o mito do índio autêntico, sem o qual não há auto-afirmação possível. Clarice Novaes Mota (2008) comenta que “*as comunidades recém re-constituídas vivem a busca e a validação de uma cultura tradicional como verdadeiro capital cultural, que lhes há de valer na hora de provar aos órgãos oficiais que têm direitos a terra e aos apoios institucionais*” (MOTA, 2008 p.24).



**Figura: 2.** Palácio Piratini. (23/5/2007). Foto: Mauro Mattos.

Os Charrua são muito receptivos. Após apresentarem a residência da família, levaram-nos para conhecer o mato da aldeia. No caminho, a cacique Acuab narrava a história de batalhas do seu povo até a conquista das terras. Ela enfatizou: “*O povo Charrua levou mais de um século para voltar a ser reconhecido e ganhar uma terra, mas*

*tudo isso aqui, esse campo, essa casa, nada vale mais que o resgate da nossa cultura”.* Esta afirmação de Acuab incentiva a tentar conhecer e compreender como seu povo está construindo sua identidade étnica, através do resgate da história dos antigos Charrua. É importante destacar que a cacique Acuab sempre utiliza a palavra “resgate”, o que possibilita compreender que a reconstrução da sua identidade étnica está embasada na busca por informações sobre os seus ancestrais Charrua. Os artesanatos, a capa “quillapí” com figuras idênticas às dos murais, provavelmente se embasaram nos desenhos da escultora, mas em nenhum momento Acuab deixa de afirmar que estas representações são oriundas da sua memória, negando qualquer acesso a fontes escritas ou ilustrativas. Entretanto, o cacique Sérgio A’varela, ao mostrar-me uma pasta com registros da trajetória do povo Charrua, em Porto Alegre, chamou-me a atenção para um pequeno papel, ressaltando: “Vejam aqui, há imagens do nosso povo”. Tratava-se do endereço de um site com imagens dos índios Charrua. Neste momento, ficou evidente que, devido ao longo período de rompimento desta cultura, eles consultam as fontes antropológicas, etnológicas e etnográficas. No entanto, tentam proteger a autenticidade étnica Charrua, afirmando que a confecção da sua cultura material e as apresentações de rituais são resultados das suas memórias. Como destacou Acuab: *“Toda a nossa cultura está na nossa memória desde muito antigo, veio dos antigos parentes Charrua”* (Acuab, comunicação pessoal, setembro de 2008).

Os caciques Acuab e Sérgio A’varela mostraram o ateliêr onde estão confeccionando seus artesanatos. O grupo já confeccionou brincos, colares e faixas para o cabelo. Alguns colares eram de chifre bovino. O cacique Sergio enfatizou que: “esse é muito difícil de fazer, dá muito trabalho”. Outros colares são feitos com coquinhos associados a miçangas. Percebi que quando utilizam miçangas escolhem apenas uma cor, pois não havia colares multicores. Porém, não é possível afirmar ser essa uma regra, talvez fossem as únicas cores que possuísem. É viável ressaltar que as faixas para os cabelos possuem motivos geométricos. O cacique Sérgio enfatizou que: “Cada trançado tem um significado, mas no momento só podia afirmar que um dos desenhos geométricos é a família”, porque, “a família é o centro de tudo, e sempre deve estar na faixa” (Cacique Sérgio Avarela, comunicação pessoal, agosto de 2008). É viável mencionar que, a todo o momento, os atuais Charrua se utilizam dos objetos na “afirmação da sua cultura, criando sobre estes uma narrativa repleta de mistérios que faz parte da construção da sua nova

identidade étnica". Os Charrua ainda não expuseram ao público seus artesanatos, pois antes de começar a comercializá-los, o grupo pretende registrá-los, garantindo desta maneira a sua "originalidade Charrua". Os indígenas acreditam ser esta a melhor forma de evitar que outros grupos indígenas copiem seus artesanatos. O cacique Sérgio A'varela afirma:

Estamos produzindo mais agora, ainda não temos produção em massa, futuramente faremos uma exposição da nossa cultura. Ainda não expomos, também nunca levamos para o brique da Redenção, lá tem outros parentes com seus trabalhos, como os "Kaingangue e os Guarani" (Cacique Sergio, comunicação pessoal agosto/2008).

### **Como os Charrua se apresentam para a FUNAI**

A reunião com a FUNAI da qual participei na aldeia Charrua tinha como finalidade discutir e resolver situações como vagas nas escolas para as crianças, encaminhamento médico, construção da aldeia, incentivo ao uso da terra para plantação, já que até o momento os indígenas vivem de doações. Neste dia, os Charrua receberam os representantes institucionais com cocares, rosto pintado, faixas no cabelo, expuseram na varanda da casa o seu conjunto de cultura material composto de cuia, laço, boleadeiras, cocar, sementes de urucum, entre outros.



**Figura: 3.** Exposição dos objetos Charrua para a FUNAI (Set/2008). Foto: Viviane Vidal.

Os Charrua também presentearam um dos membros da FUNAI com um cocar, que, segundo a cacique Acuab, "*estava protegido pelas orações Charrua*". Eles



apresentaram, ainda, algumas danças, como pode ser visualizadas na imagem abaixo, que denominam “rituais de danças do povo Charrua” (Comunidade Charrua, comunicação pessoal, Set/2008). Os indígenas prepararam um cenário para recepcionar o órgão institucional FUNAI, em que sua própria narrativa étnica tornou-se ainda mais auto-afirmativa. Nesse momento, observou-se que eles sentiam a necessidade de se mostrarem como “legítimos Charrua”, pois durante outras visitas realizadas à aldeia, em nenhum momento dançaram, pintaram seus rostos ou expuseram outros objetos materiais, além dos artesanatos que estão confeccionando.



**Figuras: 4-5.** Ritual de dança dos Charrua (4) e Apresentação do projeto da aldeia para a FUNAI (5). Fotos: Viviane Vidal.

Entretanto, sabe-se que, durante a colonização, os grupos indígenas eram forçados a negar a sua cultura considerada como primitiva e a inserirem-se aos hábitos coloniais. No Séc. XX, alguns grupos indígenas oprimidos, buscando o reconhecimento da sociedade nacional, começaram a afirmar-se como “índios” e a exigir seus direitos à terra e à identidade. Desse modo, precisam demonstrar conhecimentos sobre suas tradições. A historiadora Marilyn Halter (2000) considera o resgate da identidade cultural como o “marketing da etnicidade”. A autora se refere ao processo da busca pela identidade da seguinte maneira:

Tais iniciativas geralmente políticas eram adornadas por transformações culturais monumentais que incluíam o resgate de raízes enterradas e ocultas pela história assim como a celebração de herança distintiva. Portanto, “após décadas em que a assimilação era o modelo principal para a incorporação de populações diversas, o pluralismo cultural emergiu para tomar seu lugar como o paradigma reinante (HALTER, 2000, p.14).

Na pós-modernidade, esses movimentos tendem a ser incluídos em um modelo que se poderia chamar de mercantilismo cultural, numa “nova era capitalista” onde bens

culturais da denominada tradição ancestral de um povo transformam-se em mercadorias, servindo aos propósitos tanto das classes dominantes como dos propósitos indígenas. Paiva (2001) considera que ser “índio” atualmente tornou-se uma tarefa lucrativa, uma alternativa profissional, na qual os índios da aldeia passam não só a ensinar suas técnicas e práticas rituais fora da aldeia como a formar os denominados xamãs. Segundo Paiva (2001) esse movimento deve ser pensado como uma desconstrução em termos do que os indígenas ressurgidos imaginavam ser seu próprio destino dentro das aldeias. O autor afirma que os indígenas “encontraram uma forma de reconstruir – desconstruindo, transformando – suas bases culturais antigas enquanto vivem à custa de suas novas performances e ofícios dentro dos parâmetros de uma nova era capitalista” (PAIVA, 2001, p.113-114). Marilyn Halter (2000, p.14), ainda tratando dos indígenas inseridos numa sociedade capitalista, ressalta que “o consumismo ao mesmo tempo desagrega e promove uma comunidade étnica, podendo mostrar-se tanto subversivo como hegemônico”. O que a autora enfatiza é que as comunidades podem tanto ganhar como perder com a mercantilização de sua cultura e saber, porque é possível que os consumidores possam tanto desestruturar o plano original da comunidade, com seus significados próprios, como também exaltar e reforçar a identidade étnica. Um exemplo da mercantilização da cultura indígena é a venda dos seus artesanatos.

O grupo Charrua está no processo de confecção de seus artesanatos, por isso ainda não os comercializam. Porém, em Porto Alegre/RS, pode-se mencionar os artesanatos dos índios Guarani e Kaingang no centro e no Parque da Redenção onde, além de expor sua cultura material, os indígenas apresentam rituais de danças, o que encanta grande parte da população. A apreciação da sua cultura pela sociedade ocidental colabora com o processo auto-afirmativo do grupo, assim como lhes garante a subsistência através do consumo dos artesanatos e das doações. Sendo este um evidente exemplo de como o consumismo contribui para reinvenção da identidade indígena. Clarice Novaes Mota (2002), observando o comércio dos artesanatos dos índios Kariri-Xocó de Alagoas, questiona-se sobre “o que dizer sobre os não indígenas que desejam “ser índio” e pagam para isso? São eles ingênuos por reificarem a visão romântica do “bom selvagem” ou ameaçadores pela possibilidade de apropriar-se de bens alheios?” (MOTA, 2002, p.24).



## **Memória e Identidade Indígena**

João Pacheco de Oliveira Filho (1995) considera a reivindicação étnica como uma forma dos indígenas defenderem sua memória e identidade frente ao processo de transculturação realizado pelos europeus, no qual os índios foram obrigados a abandonar seus hábitos. Consequentemente, os indígenas buscaram ocultar seus costumes e tradições sob a forma de representações simbólicas. De acordo com Jacques Le Goff (1984), as sociedades criaram, ao longo da história, instituições e mecanismos para preservar a memória coletiva. O autor destaca cinco grandes momentos diferenciados pelas formas de conservação e transmissão:

1. A memória oral, que ele denomina de memória étnica, presente nas sociedades semescrita.
2. A memória de transição da oralidade à escrita, correspondendo classicamente ao período da Pré-História à Antiguidade.
3. A memória medieval, em que se dá um equilíbrio entre o oral e o escrito.
4. A memória escrita, com a invenção da imprensa, a mecanização e seus progressos, do Séc. XVI aos nossos dias.
5. A memória eletrônica, atual, que através da informática sistematiza e agiliza o acesso às fontes de informação.

Segundo Le Goff (1984, p.11), duas características fundamentais para a questão da memória indígena atravessam todos esses momentos. A primeira é que a memória esteve sempre reunida e elaborada em forma de discurso. E a segunda, que a memória constituiu o elemento essencial daquilo que se costuma denominar como identidade, individual ou coletiva, cuja busca continua afligindo a atual sociedade. Para Le Goff (1984, p.13), a memória coletiva é um instrumento de poder, pois tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. *“Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”* (FREIRE, 1992, p.140). Atualmente, alguns arqueólogos vêm se utilizando da história oral para resgatar a memória dos indígenas sobre a sua cultura material arqueológica.

Nesta pesquisa, utiliza-se como um dos exemplos da importância do resgate da memória indígena o trabalho de Gislene Monticelli (1995) intitulado *“Vasilhas de Cerâmica Guarani: um resgate da memória entre os Mbyá”*. A autora realizou um levantamento etnográfico em busca de informações orais e evidências materiais sobre as diferentes etapas da produção das vasilhas. Visitando um dos mais importantes aldeamentos Guarani, Monticelli entrevistou um casal de índios Mbyá, que foram seus informantes. O trabalho da arqueóloga foi intermediado por um guia que, baseado nas

suas experiências com os indígenas, também contribuiu com importantes informações. Monticelli desenvolveu uma etnoarqueologia, abordando aspectos da cultura material Guarani nem sempre apontados nos trabalhos realizados por antropólogos. As informações adquiridas em sua pesquisa podem ser utilizadas nas interpretações arqueológicas sobre a temática. A autora comenta ainda que este trabalho pode ser uma maneira de garantir a conservação e a divulgação de dados de “uma prática já abandonada, presente apenas na memória de alguns integrantes da sociedade pesquisada” (MONTICELLI, 1995, p.9). Monticelli afirma que a ideia de perguntar diretamente ao índios surgiu devido às dificuldades de análises e tentativas de interpretações da cerâmica Guarani. (MONTICELLI, 1995, p.10). Sua proposta foi contemplar a noção de Etnoarqueologia, mencionada por Schiffer (1978), como “o estudo da cultura material no contexto etnográfico e arqueológico com o objetivo de adquirir informações tanto específicas como gerais que serão aproveitadas pela investigação arqueológica” (SCHIFFER, 1978 p.30).

Outro exemplo do uso da memória indígena na compreensão do passado dos seus ancestrais e da cultura material arqueológica é observado no trabalho da etnoarqueóloga Fabíola Silva com os Asurini do Xingu (2002). Silva analisa a interpretação que os Asurini fazem sobre os vestígios arqueológicos existentes na aldeia, elaborando uma importante reflexão sobre as diferentes possibilidades interpretativas do passado desta etnia. Ela aborda os vários sujeitos desta interpretação, através da narrativa oral dos Asurini, constatando que eles “se inter-relacionam e incorporam os vestígios arqueológicos como sendo os testemunhos da existência e presença de seus ancestrais míticos”. Regina Müller (1990) já havia mencionado que a cosmologia dos Asurini “*é repleta de seres que vivem em mundos distintos, mas, ao mesmo tempo, podem se apresentar e relacionar com os humanos seja durante rituais, seja no cotidiano*” (MÜLLER, 1990, p.134). Segundo a autora, é preciso observar também a noção de concomitância de planos de pensamentos Asurini, ou seja, “a ideia de universo transformacional e da multiplicidade de mundo na cosmologia” (MÜLLER, 1990, p.199). Fabíola Silva afirma que é preciso entender a incorporação dos vestígios arqueológicos no cotidiano Asurini:

[...] Independentemente de uma continuidade histórica comprovada entre eles e aquelas populações que os produziram-como um dos aspectos da construção e manutenção da sua identidade étnica na mídia em que são elementos

materiais que falam para eles sobre a sua ancestralidade e contribuem para a manutenção da sua memória cultural (SILVA, 2002, p.184).

É importante ressaltar que a incorporação dos vestígios do passado é uma prática compartilhada por diferentes populações em todo o mundo e tem sido usada como argumento político para a manutenção de seus territórios (LAYTON, 1985-1989). Silva (2002, p.184) comenta que “em alguns casos, esse aspecto tem gerado polêmicas entre os arqueólogos e as populações nativas no que se refere à pesquisa e remoção de vestígios arqueológicos dos territórios ocupados pelas mesmas”. Ao mesmo tempo, tem motivado a elaboração de propostas de trabalhos conjuntos entre ambos os grupos, tanto no que se refere ao resgate dos vestígios quanto à sua interpretação, tendo como objetivo buscar a construção de uma história não colonialista sobre o passado destas populações nativas (ANAWAK, 1996 *apud* SILVA, 2002, p.184).

Como neste período não se dispunha de uma etnografia sobre os atuais Charrua, utilizou-se como modelo as investigações etnoarqueológicas descritas acima para se desenvolver a presente pesquisa. O objetivo foi compreender como os Charrua estão incorporando os elementos arqueológicos e etnográficos nos seus discursos étnicos. Durante as entrevistas, observou-se a interpretação dos indígenas sobre os artefatos e como eles se utilizam destes elementos materiais na afirmação da sua identidade Charrua. Outro aspecto importante que se percebeu nos discursos dos indígenas é a maneira como eles estão construindo uma memória sobre os seus ancestrais. Como afirmou Le Goff (1984, p.13), a memória é o elemento fundamental na construção da identidade.

### **Memória ou Reconstrução Charrua?**

Eduardo Acosta y Lara (1969/1970) afirma que os últimos Charrua sobreviventes do combate de Salsipuedes foram definitivamente eliminados no combate de Mataojos (1832) e os presos sobreviventes foram repartidos nas cidades para vários fins, ou entregues às estâncias como peões. O autor comenta ainda que cinco dos últimos Charrua foram levados a França com a finalidade de exposição comercial, três deles morreram em cativeiro, enquanto Tacuabé e sua filha Micaela desapareceram e os historiadores não resgataram nenhuma informação (RIVET, 1930). Acosta y Lara destaca também que a história das centenas de mulheres e crianças "*Charrua e Minuano*", distribuídas no meio

da população branca, ainda não foi contada e os poucos que escaparam das batalhas, por enquanto não foram encontrados, nem suas peripécias reunidas (ACOSTA y LARA, 1969/1970, p.11).

Nessa perspectiva, nota-se que a necessidade de reconhecimento social levou os atuais Charrua a criar novos hábitos de interação com o meio social e ecológico, elaborando um discurso simbólico ao se referirem a seus ancestrais. Fontana (1998) destaca ainda que a exposição da memória indígena, especialmente de elementos como a dança, o canto e os rituais, percebidos como construtores de sua identidade e de sua auto-imagem, é o caminho que os leva a simbolizar essencialmente as relações abstratas como a cosmologia, narrativa mítica intimamente ligada a seus ancestrais. Estas relações a princípio reorganizam seu universo indígena e sua identidade atual “a qual se encontra num momento de reflexões profundas e faz parte de um processo longo e delicado que precisa de todo o apoio para se auto-afirmar” (FONTANA, 1998, p.267).

Esse processo de reconstrução cultural levou os atuais Charrua a eleger alguns elementos que consideram importante para a construção da sua imagem e a reconstrução de seu universo indígena atual. O ressurgimento do grupo os obriga a manter uma postura social pré-estabelecida diante da sociedade nacional, mas é indispensável que eles mantenham uma imagem visual bem elaborada para que sejam aceitos como índios nos parâmetros da FUNAI e perante a sociedade. Ao longo deste processo de construção da nova identidade Charrua, como supracitado, eles formaram uma rede de solidariedade com os órgãos institucionais e com a sociedade nacional. Um exemplo desse apoio institucional foi as gravações para o documentário sobre a trajetória do povo Charrua em Porto Alegre que contou com o auxílio da escultora Adriana Xaplin. A artista utilizou-se das imagens pintadas por Xaplin, citadas na obra de Rodolfo Maruca Sosa intitulada “La Nacion Charrua” (1957).

### **Considerações Finais**

Durante a construção desta pesquisa foi possível compreendermos que a memória dos atuais Charrua está diretamente relacionada à necessidade de construção da sua identidade étnica. Nesse processo construtivo, eles se apropriam dos diversos elementos materiais e imateriais que consideram serem originários dos seus ancestrais, elaborando

sobre eles uma narrativa simbólica e auto-afirmativa. Os objetos arqueológicos e etnográficos no contexto da atual aldeia Charrua tornam-se índices simbólicos da sua identidade étnica, levando-os a buscar uma memória sobre seus ancestrais. Como afirmou Michael Pollack (1992), ao caracterizar a relação entre memória e identidade, a memória é um fenômeno construído (consciente ou inconsciente) como resultado do trabalho de organização (individual ou socialmente).

A memória é para Pollack (1992) um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução. Pollack (1992) referindo-se a identidade, define-a como a imagem que a pessoa adquire ao longo da vida relativa a si mesma, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria para acreditar na sua própria representação e também para ser percebida da maneira que quer por outros. O autor destaca, ainda, que a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade e que se faz por meio da negociação direta com outros. Memória e identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais e em conflitos que opõem grupos políticos diversos.

Nelly García Gavidia (1996) destaca que as identidades são produzidas e configuradas em um jogo de dinâmicas coletivas que regem o social na intersubjetividade, implicando os atores sociais. Ou seja, são reconstruções parciais e contínuas e estão sujeitas a constantes modificações, reinvenções e negociações. Cada autor social vai configurando, em sua experiência de vida, uma multiplicidade de identidades, dependendo do grau de pertencimento do indivíduo a múltiplos agrupamentos sociais, que esteja em disposição permanente de recompor e definir seus entornos identitários (GAVIDIA, 1996, p.11).

**Referências**

ACOSTA Y LARA, Eduardo, F. **La Guerra De Los Charrúas en la Banda Oriental. Período Hispánico.** Impresores A. Monteverde y CIA. S. A. Montevideo, ESTUDIOS HISTÓRICOS – CDHRPyB- Año VII - Diciembre 2015 - Nº 15 – ISSN: 1688 – 5317. Uruguay, 1961.

\_\_\_\_\_. **La Guerra De Los Charrúas en la Banda Oriental. Período Pátrio I - II.** Impresores A. Monteverde y CIA. S. A. Montevideo, Uruguay, 1969/70.

\_\_\_\_\_. Un Linaje Charrua En Tacuarembó (a 150 años de Salsipuedes). **Apartado de Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias**, (Serie Ciencias Antropológicas; Vol. 1 n. 2). Montevideo, 1981.

FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social.** Bauru: EDUSC, 1998.

FREIRE, José R. Bessa: Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo. In: Salomão, Jayme (dir): América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 138-164.

GAVIDIA, Nelly, G. El Uso de símbolos indígenas en la invención de la identidad nacional. **Revista de Ciencias Humanas y Sociales.** vol. 19 n. 40, Maracaibo, Venezuela, 2003.

HALTER, M. Shopping for identity. The marketing of ethnicity. Kindle Edition: New York, 2000.

LAYTON, R. The Cultural Context of Hunter-Gatherer Rock Art. *Man*, n. 20 p. 34-453, 1985.

LE GOFF, Jacques: Memória. Enciclopédia Einaudi. Vol. I. Memória – História. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 11 a 50, 1984.

MONTICELLI, G. Vasilhas de cerâmica guarani: resgate da memória entre os Mbyá. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

MOTA, Clarice Novaes da. Ser Indígena No Brasil Contemporâneo: Novos Rumos Para Um Velho Dilema. **Revista Ciência e Cultura.** Ano 60. n. 4. out./ dez. 2008.

MÜLLER, R. Os Asurini do Xingu (História e Arte). Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, João Pacheco. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: SILVA, Aracy Lopes et al (Org.). A temática indígena na escola. Brasília: MEC. 1995. p.61-81.

PAIVA, V. et al. Percursos formativos na nova era capitalista: do alternativo à busca da legitimidade profissional. Contemporaneidade e educação. Rio de Janeiro, v. 10, p 13-152, 2001.



PERAMBULANTES. **A vida do povo de Acuab em Porto Alegre.** Disponível em: < <http://www.camarapoa.rs.gov.br>. > Acesso em 20 out. 2008.

POLLACK, M. "Memória e identidade social". In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5 n. 10. p. 200-212, 1992.

SCHIFFER, Michael B. Methodological issues in Ethnoarchaeology. In: GOUD, Richard A. Explorations in etnoarchaeolgy. Albuquerque: University of New México Press, 1978. p.229-247.

SILVA, Sergio B. **Etnoarqueologia dos Grafismos Kaingang:** Um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê Meridionais. Tese (Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, jun. 2001.

SILVA, Fabíola A. As tecnologias e seus significados: um estudo da cerâmica dos Asuriní do Xingu e da cestaria dos Kayapó-Xikrin sob uma perspectiva etnoarqueológica. Tese (Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, 2000.

SOSA, Maruca, R. **La Nacion Charrua.** Montevideo: Editorial Letras S. A, 1957.

VIDAL, Pouey, Viviane. **Os Artefatos de Arremesso dos Campos da América Meridional: Um Estudo de Caso das Boleadeiras.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009, 151p.

**EL CHIPÁ EN LA CIUDAD DE EUSEBIO AYALA, PARAGUAY:  
TRABAJO, MEMORIA, GÉNERO Y PATRIMONIO**  
*THE CHIPÁ IN THE CITY OF EUSEBIO AYALA, PARAGUAY: WORK,  
MEMORY, GENDER AND HERITAGE*

Zulma Inés Masi Godoy  
Alumna de Maestría  
Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural  
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
[zmasigodoy@gmail.com](mailto:zmasigodoy@gmail.com)

**RESUMO**

Esta investigación tiene como objetivo principal comprender el papel de familias en la producción y comercialización del chipá, alimento típico del Paraguay, y el sentido de patrimonio cultural que el mismo posee, para gran parte de la población nacional, especialmente en la ciudad de Eusebio Ayala. Los panes de harina, de distintas harinas de maíz y mandioca, son uno de los alimentos más antiguos que tiene la población americana y reciben distintos nombres en toda la geografía americana. En el Paraguay, sobrevive con el nombre de chipá o chipa. Los objetivos específicos de la investigación se basan en entender las relaciones de género relacionadas a la producción y comercialización del chipá, registrar y analizar la historia de producción y comercialización del chipá a través de las memorias de las familias, comprender el sentido de patrimonio cultural que gran parte de la población local y nacional atribuye al chipá, inclusive como símbolo de identidad nacional y profundizar conceptos como patrimonio inmaterial, patrimonio alimentario, memoria del gusto, entre otros. Las narrativas contarán sobre la producción y la comercialización de este alimento, el sentido y el valor otorgado por las familias, reuniendo memorias individuales y colectivas, en donde la comunidad y las familias se convierten en grupos socio-transmisores de un saber-hacer. La metodología será de carácter cualitativa.

**Palabras claves:** trabajo, memoria, género, patrimonio.

**ABSTRACT**

This research has the main objective to understand the family's role towards the production and commercialization of the chipá, typical food of Paraguay, and the sense of cultural heritage that it owns, for great part of the national population, especially in the city of Eusebio Ayala. The breads of different corn and cassava flour are one of the oldest foods that the American population has, with different names throughout the American geography. In Paraguay, it survives with the name of chipá or chipa. The specific objectives of the research are based on understanding the gender relations related to the production and commercialization of the chipá, recording and analyzing the history of production and commercialization of the chipá through the memories of the families, understanding the sense of cultural heritage that much of the local and national population attributes to the chipá, also as a symbol of national identity and to deepen concepts such as intangible heritage, food heritage, memory of taste, among others. The narratives will tell about the production and commercialization of this food, the meaning and value given by families, gathering individual and collective memories, where the community and families become social transmitters of a know-how knowledge. The methodology will be qualitative.

**Keywords:** work, memory, gender, heritage.

## Introducción

### El contexto

Paraguay está dividido en dos regiones y 17 departamentos, separados por el río Paraguay, la Región Occidental o Chaco, donde se encuentran los 3 departamentos más grandes del país; Boquerón, Alto Paraguay y Presidente Hayes y la Región Oriental, donde se encuentran los demás 14 departamentos y la capital del país (Asunción). El Departamento de Cordillera constituye el tercer departamento que abarca en total 4.948 Km<sup>2</sup>, en los que 233.854 habitantes se distribuyen, con un promedio de 47 personas por cada Km<sup>2</sup>. Está dividido en 20 distritos, y su capital es Caacupé, llamada también capital espiritual del Paraguay. (DGEEC, 2004) (Figuras 1 y 2)



Figura 1 – Paraguay. Región Occidental y Oriental. 17 departamentos. Fuente: Portal Educativo del Paraguay, 2017.



Figura 2 – Departamento de Cordillera. Capital: Caacupé. Fuente: ABC Color, 2010.

Eusebio Ayala es uno de los distritos del Departamento de Cordillera que se encuentra aproximadamente a 72 km de la capital del país, en la margen derecha del arroyo Piribebuy, siendo eje caminero de donde parten rutas hacia dentro y fuera del departamento. Fue fundada por el Coronel Carlos Morphi, de origen irlandés, un 16 de agosto del año 1770 a orillas del arroyo Piribebuy en el lugar conocido como Ykua<sup>106</sup> San Roque. A lo largo de los años, la ciudad obtuvo varios nombres; Jukyresa o Jukyty Guasú; posteriormente capilla San Roque, luego Barrero Grande y, a partir del 18 de abril del año 1940, por Decreto del Poder Ejecutivo N°902 del presidente de la época, Mcal. José Félix Estigarribia, pasó a denominarse oficialmente ciudad de Eusebio Ayala, en honor, gratitud y reconocimiento al heroísmo ejercido por este, durante la Guerra de Chaco<sup>107</sup>. (MUNICIPALIDAD DE EUSEBIO AYALA, 2017; MEC, 2017)

El distrito cuenta con 22 compañías<sup>108</sup> y 8 barrios, con una extensión de 338 km<sup>2</sup> y una población aproximada de 20.843 habitantes, de la cual, casi el 40% habita en áreas

<sup>106</sup>La palabra Ykua, en guaraní, significa manantial o fuente de agua.

<sup>107</sup>La Guerra del Chaco ocurrió entre Paraguay y Bolivia, entre 1932 y 1935.

<sup>108</sup>Se entiende por compañía, a un área rural o urbana dentro de un distrito.

urbanas. La ciudad se destaca por su reconocida producción del “Chipá Barrero”, alimento típico del Paraguay.

Se estima que existe más de un centenar de fábricas y puestos de venta de este apreciado producto en la ciudad, con aproximadamente 13 empresas, que trabajan en mayor dimensión, casi todas situadas en la Ruta N° 2<sup>109</sup> que une Asunción con la ciudad de Ciudad del Este, capital del Departamento de Alto Paraná, una de las principales cabeceras departamentales del país, que hace frontera con el Brasil, y cerca de 90 fábricas artesanales que funcionan en las viviendas que tienen en actividad entre 5 a 10 vendedores.

(ULTIMA HORA, 2011)

A lo largo de la citada ruta, se dispone de una cantidad de puestos de venta del chipá, exclusivamente ofrecidas por las reconocidas chiperas<sup>110</sup>. Detrás de ellas existe un negocio que genera ganancia, sustento de vida de muchas familias.

En este contexto, el chipá impulsa varias actividades turísticas en la ciudad de Eusebio Ayala, como el Chipá Rapé (Ruta del Chipá), Mitá Rapé (Ruta del Niño), el Festival del Chipá Barrero y otros emprendimientos promovidos por el “Centro Cultural Chipá Literario”, que convierten a la ciudad en referente local de este alimento.(Figuras 3 y 4)



Figura 3 – Paraguay. Distrito de Eusebio Ayala. Departamento de Cordillera. Fuente: Google Maps, 2017.

<sup>109</sup>La Ruta N° 2 se denomina Mariscal José Félix Estigarribia

<sup>110</sup>Se denomina chipera o chipero a la persona que vende el chipá



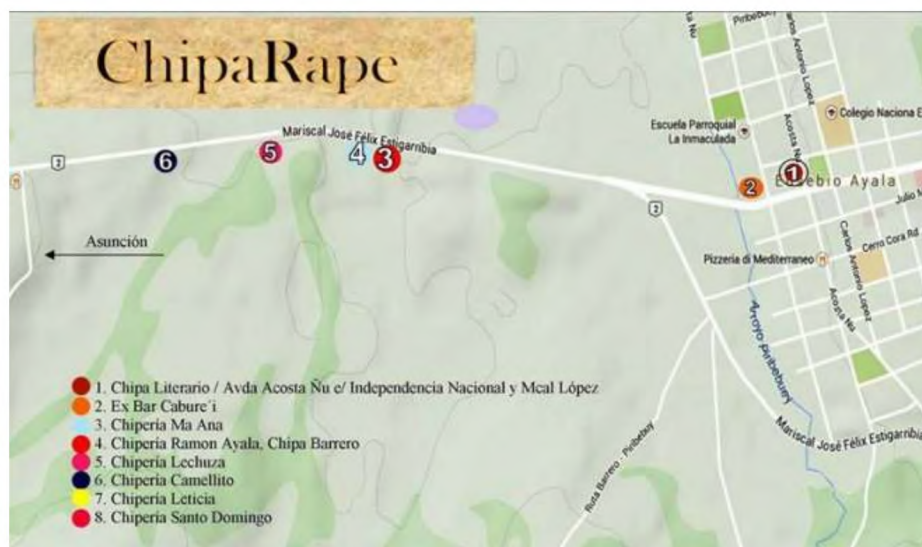


Figura 4 – Distrito de Eusebio Ayala. Chipá Rapé (Ruta del Chipá) Fuente: Última Hora, 2015.

El chipá es declarado alimento nacional del Paraguay y forma parte de la alimentación cotidiana de los paraguayos. Este artículo pretende presentar al chipá como patrimonio cultural del Paraguay y exponer de manera resumida, la propuesta de investigación y su metodología, que actualmente se encuentra en proceso.

### El motivo

El tema de investigación nace de la curiosidad en conocer, cómo, desde la preparación y consumo de un alimento cotidiano y tradicional de un país, es posible interpretar rasgos y valores característicos de una cultura que se empodera en diversas esferas: sagradas, sociales, económicas, políticas y que aparece, se instala y se declara por sí misma en la memoria viva de una sociedad.

Vivimos en tiempos de globalización, donde resulta forzoso e inevitable retener y archivar inúmeras informaciones, hecho que nos obliga, de alguna manera, a olvidar ciertas cosas y recordar otras, en el ejercicio de “hacer memoria”. En este contexto, la motivación de esta investigación se ubica en la necesidad de profundizar y reconocer el valioso aporte de un saber-hacer tradicional y popular que se materializa a través del trabajo, principalmente de mujeres, protagonistas de memorias y relatos de vida. El interés por realizar este trabajo no sólo se aboca a explorar los principios ancestrales, nutricionales, sociológicos, religiosos y simbólicos del chipá, sino también valorar las



historias de vida de familias, de hombres y mujeres que mantienen viva una práctica social culinaria, que arribó de un saber ancestral y que se mantiene y se renueva en el tiempo presente.

El chipá se encuentra presente en el día a día de los paraguayos, en el paisaje urbano, en las distintas celebraciones y actividades sociales, conmemoraciones populares y religiosas movilizandó un rubro importante dentro de la economía paraguaya, proporcionando un sostén para muchas familias.

### **El chipá o la chipa: alimento nacional del Paraguay**

Conforme el artículo 140 de la Constitución Nacional del Paraguay (PARAGUAY, 1992), el país es considerado pluricultural y bilingüe, teniendo al castellano y al guaraní como idiomas oficiales, componentes del patrimonio cultural de la nación. Esta enunciación explica el singular proceso de colonización que tuvo el Paraguay desde el siglo XVII, dado por la intervención de las misiones jesuíticas, en la forma de organización política y de sometimiento de los pueblos indígenas, así como en el ámbito de la recopilación y preservación del patrimonio cultural. Esto permitió la continuidad e hibridación de diversas expresiones artísticas, comunitarias y religiosas originarias. “La nueva sociedad heredó las pautas culturales españolas, pero le dio su sello distintivo porque vivió un particular proceso de mestizaje que la marcó profundamente” (BOSIO, 2016 p.26)

Es por ello que, “en Paraguay, la mayoría de los recursos culturales están asociados a las comunidades rurales, indígenas y/o de inmigrantes” (PLAN NACIONAL DE TURISMO RURAL COMUNITARIO PARAGUAY, 2013, p.70)

En este contexto, la comida típica paraguaya se presenta como resultado de la combinación de las técnicas culinarias hispanas con los productos nativos y otros introducidos y aclimatados por los españoles, destacando la valiosa contribución y conocimiento de los guaraníes en un saber-hacer que fue heredado de generación en generación, y que se inscribe en un marco histórico cultural local, regional e universal. Principalmente, la mandioca o yuca y el maíz, son los dos alimentos que constituyen la base de la alimentación paraguaya.

Existen pocos estudios sobre culinaria paraguaya en el país, a pesar del surgimiento de varios emprendimientos gastronómicos y la formación de profesionales en el área.

La gastronomía paraguaya es un tema al cual se le dio poca importancia dentro del contexto histórico, antropológico y cultural, prueba de ello es la escasa bibliografía histórica existente sobre el tema, y la subvaloración por falta de estudios que demuestren y promocionen su alto valor nutricional, cultural, religioso, social y económico. (MIRÓ, 2001, p.12)

Esta escasez de información y ausencia en la valoración del tema guarda relación con el reciente proceso institucional, en materia de cultura, en el país, además de señalar que, la carrera de Antropología no se ha instituido como tal, indicador del déficit existente para el análisis de esta temática, y de otras que demandan su estudio.

Si bien se evidencia la incipiente exploración en lo que respecta al patrimonio cultural del país, entendiendo que el mismo va más allá de un conjunto de activos de cierto valor económico, pero también de una cultura viva, oral, de carácter público y social, existen pequeños avances en lo que respecta a los procesos institucionales enfocados a la valoración del patrimonio cultural del Paraguay. Uno de ellos es la reciente promulgación de la Ley 5621/16 “De Protección del Patrimonio Cultural”, normativa que actualiza y amplía la Ley N° 946 del año 1982, la cual estuvo vigente por más de 30 años, orientada únicamente a la protección, recuperación y restauración de bienes culturales. La nueva ley, que actualmente no se encuentra reglamentada, se destaca, principalmente por la introducción de sanciones penales que atenten contra los bienes culturales del país, además de ampliar el objeto de la misma, atribuyendo la protección, la salvaguarda, la preservación, el rescate, restauración y el registro de los bienes culturales de todo el país, inclusive, la promoción, difusión, estudio, investigación y acrecentamiento de tales bienes, además de ampliar la definición del concepto de patrimonio cultural, que no solamente circunscribe a bienes materiales, sino a manifestaciones y expresiones culturales, entendido como bienes de sentido inmaterial.

Igualmente, en el mes de julio del 2014, el Congreso de la Nación Paraguaya sanciona con fuerza de Ley el Decreto N° 5267/2014 que declara al chipá como alimento nacional del Paraguay, instituyendo al segundo viernes del mes de agosto, de cada año, como el “Día Nacional del Chipá”

“Los panes o tortas de distintas harinas de maíz y mandioca reciben diferentes nombres en toda la geografía americana. En Paraguay, sobreviven, en los últimos siglos, la denominada *chipa* o *chipá* y el *mbeju*”<sup>111</sup> (MIRÓ, 2001, p.84)

---

<sup>111</sup>El mbeju es una torta de harina de mandioca muy delgada en forma de panqueque. Es uno de los alimentos más antiguos de la cultura guaraní.

El término chipá, encontrado en el diccionario Tesoro de la Lengua Guaraní, de Antonio Ruiz de Montoya (1639), indica al vocablo guaraní “típá” en su definición como torta de harina y acemita. En el diccionario Quichua Santiagueño/Castellano (1985) se afirma que el término es de origen quichua o quechua, registrando “otras palabras de la misma familia y con las propias características como *chipacu*, pan de acemite y chicharrón<sup>112</sup>, voz que se compone de chipa (apretado) y cu, deformado de coj (que se hace), que refiere a la pasta o masa de acemite mezclada con el chicharrón (MARTÍNEZ, 2017, p. 178)

No obstante, la palabra no adopta un género, tomando ambas denominaciones como legítimas, incluyendo otras variantes, tanto en el Paraguay como en el nordeste argentino y parte del suroeste brasilero.

El chipá es elaborado principalmente con almidón de mandioca, harina de maíz, grasa de cerdo, huevo, queso, leche, entre otros ingredientes que se combinan de manera variada teniendo como registro, hasta el año 2000, unas 70 recetas o variantes del chipá. Se considera que fue en la región de las Misiones Jesuíticas Guaraníes<sup>113</sup>, región que era de dominio guaraní, antes de la llegada de los colonizadores, donde se desarrolló la cultura y la gastronomía, entre otras prácticas culturales. “En los registros históricos de la época de la colonia y de los jesuitas aparecen apuntes en las cuales los guaraníes preparaban tortas y panes de mandioca o maíz, sin especificar de qué tipo” (MIRÓ, 2001, p.84)

Cuando la chipa fabricada contiene los mismos ingredientes, o no contiene otros agregados que la diferencien marcadamente de las otras, simplemente se le agrega el nombre del lugar donde se la produce, o el nombre de la persona que la haya elaborado y comercializado durante un tiempo prolongado. La memoria colectiva del pueblo registra la marca, como ocurrió por ejemplo con la Chipa Piraju, Chipa Barrero, Chipa Coronel Bogado, Chipa Ka'akupe o la famosa Chipa Cali, nombre de la chipera más renombrada que tuvo el Paraguay (MARTÍNEZ, 2017, p. 178)

Según Maciel (2001, p.151) “una comida envuelve emoción, trabaja con la memoria, con los sentimientos”. Expresiones como “la mejor sopa paraguaya<sup>114</sup> es la de

---

<sup>112</sup>La primera definición de chicharrón en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es adulón. Otro significado de chicharrón en el diccionario es delator. Chicharrón es también residuo de las pellas del cerdo, después de derretida la manteca.

<sup>113</sup>Las misiones o reducciones jesuíticas guaraníes fueron un conjunto de treinta pueblos, fundados a partir del siglo XVII, resultado de la presencia de numerosos misioneros de la Compañía de Jesús, llamados jesuitas, pertenecientes a la orden fundada en 1534 por San Ignacio de Loyola.

<sup>114</sup>Uno de los platos típicos de Paraguay, de forma sólida, en formato de tarta o bizcochuelo, hecho de harina de maíz, cebolla, grasa de cerdo, huevos y queso.

mi mamá”, o “el mejor chipá guasu<sup>115</sup> es la de mi abuela” ilustran esta idea de evocación, de cómo un sabor, un aroma, un saber se encuadra y se reconstruye dentro de referencias sociales, término que el sociólogo francés, Maurice Halbwachs trata en su libro “Los Marcos Sociales de la Memoria”. En este marco, un alimento, una comida se encuadraría en el marco de una referencia familiar, por ejemplo.

Así, en el marco de la memoria familiar, son rostros y hechos que se instalan como puntos de referencia: pero cada uno de esos rostros expresa todo una personalidad, cada uno de esos hechos resume todo un periodo de la vida del grupo, son a la vez imágenes y nociones. Toda nuestra reflexión se dirige a ellos; todo sucederá, sin duda, como si hubiésemos retomado contacto con el pasado. Pero esto quiere decir, solamente, que a partir del marco nosotros nos sentimos capaces de reconstruir la imagen de las personas y de los hechos”. (HALBWACHS, 2004, p. 184)

En Paraguay, es notable el conocimiento que, en su mayoría mujeres, depositan en la cocina. Cada quien puede dar testimonios de las recetas de sus madres, tías, abuelas, recetas únicas que poseen ese *pohe*<sup>116</sup> o algún secreto, que brinda un toque diferenciado. De esta manera, se hace fundamental destacar el papel de la mujer, específicamente, en la producción de este rubro.



Figura 5 – Familia del barrio de Caacupé Fuente: Última Hora, 2013.

Así, lo que se cocina y la práctica culinaria permite registrar modos de vida, preferencias, cosmovisiones, prohibiciones, patrones y hábitos alimentarios que son transmitidos y que tienen la potencialidad de incidir en la configuración de una comunidad y crear una apropiación (patrimonio) individual y colectiva.

<sup>115</sup>Una de las variantes del chipá, hecha de maíz, cebolla, grasa, huevos y queso.

<sup>116</sup>Palabra en guaraní que significa la habilidad de cocinar sabroso.

Conocer el sentido que el chipá tiene para la comunidad de Eusebio Ayala es un primer acercamiento que puede fortalecer el empoderamiento de esta práctica social en la ciudad, así como en otras localidades del país, destacando el digno trabajo de varias familias paraguayas.

### **La metodología**

La metodología de la investigación es de carácter cualitativa. Las técnicas para la recolección de datos se darán a través de la revisión bibliográfica, entrevistas semi estructuradas, observación directa o participante e historias o relatos de vida.

Además, se visitarán varios lugares en la ciudad de Asunción, para la recolección de bibliografía utilizada en la investigación: Biblioteca Nacional del Paraguay, Archivo Nacional de Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC), Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP), Academia Paraguaya de la Historia, Museo Etnográfico Dr. Andrés Barbero entre otras instituciones culturales.

La investigación, principalmente utilizará dos fuentes de consulta muy importantes, de la historiadora paraguaya Margarita Miró, pionera en el estudio antropológico de la culinaria paraguaya. Además, serán consultados fuentes de autores como Bartomeu Meliá, Branislava Susnik, Leon Cadogan, que han investigado sobre el universo indígena y cultural en el Paraguay. Para abordar el tema de la memoria serán tomados principalmente los autores franceses Maurice Halbwachs, Joel Candau y el autor inglés David E. Sutton, que aborda la relación que supone la memoria con la comida.

### **Consideraciones finales**

La investigación trata de una temática poco explorada en el Paraguay, un tema de relevancia en términos científicos y sociales para el conocimiento del papel de los trabajadores, con especial énfasis, en las mujeres, en la producción y comercialización del chipá, un alimento concebido como patrimonio cultural por gran parte de la sociedad nacional. El trabajo propone un enfoque diferente, pues plantea, además de la concepción oficial del sentido del chipá por parte del estado paraguayo, el significado que una comunidad atribuye al mismo, poniendo en valor historias de vida, memorias de familias,



de hombres y mujeres, que, con un trabajo digno, viven y sustentan familias, a través de la venta del chipá, un pan de cada día.

### Referencias

BRAVO, Domingo A. **Diccionario Quichua-Santiagoño-Castellano**. Ediciones Kelka, C.F., Argentina. 1985.

BOSIO, Beatriz. **La Cultura en el Aula. Material de Apoyo didáctico para docentes**. 2ed. Asunción. CEADUC. 2016.

DIARIO PARAGUAYO ABC COLOR. **Intendentables del Dpto. de Cordillera proponen recuperar el lago Ypacaraí**. Asunción: 2010 Disponible en: <<http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/intendentables-del-dpto-cordillera-proponen-recuperar--el-lago-ypacarai-157650.html>> Acceso en: Junio 2017.

DIARIO PARAGUAYO ULTIMA HORA. **Eusebio Ayala invita a un viaje a los orígenes del chipá**. Asunción: 2015 Disponible en: <<http://www.ultimahora.com/eusebio-ayala-invita-un-viaje-los-origenes-del-chipa-n884185.html>> Acceso en: Julio 2017.

DIARIO PARAGUAYO ULTIMA HORA. **100 chiperías son el puntal económico en Eusebio Ayala**. Asunción: 2011 Disponible en: <<http://www.ultimahora.com/100-chiperias-son-el-puntal-economico-eusebio-ayala-n454224.html>> Acceso en: Julio 2017.

DIARIO PARAGUAYO ULTIMA HORA. **La chipa: tradicional receta, sustento de muchas familias**. Asunción: 2013 Disponible en: <<http://www.ultimahora.com/la-chipa-tradicional-receta-sustento-muchas-familias-n610363.html>> Acceso en: Julio 2017.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA, ENCUESTAS Y CENSOS DE PARAGUAY (DGEEC). **Atlas Censal del Paraguay 2002**. Fernando de la Mora, 2004. Sección 4. Disponible en: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/Atlas%20Censal%20de%20Paraguay/6%20Atlas%20Cordillera%20censo.pdf>> Acceso en: Julio 2017.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. 1ed. Anthropos. España, 2004.

MACIEL, Maria Eunice. **Cultura e alimentação ou o que tem a ver os macaquinhos de Koshima com Brillat-Savarin**. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre. v.7, n.16, p. 145-156, 2001.

MARTÍNEZ, Graciela. **Poytáva. Origen y evolución de la gastronomía paraguaya**. Dos Maletas Asunción.2017.

MIRÓ, Margarita. **Alimentación y religiosidad paraguaya**. Asunción. Servilibro. 2001

MONTOYA, Antonio Ruiz. **Diccionario Tesoro de la Lengua Guaraní**. The Internet Archive. Madrid 1639. p. 120. Disponible en: <<https://archive.org/stream/tesorodelalengua00ruiz#page/n257/mode/2up/search/chipa>> . Acceso en: Junio 2017.



MUNICIPALIDAD DE EUSEBIO AYALA. **Inicio de portada**. 2017. Disponible en: <<http://www.munieayala.gov.py>> Acceso en: Junio 2017

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE PARAGUAY (MEC). **Aniversario de la fundación de la ciudad de Eusebio Ayala**. Asunción: 2010. Disponible en: <[https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/recursos/5888-aniversario-de-fundacion-de-la-ciudad-de-eusebio-ayala](https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/5888-aniversario-de-fundacion-de-la-ciudad-de-eusebio-ayala)> Acceso en: Junio 2017.

PORTAL EDUCATIVO DEL PARAGUAY. **Unidad III: Construcción de la Unidad Nacional**. Asunción: 2017. Disponible en: <<http://www.portaleducativo.gov.py/index.php?title=HistyGe1ercursoUnid3>> Acceso en: Julio 2017.

PARAGUAY. **Ley N° 5267 que declara al chipá como alimento nacional del Paraguay**. Asunción: 2014. Disponible en: <<http://www.bacn.gov.py/NDYwNg&ley-n-5267>> Acceso en: Julio 2017.

PARAGUAY. **Ley N° 3051/06 Nacional de Cultura**. Asunción: 2006. Disponible en: [http://www.cultura.gov.py/wp-content/uploads/2015/01/00Ley-3051\\_2006\\_Nacional-de-Cultura\\_Gaceta-198\\_22\\_11\\_2006.pdf](http://www.cultura.gov.py/wp-content/uploads/2015/01/00Ley-3051_2006_Nacional-de-Cultura_Gaceta-198_22_11_2006.pdf) Acceso en: Julio 2017.

PARAGUAY. **Decreto N° 10278 que reglamenta la Ley N° 3051 Nacional de Cultura**. Asunción: 2007. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNxb2FsaWNpb25weXxneDo2OThhZDZiZmEyZDk5M2E0> Acceso en: Junio 2017.

PARAGUAY. **Ley N° 5621/16 De Protección del Patrimonio Cultural**. Asunción: 2016. Disponible en: <<http://www.cultura.gov.py/marcolegal/ley-n-5621-de-proteccion-del-patrimonio-cultural/>> Acceso en: Junio 2017.

PARAGUAY. **Constitución Nacional del Paraguay**. Biblioteca y Archivo Central del Congreso nacional (BACN). Asunción: 1992. Disponible en: <<http://www.bacn.gov.py/constitucion-nacional-de-la-republica-del-paraguay.php>> Acceso en: Junio 2017.

SECRETARIA NACIONAL DE TURISMO PARAGUAY (SENATUR) **Plan Nacional de Turismo Rural Comunitario Paraguay. Okara Aty M'bae**. Asunción: 2013. Disponible en: <[http://www.senatur.gov.py/application/files/8014/8916/2177/PLAN\\_NACIONAL\\_DE\\_TURISMO\\_RURAL\\_COMUNITARIO3-min.pdf](http://www.senatur.gov.py/application/files/8014/8916/2177/PLAN_NACIONAL_DE_TURISMO_RURAL_COMUNITARIO3-min.pdf)> Acceso en: Julio 2017.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Cultura Material e Patrimônio Cultural*

---



# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Aproximação entre disciplinas:  
interdisciplinaridade nas Ciências  
Humanas*

## **LITERATURA COMPARADA E LITERATURAS AFRICANAS**

### *COMPARATIVE LITERATURE AND AFRICAN LITERATURES*

Alfeu Sparemberger  
Doutor  
UFPel  
alfeu.sparemberger@outlook.com

#### **RESUMO**

Esta comunicação recorta o tópico das relações centro-periferia desenvolvido na pesquisa sobre as tensões entre o local e o global nas literaturas africanas de língua portuguesa do período pós-independência, desenvolvida como estágio de qualificação profissional. Para tanto, o procedimento metodológico de base serviu-se da disciplina Literatura Comparada na sua vertente interdiscursiva, resultante da ampliação do campo de investigação via o emprego de fundamentação teórica provinda de áreas limítrofes. O traço de mobilidade da disciplina, que preserva sua natureza intermediária, situa o procedimento crítico adotado entre dois ou mais elementos, traço que fixa seu caráter interdisciplinar. Pode-se, assim, defender a interdisciplinaridade como traço constitutivo do fazer comparatista capaz de, sem abandonar a centralidade do texto literário, dialogar com as Ciências Sociais. Daí que o estudo das tensões entre o local e o global (o par centro-periferia) nas literaturas de língua portuguesa põe em foco questões relevantes no âmbito da configuração dos sistemas literários nacionais, na esfera de um horizonte linguístico-cultural de tendência supranacional e do lugar que estas literaturas “emergentes” podem vir a ocupar no concerto das nações literárias. As tensões percebidas recontextualizam o tenso e dinâmico diálogo centro-periferia como tópico pertinente no quadro das relações entre Literatura e Sociedade.

**Palavras-chave:** Literatura Comparada. Literaturas Africanas. Centro. Periferia.

#### **ABSTRACT**

The present communication outlines the theme of center – periphery relations carried out in the research on the tensions between the local and the global portrayed in African Literature of Portuguese Language in the post-independence period, work on which has been conducted as a project of professional qualification. To do so, the theoretical framework adopted in this study was drawn from Comparative Literature, considering its interdiscourse approach, which contributed to the broadening of this research field by using theoretical fundaments derived from boundary areas. The subject’s mobility, which preserves its intermediary feature, sets the ground for critical procedures that intend to analyze two or more elements. In this sense, such characteristic highlights Comparative Literature’s interdisciplinary approach and stands out the distinctive trait of comparatism, that is, the process of do not abandon the centrality of the literary text and to establish a connection with Social Science. In light of this, the analysis of the tension between the local and the global (the center – periphery pair) depicted in African Literature of Portuguese Language may provide insights into relevant issues expressing concern over the configuration of national literary systems, shedding light on a linguistic – cultural horizon of supernational tension, in addition to the place such “emergent” literatures may occupy within literary nations. The findings from this research indicate that the presence of tensions recontextualize a tense and dynamic center – periphery dialogue as a relevant topic in the relationship between Literature and Society.

**Keywords:** Comparative Literature. African Literatures. Centre. Periphery.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Esta exposição é um recorte do projeto de pesquisa O local e o global nas literaturas africanas de língua portuguesa do período pós-independência. Pretende, considerando a proposta temática deste GT, analisar aspectos da literatura comparada, procedimento metodológico utilizado e norteador da pesquisa.

Pensar a Literatura Comparada no Brasil de hoje obriga-nos a considerar alguns pontos de referência, que confirmam a “natureza” interdisciplinar desta disciplina indisciplinada, espaço de trânsito de um “saber nômade”. Em primeiro lugar, merece consideração a “experiência humana e interdisciplinar” das Faculdades de Filosofia e Letras ou ainda das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, estrutura mantida em algumas universidades do Brasil. Neste espaço comum do saber, estudar literatura passou a ter, nomeadamente no período de abertura política, um enfoque cultural mais amplo, com interesses voltados para a pesquisa sobre as minorias ou então o “retorno de questões voltadas para a dependência cultural” (SOUZA, 2002, p. 40). De fato, no âmbito dos estudos literários expande-se a investigação em torno das relações entre as literaturas nacionais e as estrangeiras, “com o objetivo de melhor entender o comércio interdisciplinar igualmente espontâneo e informal que orientava as agendas acadêmicas das ciências humanas” (Idem, p. 40). E mais:

Com o apoio de instrumental mais sistematizado e pelo exemplo da situação vivida durante todo esse tempo – a separação das áreas, a divisão de domínios e a criação de fronteiras e portas entre as disciplinas – retoma-se, aos poucos, a tradição da interdisciplinaridade. Por meio da prática exercida em congressos, associações, cursos de pós-graduação e seminários integrados de pesquisa, pretende-se diminuir a fratura causada pela especialização monotemática e fechada e partir em busca de uma maior integração disciplinar (Idem, p. 40).

Cabe lembrar, ainda, e relativamente ao campo Institucional, que Programas de Pós-Graduação em Literatura Comparada, assim como ocorre em outras áreas, tem um perfil aberto a projetos de egressos no que se denomina de áreas afins, como jornalismo, psicologia, história, filosofia, artes plásticas etc. Esta abertura facilita ou produz um exercício interdisciplinar, fazendo conviver várias vertentes teóricas e metodológicas num mesmo “espaço de saber”, revelando, deste modo, uma formação acadêmica que nega a endogenia, assumindo uma perspectiva pluralista e aberta às diferenças. A este vetor institucional, agrega-se o modelo de crítica ou de estudo da literatura brasileira desenvolvido desde o período romântico. Para Antonio Candido,

a nossa produção foi sempre vinculada aos exemplos externos que insensivelmente os estudiosos efetuavam as suas análises ou elaboravam os seus juízos tomando-os como

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

critérios de validade. Daí ter havido uma espécie de comparatismo difuso e espontâneo na filigrana do trabalho crítico desde o tempo do romantismo, quando os brasileiros afirmavam que a sua literatura era diferente da de Portugal (Apud SOUZA, 2002, p. 39).

Esta vocação comparatista espontânea, “coextensiva à atividade crítica”, considerava a necessidade de se pensar nacionalmente a literatura pelo viés de um olhar estrangeiro. A dialética acionada reconhecia o fundamento da presença de múltiplas matrizes culturais na composição do “ser” brasileiro. Ademais, na esteira das independências de países do chamado Terceiro Mundo, as literaturas africanas (especialmente as de língua portuguesa) ganharam espaço institucional em alguns Departamentos de Letras das universidades brasileiras, reforçando o conjunto de estudos sobre as relações entre centro e periferia, o local e o global. Esta “presença” repôs a discussão sobre os sistemas literários nacionais na esfera de um horizonte linguístico-cultural de perspectiva supranacional.

Estava em circulação, deste modo, uma metodologia com enorme potencial de desenvolvimento, fato confirmando quando se considera o avanço alcançado nos dias de hoje. Parte deste desdobramento resultou da incorporação das correntes da Teoria Literária e da Teoria Social do século vinte, revelando uma disciplina maleável, capaz de se constituir num aglomerado de disciplinas. Não custa lembrar o nascimento motivado desta disciplina – mal de origem que depõe contra - pelo desejo e aspiração de influir politicamente num mundo que extravasava a área científica em que se inscrevia. De outra parte, este nascimento funcionalizado é político e social. A disciplina é pensada em função da sociedade, com o objetivo de intervir, influenciar, transformar, direta ou indiretamente uma sociedade. Desta origem importa sublinhar que este aglomerado de disciplinas operou num sentido de alargamento temático das áreas em que trabalha. “Se é certo que a Literatura Comparada se constitui com e a partir das Filologias Nacionais, procurando transcender os limites que estas se (auto) impõe, não é menos verdade que se constrói também contra elas: a prazo, o sucesso da Literatura Comparada implica já a anulação – o fim, portanto – das Filologias Nacionais” (CLARA, 2010, p. 6). Mas pode ainda, sem qualquer estranheza, encontrar nichos nacionais, e daí fazer, via novas laçadas, intervenções em outro nível. Trata-se, assim, de “disciplina que procura se estabelecer a um nível meta-disciplinar, que inclui ou integra – e não necessariamente rejeita – as áreas já existentes, numa estratégia integrativa, conhecida das Humanidades” (Idem, 2010, p. 7). Assim conformada, em constante atualização, a



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

perspectiva analítica proposta amplia a visão teórica na base da formação acadêmica. “Ao trazer para o palco do debate a pergunta sobre o lugar que ocupa na tradição da cultura nacional – minada, desde os primórdios, de ideias e importações estrangeiras -, a literatura comparada procura se nutrir deste heteróclito tecido cultural” (SOUZA, 2002, p. 41). Faz assim o papel de reveladora dos processos de “ajuste” dos dados estrangeiros aos compósitos nacionais. Isto ocorre tanto no campo da afirmação da literatura brasileira quanto no campo dos aportes e fluxos teóricos em circulação e sua respectiva aceitação nas instituições de ensino de literatura no Brasil.

Como visto, a Literatura Comparada consolida-se como um campo capaz de produzir ou equacionar conhecimento sobre o fato literário. Não é a única, mas é uma possibilidade de estudo que, em alguns campos, parece apresentar respostas ou mesmo propor indagações significativas. Como procedimento consolidado de estudo do fato literário, atua em diversas vertentes que confirmam a multiplicidade como elemento constitutivo de seu fazer, exemplificados por três tendências dominantes: uma tendência multidisciplinar (“e mesmo eventualmente interdisciplinar”); - uma tendência interdiscursiva, “visível no desenvolvimento de relações com outras áreas”, como história, sociologia, filosofia etc e, finalmente, uma tendência intersemiótica, nas relações do literário com outras manifestações artísticas – literatura e cinema, por exemplo, com status, hoje, de disciplina. Todas elas, como destaca Helena C. Buescu, apresentam um ponto em comum:

O de que a literatura comparada se situa na área particularmente sensível da “fronteira” entre nações, línguas, discursos, práticas artísticas, problemas e conformações culturais. E esta situação faz dela um campo de indagações particularmente fértil para a colocação de problemas que, se tomados em absoluto, dificilmente poderão encontrar uma formulação epistemológica significativa (2002, p 14). ‘

Este conjunto de tendências demonstra que a “especificidade” da disciplina é lograda pela atribuição à literatura comparada da possibilidade de mover-se entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, exigidos pelo objetos que coloca em relação. Tal fato acentua na caracterização da disciplina, “um traço de mobilidade, enquanto se preserva sua natureza mediadora, intermediária, característica de um procedimento crítico que se situa entre dois ou mais elementos, explorando seus nexos e relações. Fixa, enfim, seu caráter *interdisciplinar*” (CARVALHAL, 2003, p. 36). Caráter que, portanto, pode ser visto como constitutivo do fazer analítico comparatista.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

No estudo das literaturas africanas adotamos uma visão sociodiscursiva da linguagem, considerando que no lugar de sistemas abstratos e idealizados existem usuários e interlocutores histórico-socialmente situados e contextualizados. O lócus de enunciação corresponde a um contexto e condições sociais e históricas (concretas) de produção e de interpretação. A análise das obras situa-se, assim, na confluência e convergência da apreciação estética com os nexos históricos, ideológicos, sociais e culturais inerentes a tais manifestações.

O aporte destes últimos elementos ao específico da abordagem literária advém da teoria da social, capaz de fornecer conhecimento sobre identidade, mestiçagem, hibridismo, etnocentrismo, logocentrismo etc, traços do local presentes nas produções literárias destas vozes emergentes no concerto (global) das nações literárias. Esta perspectiva marca uma orientação multidisciplinar e transdisciplinar cujo apoio encontra-se numa orientação metodológica comparatista (a comparação como recurso preferencial, como operação fundamental de análise a transmutar-se em método). É uma perspectiva aberta a múltiplas intersecções e configurações que adquire, pela prospectividade com que atua, o estabelecimento de relações comunitárias, solidárias e de feição transnacional (já configurado pela análise de cinco literaturas e de como as linhas de representação do local e do particular articulam-se aos processos globais de produção e de circulação da literatura).

O empreendimento comparatista é impulsionado pela percepção das tensões entre o local e o universal. Como ponto de partida, é inevitável que o escritor tenha como experiência o cruzamento do nacional com o internacional. A história literária é, em um sentido geral, a demonstração da ultrapassagem das fronteiras linguístico-nacionais e linguístico-regionais. Mais do que isso, a unicidade da “literatura nacional” é uma ilusão:

Hoje a literatura é irredutível a uma tradição única, tranquilamente acessível ao talento individual, como supunha Eliot. A história literária é irredutível – tal como as restantes histórias – a uma só teoria totalizadora. A literatura é irredutível ao percebido pelo leitor que se restringe à análise ou à decomposição de alguns textos solitários. A literatura não se submete ao estreito olhar do crítico monometódico e monotéorico; nem ao do perito numa só época, num só gênero. A literatura é irredutível ao que produzem ou ensinam uma punhado de países da Europa Ocidental e da América. E também não se pode reduzir àquilo que uma certa época e gosto consideram literário e não literário (GUILLÉN, 2001 a, p. 402-403).

A produção literária dos escritores africanos de língua portuguesa aparece no cruzamento de, pelo menos, duas linhas de desenvolvimento: a literatura portuguesa e a literatura brasileira. Neste cruzamento, o escritor registra o particular de cada país, ou, em outra vertente, abandona o lado

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

sujo e cruel da realidade em nome de leitores conquistados em outras latitudes e consumidores dos produtos da feira cultural global (izada). Ainda no âmbito do cruzamento de fontes e matérias, constatamos que a experiência do escritor é múltipla, mutável e sucessiva. Em suas palavras podem estar condensados estímulos de variada ordem, posto que seu horizonte somente raramente corresponde ao exclusivo nacional. O gesto escritural com pouca frequência se encaixa no contexto cultural (já de si heterogêneo) que o rodeia, restrito a uma língua, a um sistema literário e a um leque reduzido de procedimentos composicionais. O âmbito de atuação do comparatista é similar, em certa medida, ao do escritor: o comparatismo “faz sentido” quando polarizado na dinâmica do local e do global, no debate entre a unidade e a multiplicidade.

Assim, o estudo comparado evita a premissa intra-histórica e supra-histórica como absolutas, como elementos considerados isoladamente e absolutizados (e assim incommunicantes) na sua solidão. O estudo das tensões entre o local e o global funciona quando os polos são postos em diálogo (em perspectiva conjuntiva, dialética) e na consideração do devir social (sem elidir estruturas e formas recorrentes, mas afeitas à mudança, a evoluções historicamente constituídas). A articulação entre os polos referidos envolve ainda aspectos do âmbito do comparatismo. A literatura nacional é uma realidade, um conjunto complexo, passível de ser tomado como objeto de estudo. O apagamento desse dado, ou seja, das realidades nacionais no atual contexto cultural, não nos deve fazer esquecer que ela – a literatura nacional – foi, para as literaturas ocidentais, mas também para as da América e as emergentes africanas e asiáticas, uma realidade não desprezível. Elas são, como assinalado, o “ponto de partida” do estudo comparatista, mesmo que a operação acabe por trabalhar “contra” a matriz nacional. É como tal, sem exigências de autarquia, de falsas simetrias, de autossuficiência essencialista, que ela é objeto de abordagem supranacional.

Neste sentido, a perspectiva nacional, para o comparatismo e os comparatistas, não é prioridade. Circunstâncias históricas e premissas conceituais fizeram da disciplina um campo “independente” das literaturas nacionais. O objeto de trabalho, inscrito numa ordem processual de caráter interdisciplinar é, como definição e desenvolvimento, o resultado de um projeto. A continuidade da Literatura Comparada acompanha sua fecunda transformação. A base desta continuidade resulta do desejo de constituir e interpretar fenômenos supranacionais:

El proyecto quiere decir que el objeto de estudio no se parece ya a una cosa, a una substancia, contenida dentro de ciertos límites, ciertas fronteras, y ello no sólo por la intervención de los lectores, es evidente, sino porque el proyecto implica un nuevo

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

deslinde, de espacios o de regiones enteras hacia las cuales el comparatista virtual quiere orientar sus búsquedas o sus encuestas y que espera poder determinar y comprender en la medida en que substraen estos espacios y desgaja esas regiones de los vastos dominios de la literatura (GUILLÉN, 2001 a, p. 109).

O comparatista opera com as tensões existentes nos campos temáticos e formais de extensão/alcance supranacional e extraliterário. O trabalho se realiza nas fronteiras do inacabado e do inconcluso, do dinâmico e, assim, do projetivo. Todo projeto e respectiva ação do comparatista, todavia, não prescindem do tempo histórico. Temas, gêneros, procedimentos formais devem ser considerados histórica e diacronicamente em permanente movimento e relacionados a um vasto conjunto de fatores no quadro da produção artística e literária. De fato, “la literatura no tiene principio ni término y lo que de ella se nos alcanza es una multiplicidad de moradas finitas de sentido”, vale dizer, de agrupamentos e zonas “a las que nuestras preocupaciones prioritarias confieren el acento de la realidad” (Idem, p. 122).

O estudo da literatura é uma construção que prossegue sendo um projeto de conhecimento. Um projeto que, pela metodologia comparatista, opera com a diversidade de línguas, países, regiões, suas continuidades e descontinuidades, e no seu interior, com interações, recomposições no âmbito dos fluxos inibidores de movimentos que partem de centro hegemônicos pretensamente nucleares, unificados e canônicos. O empreendimento do comparatista resulta, assim, da “consciência de algumas tensões entre o local e o universal, ou se preferirmos entre o particular e o geral” (GUILLÉN, 2001a, p. 387). Enquanto uma das tarefas da crítica literária, o comparatismo recusa um empreendimento localizado em um dos extremos da polaridade – o local ou o universal –, preferindo antes as tensões acionadas pelos dois termos. Está em jogo, nitidamente, um conjunto supranacional.

É óbvio que especializar-se na nação ou na nacionalidade é para ele uma tarefa insuficiente e, na prática, insustentável. E não é menos certo que o comparatista também não se instala no “mundialismo”, o desenraizamento, a abstração exangue, o máximo cosmopolitismo – numa visão deturpada das coisas que não reflecte nem o itinerário real da história literária nem as coordenadas concretas da criação poética (GUILLÉN, 2001b, p. 388-389).

Nos dois polos instituídos, o do escritor e o do crítico comparatista, encontram-se dimensões em comum: “O horizonte do grande escritor poucas vezes é (...) tão só o nacional” (Idem, p. 391). Num obra individual cruzam-se configurações de vários sistemas literários, ou, em síntese, há o cruzamento do “nacional com o internacional”, posto que este cruzamento está na raiz da experiência criadora. “É erróneo conceber, como modelo ou imagem do grande escritor, aquele

que encaixa perfeitamente no contexto cultural homogêneo que o rodeia, restringindo-se a uma só língua, a um sistema literário único, a uns processos fechados de versificação, a um círculo social suficiente” (Idem, p. 392).

Temos, assim, que são inúmeros os escritores que saíram do “âmbito da sua cultura materna”, entrando em contato, por deambulação, exílio, autoexílio, expulsão e projeto estético ambicionado, com formas, temas e procedimentos de outras latitudes. O escritor pós-colonial é, a partida, um escritor “em contato” com uma experiência e uma literatura de dimensões globais – a “superior” literatura do colonizador. A colonização e a modernidade, com suas lógica disjuntiva, representam um empreendimento desigual, mas um empreendimento “global” (HALL, 2003, p. 32). De outra parte, o conhecimento de outras literaturas, a imersão em fluxos comunicacionais, artísticos, culturais e literários é da “indole” do escritor, matriz, inclusive, do ato criador. O escritor é, antes de tudo, um superleitor. É o que conduz Claudio Guillén (2001 b) a afirmar que a tarefa comparatista “tem tendência para se parecer com o escritor”. Os dois sentiram, desde sempre, a “tensão entre o particular e o geral, ou se preferirmos entre o local e o universal” (Idem, p. 394).

Isto afeta diretamente um conjunto de questões atinentes às da condição da cultura moderna, em que um dos seus possíveis “sentidos” nucleariza-se na polaridade do local e do universal ou então da unidade e da multiplicidade, ou mesmo do monismo e do pluralismo. A “unidade da literatura” foi um projeto romântico – europeu/eurocêntrico – de crença na existência de um pecúlio comum às literaturas, acima, portanto, das fronteiras e das línguas. Tal projeto é incompatível com o da imaginação comparatista, afeito ao diverso e ao variável, às diferenças individuais, com a superfície das coisas e com a singularidade da obra de arte, afora o fato de fundar seus procedimentos em base interdisciplinar. A humanidade que existe em nós acompanha a passagem do tempo e não a ela se sobrepõe. Ao comparatista e seu projeto o movimento é dialético, ocorrendo entre os registros das atividades singulares no conjunto maciço de todas as vivências, recusando-se a aceitar tendência idealista que afirma uma essência das coisas:

Não nos é possível eliminar nem a diferença individual nem a perspectiva unitária; nem a emoção estética singular nem a inquietação integradora. A tarefa do comparatista é de ordem dialética. Por isso afirmo que o que a caracteriza é a consciência incessante dum problema. Pois a investigação de relações dialéticas conduz ao enriquecimento progressivo da nossa percepção dos seus elementos constitutivos. Por um lado, nem tudo é individualidade nessa ilha encantada que é a obra literária (cairíamos num formalis mo ingénuo). E ainda é mais óbvio, por outro lado, que aquilo que puder surgir diante de nós como dimensão ou componente universal da história literária, ou dessa dimensão sempre



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

mutável e renascente a que chamamos literatura, não é uma premissa acabada, de fácil aceitação, mas sim uma hipótese de trabalho, carecida de comprovação, de análise, e de um conjunto de saberes muito superior ao que hoje possuímos. Estamos, acima de tudo, perante um projecto, um desejo, inspirado por um conjunto de problemas (bastante característico, no meu entender, do momento actual) (Idem, p. 397).

Assim, o “caráter específico duma literatura nacional”, ou a probabilidade da existência de um tal caráter, é um dados pressuposto na agenda comparatista. A difusão “universal” é sempre pauta a ser destrinchada e motor de aperfeiçoamento do conhecimento dos fenômenos no campo literário. Determinado fenômeno pode não ser exclusivo do mundo limitado da cultura e da literatura nacionais, de uso provinciano ou local. Pode compor uma realidade mais vasta, como uma necessidade em várias literaturas. Claudio Guillén cita o exemplo da Antologia, cujo aparecimento sincrônico em várias literaturas é revelador de uma realidade ampla, a ponto de alcançar a “nossa própria humanidade”. O “caráter” de uma literatura, porém, pode ser já o de sua mesclagem, que se afirma globalmente como uma ponte que se liga a outras literaturas de mesmo “caráter”. Pode ser ainda um “caráter” que afirma identidades políglotas, multiétnicas, resultante de intensos empréstimos e transações interculturais.

A via da dimensão global – instância supranacional das literaturas africanas de língua portuguesa – pode associar um conjunto de perigos e soluções frequentemente acionadas, como é o caso da fixação de uma identidade, do clanismo intelectual, da diferença racializada e radicalizada e ainda da autenticidade étnica. Tais práticas retalham a solidariedade entre culturas denegando uma vocação universal (leia-se comunitária). Assim, o local como valor concreto é dimensão-processo de configuração-constituição (dialética-complexa) do ideal universal (global), de reconhecimento e de ampliação do espaço dentro dos circuitos de circulação das obras, via de regra com uma propagação reduzida pelos centros hegemônicos mediadores das culturas locais. Num cenário de degradação dos países periféricos no complexo quadro de internacionalização capitalista (de que participam as formas artísticas),

é o poder superior das produções materiais do capitalismo avançado que estabelece os termos de comparação, na guerra e na paz. Os países que experimentaram caminhos não-capitalistas tiveram dessa forma de lutar não apenas com os anacronismos herdados de seu próprio passado, não apenas com a recusa do imperialismo em lhes proporcionar uma existência segura, não apenas com as distorções estruturais de suas próprias economias de mando e centralização de poder político e administrativo, mas também com uma comparação com os planos de consumo dos países imperialistas e as afirmações hegemônicas de seus produtos e aspirações culturais – uma comparação que se tornou ainda mais palpável com cada fase do desenvolvimento e da globalização da mídia eletrônica e das tecnologias de (des) informação (AHMAD, 2002, p. 33).



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Com estas considerações, o estudo das tensões entre o local e o global nas literaturas africanas de língua portuguesa põe em foco questões relevantes no âmbito da configuração dos sistemas literários nacionais, na esfera de um horizonte linguístico-cultural de tendência supranacional e do lugar que estas literaturas emergentes podem vir a ocupar no concerto das nações literárias (em confronto com aquelas afirmações hegemônicas e aspirações culturais). As tensões percebidas recontextualizam o tenso e dinâmico diálogo centro-periferia como tópico pertinente no quadro das relações entre literatura e sociedade.

Podemos recordar, antes do encerramento, que a articulação entre os elementos que garantem a existência de uma literatura como fenômeno civilizacional foi tardia nos países africanos de língua portuguesa. Este fato, no entanto, não significa ausência de produção literária. Mas tal produção não deu origem a uma tradição, não definiu a formação de uma continuidade literária, urgente para o estabelecimento de padrões que dirigem o pensamento e o comportamento e que consolidam os elementos na forma de um conjunto orgânico, dinâmico, enfim, como sistema articulado.

Quando, por volta da metade do século 20, em sentido geral, produtores, leitores e obras se articulam como conjunto organizado, ocorre a forma de comunicação inter-humana que é a literatura, como articuladora de um sistema simbólico capaz de dar “forma” aos contatos e à interpretação dos fenômenos da realidade. Os motivos desta agregação tiveram variada origem, mas foram centralizados por demandas literárias e políticas (ideológicas). Elas deram um formato “definitivo” a um sentimento nacional originado já no final do século 19, em alguns casos, e em núcleos de imprensa que não aceitavam os desmandos administrativos do colonialismo português, sentimento que buscava já a afirmação de vertentes da africanidade (mais tarde negritudismo e/ou negritude). Assim, a consciência nacional em literatura antecede a emancipação política.

A formação de um conjunto orgânico está ligada ao “problema” autonomia das literaturas. Trata-se do momento em que se distinguem da matriz portuguesa. Tal questão hoje está resolvida. Ressalte-se que, neste percurso, os africanos buscaram outras fontes, sem recusar de todo o pertencimento a um universo “ultramarino”, externo ao império, mas dele constitutivo. A literatura brasileira, quando apropriada pelo africanos, não serviu somente como “modelo” no plano estético, mas é revelador de uma rebeldia no processo de afirmação de um nacionalismo crítico, de contestação do modelo instituído na base do controle colonial (ista). A circulação do texto

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

brasileiro entre africanos prossegue hoje, em diálogo de iguais, aberto e franco. Aquele percurso anterior, de importante papel político e estético, é merecedor de análise pelo valor histórico e sociológico que demanda, e pelo que revela da plasticidade dos sistemas literários. E mais: “justifica” uma abordagem nos moldes antes propostos sobre os procedimentos/processos utilizados pelos comparatistas.

Hoje, a “primazia” do local – das histórias locais – na prosa de ficção do período pós-independência revela que a substância para a forma literária não somente confirma a maturidade dos sistemas – com inegáveis pontos de precariedade material das respectivas sociedades – mas também responde (e resiste) aos fluxos homogeneizadores emitidos pelos grandes centros de globalização da cultura. Tal maturidade deve conduzir o crítico – com um papel importante na consolidação de sistemas literários – a tratar o texto como organismo autotélico, situado historicamente em um complexo construto de relações no contexto pós-colonial.

A título de exemplo sucinto, e em termos periodológicos, as literaturas africanas de língua portuguesa, tomando em conta fatos históricos e literários, podem ser “divididas” em duas grandes fases ou épocas: a Época Colonial, que vai das “origens” até as independências, em 1975, e a Época Pós-Colonial, em que vão e libertando dos traços da vida colonial e construindo formas de emancipação e autonomização. O contexto colonial de domínio português definiu traços comuns ao conjunto, sem anular, no entanto, percursos específicos e singulares. Todo um processo de movimentos e tendências, passível de aproximação aos períodos da Literatura Brasileira e mesmo da Portuguesa, foi marcado por continuidades mais consistentes em alguns casos, servindo a literatura angolana como paradigma, ou então de discontinuidades, como o singular, acidentado e pouco sistemático percurso da literatura da Guiné-Bissau. As produções, em casos específicos ou de conjunto, no entanto, contribuíram para a constituição de sistemas literários em evolução. Todo este processo foi marcado pelo desenvolvimento de uma consciência nacional que atravessou os diversos estágios evolutivos dessas literaturas.

As independências acarretam radicais transformações nas estruturas de poder, nas relações sociais, na economia e na cultura. Apesar das dificuldades foram para o bem, pois o africano é agora sujeito e não objeto. Todas aquelas transformações para “estados alterados” produziram também mudanças significativas no percurso das literaturas. O patriotismo e o culto aos heróis se combinaram com a exortação contra inimigos internos e externos, com os cantos de orgulho pátrio

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

e as propostas de retomada de alguns rumos na política e na cultura, esmagados pelo colonialismo. Significou superar a subserviência das literaturas a modelos estrangeiros, europeus ou não. Significou ainda a “entrada” numa nova ordem internacional.

A superação do trauma político e ideológico, na esteira do resgate de um nacional obliterado, foi possível após a primeira década de independência política. A superação dos estigmas coloniais dá-se em paralelo com o degelo do fim da guerra fria, que se espalha pelo globo. Centrado na perspectiva política e ideológica da reconstrução, “revisitando” a época belicista, de estética marxista, o período que abriu foi o de pluralidade estética – ou então de fragmentações – assentado na ânsia do democratismo burguês, que, muitos fatos, afinal, desmentiram. Em tal percurso, porém, a pluralidade estética reverberou este anseio talvez como forma de registro do multicultural da própria matriz étnica das novas nações e sociedades. Duas vertentes emergem neste cenário, que tem como alvo a construção de um novo sujeito nacional: o exorcismo dos fantasmas das guerras e seus resquícios (tome-se o caso de Agualusa, Mía Couto e Nélon Saúte) ou da revisão crítica acerca de fantasmas concretos, incluindo-se aí o do próprio período colonial (cite-se Sacramento Neto e Albertino Bragança, ambos de São Tomé e Príncipe).

As literaturas africanas de língua portuguesa, nomeadamente a ficção do período pós-independência, refletem todos os aspectos e efeitos provocados em suas sociedades pela independência política, na esteira de uma guerra anticolonial. Refletem, posteriormente, as guerras internas e as acirradas disputas pelo poder, na forma, em muitos casos, de golpes de Estado (tome-se, a título de exemplo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau). No conjunto a produção ficcional tem apresentado como pauta repensar a concepção de sujeito nacional; um discurso, portanto, com base no imaginário de um povo. Nestes termos, sujeito tem a ver com memória; uma reatualização incessante do que foi e o de pretender ser um povo, uma nação. Assim, identidade não é mero acidente, tema ao acaso, mas construção e invenção de si, constitutivo de todos os fazeres literários e culturais. Poderíamos aqui nos alongar nos exemplos e particularizações. Os dados expostos confirmam e afirmam que o procedimento comparatista para quem analisa as literaturas africanas de língua portuguesa (e em outras línguas) passa exatamente pelas questões antes expostas. E que o procedimento está inscrito em disciplina de vertente interdisciplinar (como vimos, constitutivo do fazer comparatista e da própria disciplina, já em campo com as questões acionadas pelos chamados Estudos Culturais).

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

As literaturas africanas de língua portuguesa estão, em outro quadrante e em modo de atualização, inegavelmente “implicadas” com as questões postas pela globalização, pelo tensionado diálogo centro-periferia e pelas questões sobre o lugar. Além do mais, elas também lançam para os seus textos todo um amplo conjunto de questões, “implicando” nos seus projetos estéticos (e não menos políticos) as questões “exclusivas” do (s) centro(s). Num mundo de “fronteiras múltiplas”, “pautado cada vez mais pela interconexão e pela interatividade”, somente podemos considerar a “cultura como uma construção histórica que se faz na dinâmica dos contatos entre povos e culturas diferenciadas” (ABDALLA JR., 2002, p. 21). Assim, pensamos (comparativamente) num mundo mesclado, atravessado pela dinâmica/diálogo entre o dado local e o dado global.

O diálogo apresenta-se como válido em razão de uma possível força civilizatória da literatura e do papel que o escritor ocupa em cada um dos países como intérprete do povo (considerando-se a relevância da literatura nos países africanos sem uma longa e sólida produção no campo da sociologia, da filosofia, e da política) por meio de gestos criativos e apropriação de procedimentos composicionais utilizados na fatura das obras, do lugar destes textos em uma dimensão estrangeira, participe, como projeto e construto, de uma geografia fronteiriça e transcultural, e, por fim, da crítica literária (do campo recepcional que, no caso das literaturas referidas, é exógeno a elas), capaz de legitimar obras e sistemas e, paralelamente, acionar mecanismos de solidariedade necessários entre países pequenos, dinamizando o campo cultural, via de regra marcado por ilusões de afirmação de uma totalidade cultural. Todo este conjunto de questões é perfeitamente atendido pelas tendências atuais da literatura comparada.

## **Referências**

ABDALLA JR., Benjamin. **Fronteiras múltiplas, identidades plurais: um ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2002.

AHMAD, Aijaz. **Linhagens do presente: ensaios**. Org. Maria Elisa Cevasco. Trad. Sandra Guardino Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2002.

BUESCU, Helena Carvalhão. **Grande angular – comparatismo e práticas de comparação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2001.

CARVALHAL, Tania Franco. **O próprio e o alheio: ensaios de literatura comparada**. São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS, 2003.

CLARA, Fernando. “Os estudos culturais e a literatura comparada: continuidades – descontinuidades”. VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada/ X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 2009/2010.

GUILLÉN, Claudio. **Entre el saber y el conocer. Moradas del estudio literário**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2001 a.

\_\_\_\_\_. “Entre o uno e o diverso: introdução à Literatura Comparada”. IN: BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel (Orgs.). **Floresta encantada: novos caminhos da literatura comparada**. Lisboa: Dom Quixote b. pp. 385-405.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Edita UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

## DIAGONAIS POSSÍVEIS: O DIREITO CRIMINAL ATRAVÉS DO MÉTODO GENEALÓGICO DE NIETZSCHE

POSSIBLE DIAGONALS: CRIMINAL LAW THROUGH NIETZSCHE'S GENEALOGICAL  
METHOD

Alianna Caroline Sousa Cardoso

Doutoranda em Filosofia/ Universidade Federal de Pelotas – UFPel

aliannacardosovancan@gmail.com

### RESUMO

Este artigo<sup>1</sup> visa estabelecer diagonais entre o direito penal e o método genealógico desenvolvido por Friedrich Nietzsche. Tal ótica se justifica pelo aparato a que o Direito enquanto norma utiliza como orientação e seu entrelaçamento com a moral e a religião em sua função de regulamentar as relações sociais. Nietzsche propõe perspectivas outras para conceitos cravados na cultura europeia de sua época e cristalizados também no direito, exportados para todo o ocidente em maior ou menor escala e que operam até a atualidade. Numa investigação historiográfica e de modo crítico, observamos o percurso do direito desde sua égide, realizando um diálogo entre conceitos desenvolvidos por Nietzsche e a própria história do pensamento jurídico. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica, com o uso de textos de estudiosos do direito e comentadores da filosofia de Nietzsche, com especial acesso às obras originais do filósofo, particularmente três: *Aurora*, *Além do Bem e do Mal* e *Genealogia da Moral*. A ideia central do texto é apresentar um modelo transdisciplinar para se pensar de modo crítico o direito penal, especialmente a sua vertente criminológica enquanto persecutora do delito e do homem criminoso. E através da filosofia perspectivista de Friedrich Nietzsche transpor alguns paradigmas até hoje condutores da norma penalística destituindo-se alguns de seus conceitos e mostrando ser possível utilizar a filosofia para além dos costumeiros esquadros já delimitados diante do direito.

**Palavras-chave:** transdisciplinar, filosofia, direito criminal

### ABSTRACT

This article aims to establish diagonals between the criminal law and the genealogical method developed by Friedrich Nietzsche. Such an approach is justified by the apparatus to which Law as a norm uses as its orientation and its interlacing with morality and religion in its function of regulating social relations. Nietzsche experiences other perspectives for concepts embedded in the European culture of his time and also crystallized in law, exported to the whole West on a greater or smaller scale and operating to the present day. In a historiographical cartography and in a critical way, we observe the course of law from its aegis, realizing a dialogue between concepts developed by Nietzsche and the history of legal thought itself. The methodology adopted is the bibliographical revision, with the use of texts by law scholars and commentators of Nietzsche's philosophy, with special access to the original works of the philosopher, particularly three: *Aurora*, *Beyond Good and Evil* and *Genealogy of Morals*. The central idea of the text is to present a transdisciplinary model to think critically about criminal law, especially its criminological aspect as a persecutor of crime and criminal man, and through the perspectivist philosophy of Friedrich Nietzsche transpose some paradigms to this day conductors of the norm. Some of its concepts and showing that it is possible to use the philosophy beyond the usual squares already delimited before the law.

**Keywords:** transdisciplinary, philosophy, criminal law

---

<sup>1</sup> O presente artigo é um recorte da Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação, strictu sensu, em filosofia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, sob a orientação do Professor Doutor Tiegue Vieira Rodrigues, intitulada “Uma análise Genealógica do Direito e da Pena de Prisão a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche”, defendida em 09 de Novembro de 2016, podendo ser encontrada em <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/c7bc6613a109d9dc7084dad742c66246.pdf>



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A filosofia do Direito já se consolidou como ótica necessária para se pensar o direito enquanto técnica. De muito já temos a necessidade de uma percepção mais alargada da doutrina jurídica e os modos de operá-la.

Na condução de uma transdisciplinaridade, no entanto, a filosofia do direito geralmente fica restrita aos autores que se debruçaram diretamente sobre o tema. Por motivos óbvios esse lugar comum na leitura filosófica da ciência jurídica tende a auxiliar na compreensão de alguns fenômenos acarretados pela prática jurídica.

Em todo caso, este texto visa outra percepção acerca de uma possível filosofia do Direito. Aqui, objetiva-se analisar as questões do percurso da história do direito através das ferramentas desenvolvidas pelo filósofo Friedrich Nietzsche, conhecido por sua crítica à moral.

Daí que se em suas obras Nietzsche experimenta perspectivas outras para conceitos cravados na cultura europeia de sua época e cristalizados também no direito, tendo sido exportado para todo o ocidente, incluindo o Brasil de modo consequente através das influências dos direitos romano e germânico, esse texto pretende analisar as origens dos preceitos basilares da normativa jurídica ocidental e como tais preceitos se organizaram de modo a fundamentar o Direito Penal nacional.

A metodologia adotada é exclusivamente a revisão bibliográfica, com a munição de textos de comentadores do direito e também da filosofia de Friedrich Nietzsche, mas com especial acesso à obras originais dos autores aqui adotados.

Enquanto recorte necessário, na medida em que este texto é uma extensão da Dissertação apresentada outrora, optamos por adotar conceitos trazidos em três obras da filosofia de Nietzsche: *Aurora*, *Além do Bem e do Mal* e *Genealogia da Moral*.

Para a interlocução entre Filosofia e Direito adotamos aqui, em Nietzsche, o período de 1881, 1886 e 1887, como o período denominado como de *Reconstrução da obra*, ou aquele considerado o último período de seus escritos<sup>2</sup>.

No arcabouço das obras jurídicas ou da história do Direito caminhamos por autores contemporâneos, como César Roberto Bittencourt, Guilherme Nucci, entre outros penalistas e civilistas, dando especial ênfase a Salo de Carvalho e Amilton Bueno de Carvalho como

---

<sup>2</sup> MARTON, Scarlett; Nietzsche. Das forças cósmicas aos valores humanos; Editora Brasiliense; p. 45

responsáveis pela introdução da filosofia de Nietzsche no pensamento jurídico penalista brasileiro. Ademais, outros autores e outras obras serão acessadas.

## **O Método Genealógico**

A genealogia incide sobre o estudo e aprofundamento acerca dos valores e seu processo de criação, atuando como mecanismo de desconstrução de determinado valor a partir dos próprios valores que o fundamentam. Em especial, atua frente à moral, para analisar os valores que a motivam. Sua averiguação é então, frente à motivação de sentido e valor para a moralidade.

Através do método genealógico, Nietzsche introduz na filosofia conceitos acerca de sentido e valor, promovendo a exclusão da interpretação da existência de fenômenos morais e introduzindo a perspectiva da existência de uma interpretação moral dos fenômenos.

Sua hipótese frente aos sentidos e os valores remonta à ideia de que a própria filosofia depreende-se como interpretadora da moral a partir de si. Conforme Azeredo (2006, p. 3)<sup>3</sup>,

Nietzsche procede a uma crítica à moral, manifestamente à postulação de um elemento indiferente no que concerne aos valores. Segundo ele, os estudiosos da moral que o antecederam sempre oscilaram, no tratamento dos valores, entre aquilo que valeria em si e aquilo que valeria para todos.

A análise nietzschiana acerca da moral denota a existência de perspectivas morais diversas, vinculados à valores individuais estabelecidos que dizem respeito à modelos diversos de vivência. *“A moral é apresentada como produto de interpretações e avaliações que, tomadas como um signo, um sintoma, se referem à constituição daquele que avalia, à condição mesma de uma vida.”*<sup>4</sup>

Nietzsche avalia então o valor do valor e os métodos que servem para ensinar esse valor e também a forma como são aprendidos ou assimilados. Ainda segundo Azeredo (2006, p. 3)

Efetivamente, Nietzsche relaciona valor e homem desde o sentido de homem como avaliador, estimador. No resgate do estimador referido ao homem como aquele que avalia, o filósofo alemão expressa a condição propriamente humana de dotar o mundo de valor. Todas as dimensões que dizem respeito ao humano são determinadas pela estimação humana. É isto que faz do mundo, assim como dos existentes, expressão de avaliações por meio das quais o homem vem a ser o que é, isto é, vem a ser homem desde a competência estimadora que o define como humano.

---

<sup>3</sup> AZEREDO, Vânia Dutra de; OS JUÍZOS DE VALOR EM NIETZSCHE E SEUS REFLEXOS SOBRE A EDUCAÇÃO; II SEMANA NACIONAL DE FILOSOFIA; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Cultura e Alteridade; Amarildo Luiz Trevisan e Elizette M. Tomazetti (orgs.); Confluências; Ed. Uniajaí; 2006, p. 01-10

<sup>4</sup> Idem, p. 3

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A problemática do valor aparece em Nietzsche a partir do texto *Assim falava Zaratustra* (1883) e, será trabalhado profundamente em *Genealogia da Moral* (1887), onde Nietzsche “procede a um desmascaramento da moral, ao propor uma análise de seus valores.”<sup>5</sup> (destaques nossos)

Para nós, o ponto de partida é o método genealógico e a historicidade dos valores morais construídos ao longo do tempo, em especial questionando-se sob quais métodos tais valores foram cravados na memória. Partimos do pressuposto, portanto, de que o método genealógico nos auxiliará na compreensão do tema que nos orienta no presente estudo. É, portanto, a metodologia que usaremos para a condução do referencial teórico, abdicando da crença de que exista qualquer explicação dada por um ente maior para a promoção de princípios transcritos na história da cultura. A começar pela história da moral.

Não sem motivos, é na obra *Genealogia da Moral*, que Nietzsche conduz ao método em questão, quando se dispõe a demonstrar o que ele mesmo vai denominar de método interpretativo para a compreensão de seus aforismos: “Na terceira dissertação, deste livro, ofereço um exemplo do que aqui denomino “interpretação”: a dissertação é precedida por um aforismo, do qual ela constitui comentário”.<sup>6</sup>

Mencionado método é alicerce para nossa compreensão de inúmeros elementos a que se vale o direito como ciência jurídica normativa para a construção de seus propósitos e ferramentas de controle social.

### **O Direito Penal em Kant, a Vontade de Poder e a Genealogia da Moral**

Kant, personagem de inúmeros textos de Nietzsche, descrevia o direito como: “o conjunto de condições pelas quais o arbítrio de um pode conciliar-se com o arbítrio do outro, segundo uma lei geral de liberdade”.<sup>7</sup>

Sendo então uma ciência que trata do arbítrio, como consequência, tem efeitos na relação da moralidade dos sujeitos e sua perspectiva com o que é bom e o que é mal.

---

<sup>5</sup> AZEREDO, p. 4-5

<sup>6</sup> GM, Prólogo, § 8

<sup>7</sup> KANT, Emmanuel. *Introducción a la teoría del derecho*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1954. (p.80)

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

É que no cerne da ética kantiana, seu imperativo categórico, na aparência de um modelo correto de ser adotado e levado adiante por todos os seres humanos entre si, funciona como a fórmula da humanidade como fim em si mesma: “*Age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca simplesmente como meio*” (AA, IV 429).

Segundo Santos (2011, p. 103)<sup>8</sup>, nos esclarecimentos acerca desta ideia, Kant aponta para o fato de que o que faz do ser racional dotado de vontade, um fim em si mesmo é sua capacidade de ser legislante (AA, IV 434); “*de outro modo não se poderia pensá-los*” como tal.

O sujeito legislante a quem também a lei exerce domínio, agiria, sob a perspectiva Kantiana, de modo que seu livre-arbítrio possa coexistir com o livre-arbítrio de todos. Assim, a lei de punição, seria definida por Kant, como “um imperativo categórico”:

Com isso, há uma revalorização moral da pena e uma sustentação que, em última instância não pode ser corroborada nem empírica, nem pragmaticamente, mas apenas (racional) moralmente. (Cf. HÖFFE, 1999, p. 215). Sob este aspecto não há contradição de sua justiça penal com a sua doutrina moral.

(...)

O que Kant evidencia em sua idéia de punição pode ser resumido da seguinte maneira: é com base na igualdade e em “nada além do princípio da igualdade (a posição do ponteiro na balança da justiça)”, é que a punição deve ser ajustada ao crime. (SANTOS, 2011, p. 109)

Com Nietzsche, o plano de delinear as categorias epistêmicas que motivam a moralidade das ações parece perder o sentido “*por incorrer, por assim dizer, num erro lógico ou na contradição de se tentar fundamentar o que já é o fundamento para qualquer forma de conhecimento: a moral*” (OLIVEIRA, 2010, p.170)<sup>9</sup>. Assim, a crítica de Nietzsche à moral kantiana “*parece apontar para uma impossibilidade de prover a moral de subsídios suficientemente racionais que lhe assegurem a validade absolutamente objetiva de suas normas.*”<sup>10</sup>

Para nós, a exemplo de OLIVEIRA (2010), o epicentro do debate acerca da perspectiva do Direito, em especial o penal, para Kant, “*reside na falta de discussão, daquela moral, de um critério por meio do qual a produção e a legitimação de valores, são realizadas.*”<sup>11</sup>

---

<sup>8</sup> SANTOS, Robinson dos; A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA PENAL NA DOCTRINA DO DIREITO DE KANT; *ethic@-Florianópolis*, v. 10, n. 3, p. 103 - 114, Dez. 2011;

<sup>9</sup> OLIVEIRA, Érico Andrade M. de; A crítica de Nietzsche à Moral Kantiana: por uma moral mínima; *Cadernos Nietzsche* 27; 2010; p. 169-189

<sup>10</sup> Idem, p. 170

<sup>11</sup> Idem

Kant fora um dos autores modernos que mais influenciou o pensamento jurídico e político contemporâneo, especialmente na obra *Metafísica dos Costumes*, o debate central de sua discussão gira em torno dos fundamentos morais do Direito. Conforme WEBER<sup>12</sup> (2013, p. 38)

Se, por um lado, Kant distingue leis éticas e leis jurídicas e lhes atribui um fundamento comum – as leis morais –, isto é, defende um conceito moral do Direito, por outro, ignora essa base comum ao discutir o direito de equidade e o direito de necessidade. Por que reconhecer um direito e não assegurar sua efetivação? Se esses são reconhecidos como direitos, ainda que “duvidosos”, dentro do direito em sentido amplo, por que não assegurá-los a partir dos princípios do direito natural que, segundo o próprio Kant, orientam e dão conteúdo ao direito positivo?

Ainda segundo Weber (2013, p. 39), a questão que ainda hoje merece debate acerca dos princípios que fundamentam o direito contemporâneo reside nas questões do arbítrio, da vontade e da moral. Segundo ele, “*ao propor uma metafísica, Kant está se referindo aos princípios a priori que orientam e dão conteúdo ao direito positivo, existente no espaço e tempo.*”

O fato é que a definição kantiana do Direito se relaciona com a ideia de Justiça, o que parece ter se estendido para o direito contemporâneo, em especial, o criminal. O debate então, é acerca do que é justiça. Nos parece que se acredita, sob a perspectiva do direito penal contemporâneo, que justo é punir a conduta injusta.

É importante frisarmos que para Kant, a doutrina do direito é distinta quando mencionamos o direito natural do direito positivo. Segundo o filósofo, o direito natural se relaciona com os princípios a priori, originários da razão. Como acima mencionamos, tratar-se-ia, portanto, do “*imperativo categórico do Direito*” (WEBER, 2013, p. 41). O direito positivo, por sua vez, seria o originário do legislador, cuja fonte estaria no direito natural, mas existindo empiricamente “*pelas leis de um determinado espaço e tempo*”.

Ao propor uma metafísica, Kant está se referindo aos princípios *a priori* que orientariam e fundamentariam o direito positivo. É também o que realiza quanto à moral na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Nesta, o objeto é a “*determinação do princípio supremo de moralidade*” (WEBER, 2013, p. 39).

Sob essa perspectiva, portanto, sendo *a priori*, os princípios que fundamentam tanto o direito quanto a moral, originavam-se da razão. Assim,

Considerando que o direito positivo (as leis civis) enuncia o que é lícito ou ilícito, caberia, então, à razão estabelecer, através de princípios, o critério a partir do qual se pode definir

---

<sup>12</sup> WEBER, Thadeu; Direito e justiça em Kant; *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)*, 5(1): 38-47

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

o que é justo ou injusto. Fixar esse critério é o propósito de uma “metafísica do direito”. Kant a faz preceder por uma “introdução à metafísica dos costumes”.<sup>13</sup>

Sendo assim, pode-se notar que para Kant para que seja possível uma definição do Direito como Justiça deve-se recorrer à razão. Segundo ele, então, o direito natural fundamenta racionalmente o Direito Positivo a partir do *a priori*, e então o imperativo categórico do Direito é que proclama o conceito de justiça e seus critérios. É fato, portanto, que Kant acreditava numa moral universal e ignorava o caráter histórico da moralidade:

Esta moral não se interessa essencialmente pelos aspectos exteriores, empíricos e históricos, tais como leis positivas, costumes, tradições, convenções e inclinações pessoais. Se a moral é a racionalidade do sujeito, este deve agir de acordo com o dever e somente por respeito ao dever: porque é dever, eis o único motivo válido da ação moral.<sup>14</sup>

Nas relações sociais que compõem os estudos, tanto de Kant, quanto de Nietzsche, a sociedade contratualista aparece como cerne. Para Kant, na regimentação dos contratos de compra e venda, o Direito atua tão somente para fornecer condições formais de celebração contratual do que deverá ou não ser cumprido enquanto pacto, mas não diz respeito à possíveis vantagens de alguma das partes, tampouco seus interesses particulares. É o formalismo Kantiano que, segundo Bobbio (1969, p.70) irá influenciar o formalismo jurídico.<sup>15</sup>

Conforme Weber (2013, p. 42)

Dar ênfase ao caráter formal significa que tanto o Direito quanto a Ética não prescrevem o que é ou o que se deve fazer, mas como se deve proceder. O imperativo categórico, tanto do Direito quanto da Ética, indica basicamente um procedimento. É o procedimento do imperativo categórico, para usar a expressão de Rawls (2005, p. 188 ss.). É uma fórmula que não enuncia conteúdo, mas que se aplica a qualquer conteúdo moral, seja ético ou jurídico. A partir disso pode-se definir o Direito como “o conjunto das condições por meio das quais o arbítrio de um pode estar de acordo com o arbítrio de outro, segundo uma lei universal da liberdade” (Kant, 1982, p. 337). Observa-se que: (a) trata-se do conjunto das condições, portanto, de aspectos formais e não de interesses pessoais ou intenções; (b) trata-se da relação de arbítrios e não de desejos; (c) trata-se da obediência à lei da liberdade, lei esta que determina os limites do exercício de cada arbítrio, tendo em vista a compatibilidade das ações. É isso que diz “a lei universal do direito”:

Acerca da perspectiva contratualista, Nietzsche irá também realizar um aprofundamento, temática que virá denominar pelo conceito credor-devedor, e a partir disso analisar a capacidade

---

<sup>13</sup> WEBER, Thadeu; Direito e justiça em Kant; Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD) 5(1): 38-47 janeiro-junho 2013; p. 39

<sup>14</sup> VALLS, Alvaro L. M; O que é ética; Editora Brasiliense; Coleção Primeiros Passos - Nº 177 ISBN 85-11-01177-3 -Ano: 1994; p. 20

<sup>15</sup> BOBBIO, N. 1969. Direito e Estado no Pensamento de Kant. Brasília, UNB, 168 p. 70



do exercício da dor pelo descumprimento do contrato celebrado, enquanto possibilidade de reaver o dano causado pelo descumprimento do contrato celebrado, conferindo ao sofredor do mal, o direito de cobrar a dívida.

Rejeitando a perspectiva da universalidade da lei do direito, Nietzsche encontra argumentos na historicidade do fenômeno jurídico da sociedade contratual, e através do método genealógico, demonstra o caráter subjetivo de forma menos otimista. Trataremos mais a frente no texto acerca desse assunto.

### **História do Pensamento Jurídico e o Método Genealógico**

Por ora é o modelo historicista utilizado por Nietzsche através dos processos genealógicos que nos interessa, a começar pela história do pensamento jurídico, em especial sob seu caráter punitivo, desde o Direito Primitivo, ao Direito Penal Germânico, Romano e Canônico até as Escolas Penais Clássicas, Positivistas e Técnico-Judiciárias.

#### **Como ensina Giuseppe Lumia**

a história do direito estuda o fenômeno jurídico no seu vir-a-ser. Pode ter por objeto todo o ordenamento jurídico (por exemplo, o direito romano, o direito italiano, o direito comum, etc.), ou um único instituto (por exemplo, o casamento, a propriedade ou o contrato) acompanhado na sua evolução contínua através dos tempos.<sup>16</sup>

Segundo o autor, em contraposição à história do direito, temos o direito comparado, que analisa a aplicabilidade da ciência jurídica em diversos países, averiguando semelhanças e peculiaridades<sup>17</sup>. Ainda anota que

são elementos da história do direito e da ciência do direito comparado a etnologia jurídica a qual estuda as manifestações do fenômeno jurídico nas culturas primitivas, seja nas da pré-história e da proto-história, seja nas outras que ainda hoje sobrevivem nos países não alcançados pelas grandes civilizações universais.<sup>18</sup>

Nosso trabalho, entretanto, não se solidifica no arcabouço da história tão somente, apesar desta, conforme o próprio método genealógico Nietzscheano, ser fundamental para a construção de uma perspectiva diversa da que se impregnou. Intuímos, uma análise criticista, através da filosofia, do que nos foi até aqui mostrado enquanto história. Conforme Lumia (2003, p.15) nos

---

<sup>16</sup> LUMIA, Giuseppe; Elementos de Teoria e Ideologia do Direito; Tradução Denise Agostinetti; Editora Martins Fontes; São Paulo 2003; p.14

<sup>17</sup> idem

<sup>18</sup> ibidem

acrescenta mais uma vez, “*enquanto as ciências jurídicas têm uma função descritivo-explicativa da experiência jurídica, a filosofia do direito tem uma função crítica com relação aos métodos e aos conteúdos das ciências jurídicas.*”<sup>19</sup> (destaques nossos)

Sob a lição do autor, angariamos ao nosso discurso a dimensão a que ele vai denominar de *factual*, donde se infere que esta buscaria, “*numa tarefa análoga à atribuída tradicionalmente a filosofia da história, buscar, se houver, o “sentido” da história, na dupla acepção de “significado” e de “direção” do vir-a-ser histórico.*”<sup>20</sup>

Daí se percebe uma averiguação contínua de questionamentos sobre como o direito se comporta ao longo do tempo e de como ele se consolida enquanto propósito. Nosso olhar, no entanto, não é o da filosofia do direito comumente conhecida, ou a história da filosofia. Divergimos nesse olhar a partir do momento que cremos que os paradigmas utilizados foram desde sempre uma farsa. Ainda que se baseie numa história, cremos, conforme Nietzsche, que os paradigmas sob os quais a história desse direito foi construída, é desde sempre falseada, especialmente no âmbito do direito penal. Que atende há muito, os interesses de uns em detrimento de outros.

Fazemos uso da filosofia Nietzscheana para pensar o direito, tendo como ferramenta a filosofia do martelo já que não cremos, pois, nas mentiras que o direito penal nos conta, como nos instiga Amilton Bueno de Carvalho, em sua obra *Direito Penal a Marteladas (Algo sobre Nietzsche e o Direito)*<sup>21</sup>

A paixão em estudar a obra de Nietzsche no viés ora proposto, está na sua crítica agressiva, destruidora de muitas das mentiras que o Direito Penal ainda quer, passados mais de cem anos da morte do filósofo, nos fazer crer (e consegue mantê-las no meio jurídico-penal (...))

A ausência desse outro “espírito histórico” na filosofia, é a que Nietzsche de pronto irá se opor<sup>22</sup>. Assim é que conduz toda a obra com críticas de cunho histórico ao emprego de diversos sentidos, em especial a moral. E inicia sua longa observação a partir da construção dos valores “bom” e “mau:

Por um escrúpulo que me é peculiar, e que confesso a contragosto – diz respeito à moral, a tudo o que até agora foi celebrado na terra como moral -, escrúpulo que surgiu tão cedo em minha vida, tão insolicitado, tão incontido, tão em contradição com ambiente, idade, exemplo, procedência, que eu quase denominá-lo meu “a priori” – tanto minha

---

<sup>19</sup> Idem, p. 15

<sup>20</sup> ibidem

<sup>21</sup> CARVALHO, Amilton Bueno de; *Direito Penal a Marteladas (Algo sobre Nietzsche e o Direito)*; Ed. LumenJuris;Direito; p. 08

<sup>22</sup> GM, I, § 2

curiosidade quanto minha suspeita deveriam logo deter-se na questão de onde se originam verdadeiramente nosso bem e nosso mal.<sup>23</sup>

Se debruçou então, sobre a moral enquanto valor, se posicionando como *um adversário do amolecimento moderno dos sentimentos*<sup>24</sup>. O que estaria por trás da origem dos conceitos de “bem e mal” que nos foram apresentados? Quais valores estariam embutidos nesses conceitos? Quais valores estariam conduzidos pela moral? É exatamente sobre tais questões que Nietzsche se propõe a investigar, denunciando o modo como a moral vigente passa a doutrinar os homens, e conduzi-los a uma apatia dos sentidos. Sua denúncia era de que a moral naqueles termos levaria a “contaminar” os homens com o mal do niilismo<sup>25</sup>.

Mais precisamente contra esses instintos manifestava-se em mim uma desconfiança cada vez mais radical, um ceticismo cada vez mais profundo! Precisamente nisso enxerguei o *grande* perigo para a humanidade, sua mais sublime sedução e tentação - a quê? Ao nada? - ; precisamente nisso enxerguei o começo do fim, o ponto morto, o cansaço que olha para trás, a vontade que se volta *contra* a vida, a última doença anunciando-se terna e melancólica: eu compreendi a moral da compaixão, cada vez mais se alastrando, capturando e tornando doentes até mesmo os filósofos, como o mais inquietante sintoma dessa nossa inquietante cultura europeia; como o seu caminho sinuoso em direção a um novo budismo? A um budismo europeu? A um - *niilismo*?...<sup>26</sup>

É também na obra *Genealogia da Moral*, que Nietzsche inicia sua lição de “espírito livre” para considerar da impossibilidade de se galgar pelo caminho do conhecimento fazendo uso de ferramentas românticas baseadas em cenários metafísicos. Nietzsche submete os elementos filosóficos à necessidade da filosofia histórica, da sua gênese a seu curso, para se opor uma ideia de uma “origem milagrosa” do que se lhe parece superior.

Nietzsche talha o caminho contra o ideal metafísico e demonstra o niilismo ao criticar radicalmente a tentativa de justificar as coisas sob pontos singulares, questionando sobre a existência de um único fator para explicar determinados eventos. Valoriza, pois, a história dos elementos para levar à compreensão de que somatória de fatores é que leva a determinados pontos e não um ente supremo, doador de valores.

É o que conta Campioni (2011, p. 393), na obra *História da Filosofia*<sup>27</sup>

---

<sup>23</sup> GM, Prólogo, § 3

<sup>24</sup> GM, Prólogo, § 6

<sup>25</sup> SANTOS, Vani Letícia Fonseca dos, A crítica da moral e a transvaloração dos valores em Nietzsche, Uma possibilidade para a formação de um indivíduo além-da-moral; Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal de Pelotas, 2010

<sup>26</sup> GM, Prólogo, § 5

<sup>27</sup> PRADEU, Jean-François; *História da Filosofia*; Tradução de James Bastos Arêas e Noéli Correia de Melo Sobrinho; Ed. PUC Rio; Ed. Vozes;

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Em Genealogia da moral é em nome da importância fundamental da história que Nietzsche critica toda tendência de reduzir a pluralidade a um único fator. A investigação das origens não se reduz à análise dos dois tipos de morais opostos: a moral dos senhores, criados pela autoafirmação, e a moral dos escravos, que resulta, ao contrário, do ressentimento e da negação do outro e de seus valores.

Não é somente, portanto, a crítica às explicações metafísicas, ou ao utilitarismo inglês que Nietzsche se propõe a fazer, é em verdade a observação do valor a que a moral impregna de forma oculta aos elementos dela derivados, e daí, a partir da aceitação de que é preciso compreender o caráter historicista dos acontecimentos para a compreensão do efeito de cada sentimento, Nietzsche propõe:

necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulantes, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o valor desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom” valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o homem.<sup>28</sup>

Ainda, em suas considerações, Nietzsche defende a ideia de que a forma como a moral fora conduzida através da construção da própria moralidade enquanto mecanismo para o controle da vontade, e as amarras a que a moral irá fornecer aos indivíduos sobre a justificativa de orientar as relações, são na verdade criações da vontade de alguns enquanto preceito moral, sobre a vontade de outros: “*As coisas não possuem sentido por si mesmas, pois é a vontade que lhes determina o sentido*”.<sup>29</sup>

Partindo do pressuposto de sua crítica à moral, Nietzsche irá desconstruir as temáticas que envolvem a edificação dos arcabouços metafísicos de sua época, desacreditando na crença de um ente que dota valor, atribuindo essa função ao próprio homem.

Segundo Nietzsche, é da própria História que provêm as noções de moralidade, através das práticas sociais mais comuns que detinham o papel de organização moral, como as noções de credor-devedor, os sacrifícios religiosos e o castigo em si pelas condutas impróprias, e a consequente construção da moral do bem e do mal e a contínua presença da necessidade de um

---

<sup>28</sup> GM, Prólogo, § 6

<sup>29</sup> BITTAR, 2003, p. 482

ordenador principiológico, caracterizado pela moral sacerdotal presente na Europa de sua época e que continuou a se edificar ao longo do tempo, até os dias atuais.

Conforme Bittar (2003, p. 491)

Disto tudo decorre uma forte onda de tendências ascéticas, purificadoras, moralizantes e empedernidas de controle do comportamento social e manutenção da tradição aristocrática. A moral dos escravos ressaí como a moral do medo e da opressão, da fuga e da responsabilidade, e, sacramentada pela história, transporta-se para os dias atuais para determinar como devem ou não devem agir as pessoas.

Fato, pois, que para Nietzsche, não existe uma moral universal, racional e inata que pretendem defender alguns filósofos, seguindo a perspectiva Kantiana. Na perspectiva de Nietzsche, a razão não cria, mas é tão somente a representação de alguns valores internalizados através de mecanismos que perpetuam a tradição. É a história, então, que pode, junto à vontade de poder controlada voluntariamente pela crença nos costumes e pelos métodos mnemônicos do castigo, do suplício, do sofrimento e da dor, que nos conduzem a compreensão do que é o valor da moral.

Nesse sentido, também para o Direito, as teorias Nietzscheanas podem levar a uma observação crítica do Estado Democrático e sua ênfase nos modelos punitivos ainda hoje utilizados. Em especial, ao observarmos a existência de interesses de alguns indivíduos em detrimentos de outros, excluindo-se da perspectiva da moral tradicional a ideia de uma moralidade valorada metafisicamente, mas que é criada e transmitida a partir de uma inversão dos valores da moral do rebanho.

A questão crucial para Nietzsche é justamente que a sociedade é a própria origem das tradições transmitidas ao longo do tempo através dos métodos mnemônicos e a consequente forma de organização e controle das condutas.

Segundo ele, “*as castas, as organizações hierárquicas, os cultos coletivos, as crenças compartilhadas é que dão força e sustentação para a moral tradicional,*”<sup>30</sup> que se apropria das fraquezas da própria sociedade para se manter e favorecer uma parcela da população. Conforme Bittar (2003, p. 497), “*as noções de dever, de responsabilidade, de ônus moral, de peso ético, de dívida social, de má consciência, entre outras, têm uma só origem, a sociedade.*”

---

<sup>30</sup> BITTAR, 2003, p. 497

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O Estado então, surge, sob a perspectiva genealógica, nas origens contratuais, com o fim de atender às necessidades de manutenção da paz social frente a sociedade, como qualquer fato social surge, através das práticas de transmissão do passado. Que, notadamente, por seu caráter memorizador e doutrinador, não se tratam de histórias românticas ou mesmo metafisicamente racionais, mas sim uma sórdida história de violência, castigo, injustiças, opressões, sofrimento, sacrifícios e muita dominação.

Trata-se da vontade do maior número sobre o menor, impedindo manifestações individuais, diante da necessidade do bem comum que, institucionalizada, justifica a existência do próprio Estado surgido pela vitória de uns em detrimento de outros, no embate de forças e não enquanto organismo surgido de um pacto pleno em prol da justiça e do bem de todos.

Seguindo a linha de Bittar (2003, p. 498),

Bem entendida, a lição é a de que o Estado passou a reinar como ideia central de organização da sociedade quando a primeira horda de aristocratas, pela força, derrotou, ao preço de lágrimas, suor e sangue, qualquer grupo primitivo, e impôs a sua paz, assim como seus valores, suas crenças e suas ideologias.

A fim de corroborar com sua assertiva, Bittar ainda faz uso de uma citação da obra *Genealogia da Moral* (Nietzsche, *A genealogia da moral*, 1991, p. 53). Nós, no entanto, optamos por escolher outro trecho da mesma obra:

Falar de justo e injusto *em si* carece de qualquer sentido; *em si*, ofender, violentar, explorar, destruir não pode naturalmente ser algo “injusto”, na medida em que *essencialmente*, isto é, em suas funções básicas, a vida atua ofendendo, violentando, explorando, destruindo, não podendo sequer ser concebida sem esse caráter. É preciso mesmo admitir algo ainda mais grave: que, do mais alto ponto de vista biológico, os estados de direito não podem senão ser *estados de exceção*, enquanto restrições parciais da vontade da vida que visa o poder, a cujos fins gerais se subordinam enquanto meios particulares: a saber, como meios para criar *maiores* unidades de poder. (GM, II, 11)

O que temos, portanto, é um Estado que se forma, criando e ditando suas próprias regras por meio da legislação, das normas jurídicas e em especial pela tipificação das condutas humanas para sua consagração enquanto delito para o direito penal na forma de laço contratual entre indivíduos e a paz social. Assunto que elucidaremos com mais precisão, mais a frente no texto. Bittar (2003, p. 499) prossegue: “*Nesta perspectiva, o que é o direito senão este expediente de dominantes para subjugar dominados*”.

Para Nietzsche, em *Genealogia da Moral*

Ainda utilizando a medida da pré-história (pré-história, aliás que sempre está presente, ou sempre pode retornar”: também a comunidade mantém com seus membros essa



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

importante relação básica, a do credor com seus devedores. Vive-se numa comunidade, desfruta-se as vantagens de uma comunidade (e que vantagens! Por vezes as subestimamos atualmente), vive-se protegido, cuidado, em paz e confiança, sem se preocupar com certos abusos e hostilidades a que está exposto o homem *de fora*, o “sempaz” – um alemão entende o que *Elend, êlend* [miséria] significava originalmente -, desde que precisamente em vista desses abusos e hostilidades o indivíduo se empenhou e se comprometeu com a comunidade. Que sucederá no caso contrário? A comunidade, o credor traído, exigirá pagamento, pode-se ter certeza. O dano imediato é o que menos importa no caso: ainda sem considerar esse dano, o criminoso é sobretudo um “infrator”, alguém que quebra a palavra e o contrato com o todo, no tocante aos benefícios e comodidades da vida em comum, dos quais ele até então participava. (GM, II, 10)

Nessa tendência, sob a perspectiva de Nietzsche, partindo do pressuposto da sociedade que subjuga a partir de sua dominação, e também sob a lógica de que o Direito é a institucionalização das normas morais sob a justificativa da boa convivência entre os indivíduos, mas que nada mais é, em verdade, que a própria força se impondo, senão pela vingança.

Somamos a isso a relação incestuosa que tem acontecido ao longo do tempo com o direito penal, de olhá-lo a partir de outros ramos do direito, especialmente o civil, causando uma interminável confusão,<sup>31</sup> do direito obrigacional e a relação credor-devedor com as penas impostas aos indivíduos.

Conforme Gonçalves (2014, p. 2)<sup>32</sup>

Conceito este que deixa claro a obrigação de um sujeito (devedor) para com outro (credor), e a partir dela as distinções das ideias de intencional, causal, responsável, negligente e os seus opostos começam a ser levados em conta para atribuição da respectiva culpa e castigo ao sujeito.

A questão é que, para Nietzsche, tendo em vista as questões envoltas à Vontade de Potência e a inversão dos valores para a moral do rebanho, a confusão entre as relações obrigacionais e a reparação dos danos através da evolução das práticas contratuais, terminam por aprimorar e ampliar, ao longo da história, diversos modelos e funções para os “castigos”, enquanto método mnemônico, “*sob o pretexto de se evitar a repetição (como um instrumento de domesticação social) e de punir o sujeito devedor para que ele compense o dano que causou*”<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> CARVALHO, Amilton Bueno de; Direito Penal a Marteladas. P. 20-21

<sup>32</sup> GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius; JUSTIÇA, DIREITO E VINGANÇA NA FILOSOFIA MORAL DE FRIEDRICH NIETZSCHE; Rev. Fac. Direito São Bernardo do Campo n.20 | 2014; p. 1-18

<sup>33</sup> Idem, p. 2

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

É que a tal perspectiva, nutre a ideia de que o criminoso, para além do mal cometido à vítima, descumpra o contrato moral com a sociedade e, posto isto, importa mais puni-lo que ver o dano suprido. Novamente, segundo Gonçalves (2014, p. 2)

Desta forma, havendo o descumprimento do que foi prometido inicialmente pelo devedor, a relação de confiança é quebrada, e o credor poderia, como forma de reparação de danos causados por aquele homem inferior (que promete e não cumpre, que não foi domesticado e racionalizado), castigá-lo proporcionalmente ao tamanho da dívida. A violência então é entrelaçada às obrigações diante da culpa e sofrimento do devedor: aquele que faz uma promessa e não a cumpre merece o sofrimento para reparar o dano que causou à pessoa que lhe deu crédito.

### Considerações Finais

Na condução de uma transdisciplinaridade, portanto, para nós é possível analisar as questões do percurso da história do direito através das ferramentas desenvolvidas pelo filósofo Friedrich Nietzsche, conhecido por sua crítica à moral.

Tal ótica inusitada se justifica pelo aparato a que o Direito enquanto norma utiliza como orientação. Se observamos com cautela, é simples averiguar que o Direito, a moral e a religião possuem entrelaçamento em sua função de organizar, normatizar, e regulamentar as relações sociais. Nisto, observa-se que, apesar de Nietzsche não ter se debruçado sob o Direito de modo exclusivo, sua contribuição é de grande valia para pensarmos de outro modo a possibilidade de uma transdisciplinaridade entre Direito e Filosofia e suas múltiplas conexões.

Numa cartografia historiográfica, e munidos de olhar crítico, observamos o percurso do direito desde sua égide mais longínqua a que tivemos acesso de modo bibliográfico, realizando um diálogo entre conceitos desenvolvidos por Nietzsche e a própria história do pensamento jurídico.

De fato, se objetiva por fim, que se mostrem possíveis as diagonais entre o Direito enquanto norma, especialmente o penal e sua vertente criminológica, e a filosofia perspectivista de Friedrich Nietzsche. Seguindo a lógica Nietzscheana será preciso uma análise histórica do Direito para que as perguntas possam ser esclarecidas.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

**Referências**

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal: Uma filosofia para o futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Aurora: Reflexões sobre os preconceitos morais. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Genealogia da Moral: Uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

AZEREDO, Vânia Dutra de; CASTRO, Fabio Guimarães de; A RELAÇÃO CREDOR-DEVEDOR: Como passagem da noção de responsabilidade-dívida, à noção de justiça e ao sentido do direito no pensamento de Nietzsche; REVISTA LAMPEJO N° 3- 06/2013

\_\_\_\_\_. OS JUÍZOS DE VALOR EM NIETZSCHE E SEUS REFLEXOS SOBRE A EDUCAÇÃO; II SEMANA NACIONAL DE FILOSOFIA; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Cultura e Alteridade; Amarildo Luiz Trevisan e Elizette M. Tomazetti (orgs.); Confluências; Ed. Uniajaí; 2006, p. 01-10

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a dissolução da moral. São Paulo: Discurso Editorial, 2000

\_\_\_\_\_. Nietzsche e a modernidade: ponto de virada; Cadernos Nietzsche; n. 27, 2010

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; NIETZSCHE: NILISMO E GENEALOGIA MORAL; Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; v. 98 (2003); p. 477 - 501

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1999;

\_\_\_\_\_. Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant. Brasília: UnB, 1997.

CARVALHO, Amilton Bueno de; Direito Penal a Marteladas (Algo sobre Nietzsche e o Direito); Ed. LumenJuris; Direito; Rio de Janeiro:2013

CARVALHO, Salo de; AntiManual de Criminologia. 6.<sup>a</sup> Edição Revista e Ampliada; 2.<sup>a</sup> tiragem. 2015; - São Paulo : Saraiva. 2015

GONÇALVES, Ricardo Juozepavicius; JUSTIÇA, DIREITO E VINGANÇA NA FILOSOFIA MORAL DE FRIEDRICH NIETZSCHE; Rev. Fac. Direito São Bernardo do Campo n.20 | 2014; p. 1-18

KANT, Emmanuel. *Introducción a la teoría del derecho*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1954.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

MARTON, Scarlett; Nietzsche. Das forças cósmicas aos valores humanos; Editora Brasiliense; 1.ª Edição; Preparação de originais: Lúcia Jahn; Revisão: Ana Maria Mendes Barbosa e Rosemary C. Machado; São Paulo: 1990

SANTOS, Robinson dos; A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA PENAL NA DOCTRINA DO DIREITO DE KANT; *ethic@-Florianópolis*, v. 10, n. 3, p. 103 - 114, Dez. 2011;

SANTOS, Vani Letícia Fonseca dos, A crítica da moral e a transvaloração dos valores em Nietzsche, Uma possibilidade para a formação de um indivíduo além-da-moral; Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em filosofia da Universidade Federal de Pelotas, 2010

VALLS, Alvaro L. M; O que é ética; Editora Brasiliense; Coleção Primeiros Passos - Nº 177 ISBN 85-11-01177-3 -Ano: 1994; p. 20

WEBER, Thadeu; Direito e justiça em Kant; *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)* 5(1): 38-47 janeiro-junho 2013

**AS CIÊNCIAS HUMANAS EM TEMPOS DE FRAGILIDADE: ENSAIOS  
SOBRE A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI**

*LAS CIENCIAS HUMANAS EN TIEMPOS DE FRAGILIDAD: ENSAYOS SOBRE  
LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI*

Camila Paula de Souza  
Licenciada em Geografia / Universidade Federal de Pelotas  
camilasouza.geo@gmail.com

Darlan de Farias Rodrigues  
Graduado em História Licenciatura / Universidade Federal de Pelotas  
darlanneo250@gmail.com

**RESUMO**

O presente artigo busca problematizar e trazer a crítica ao estabelecimento das privatizações do Ensino como modelo educacional para o século XXI, abordando a partir de nossas perspectivas como licenciados os processos de fragilidade e permanência das disciplinas de Geografia e História no currículo escolar. Além disso, enfatiza-se a ofensiva neoliberal sobre vários campos e setores das sociedades latino americanas e, em especial o contexto brasileiro, e o discurso que se impõe como hegemônico, que no caso, é o da educação administrativa, inserida na função de tomar o conhecimento escolar em mercadoria, assim como o profissional formado dentro desta lógica. Nesse sentido, propomos algumas reflexões partindo de fontes estudadas dentro de nossas pesquisas e, principalmente, de nossos sentidos e percepções sobre o contexto educacional de nossa era.

**Palavras-chave:** Educação. Ciências Humanas. Conhecimento técnico. Contemporaneidade.

**RESUMEN**

Lo presente artículo busca problematizar y traer la crítica al establecimiento de las privatizaciones del ensino como modelo educacional para lo siglo XXI, con lo enfoque partiendo de nuestras perspectivas como licenciados observamos los procesos de fragilidad y permanencia de las disciplinas de Geografía y Historia en el currículo escolar. Además, enfatizamos la ofensiva neoliberal sobre varios campos y sectores de las sociedades latino americanas y, en especial lo contexto brasileño, y lo discurso que se impone como hegemónico, que neste caso, es o de la educación administrativa, inserida en la función de hacer de lo conocimiento escolar en mercadería, como también el profesional formado nesta lógica. En ese sentido, propomos algunas reflexiones partiendo de fuentes estudiadas dentro de nuestras pesquisas y, principalmente, de nuestros sentidos y percepciones sobre el contexto educacional de nuestra era.

**Palabras clave:** Educación. Ciências Humanas. Conocimiento técnico. Contemporaneidad.

## **Introdução**

O presente artigo, que caracteriza uma pesquisa que está em fase de desenvolvimento, tem como objetivo analisar os possíveis condicionantes que disputam forças no campo da Educação através de mecanismos de intervenção e regulamentação das propostas educacionais pelo Estado, e problematizar os caminhos das Ciências Humanas para além do currículo escolar oficial. Ao destacar o currículo o compreendemos enquanto um instrumento que está em constante negociação, e por disputa de forças (LOPES, 2011), e ao denominar currículos oficiais relaciona-se com os documentos institucionais que regem o Ensino, como por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros.

Além disso, busca-se refletir sobre alguns anseios e intersecções entre as áreas de Geografia e História, frente a atual conjuntura sócio-política brasileira. Dessa maneira pensar a escola como um campo na qual forças hegemônicas disputam esse local nos condiciona a problematizar esse espaço como sendo dotado de territorialidades que estão em constante negociação e movimentação, nesse seguimento Haesbaert (2014) afirma que:

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas “algo abstrato”, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido de que, enquanto “imagem” ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território, pelo menos nos moldes a que se refere, não esteja concretamente manifestado (...). (p.64)

Sendo assim, problematizar a escola como campo de forças requer a análise dos propósitos pelas quais essas forças estão em constante disputa. A escola como uma instituição materializada dos ideais do Estado reflete a uma lógica de desenvolvimento que atenda aos seus interesses sócio-políticos, a uma divisão social do trabalho, e que seja um espaço que mantenha a ordem político e administrativa para o sistema funcionar - a escola como uma peça na engrenagem dentro de outros condicionantes do capital.

Nesse sentido, é importante destacar a escola como uma produtora/reprodutora ideológica, porém é conveniente problematizar essa questão de forma mais complexa e não só alicerçada em uma ideia que coloque o conhecimento em consonância tão somente às demandas do capital, mas por entender que o conhecimento também se dá por diversos meios que vão para além dos muros da escola, ocupando os demais espaços da vida, sendo a aprendizagem contínua como ela é - o que



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

temos hoje é uma concentração hegemônica sobre o processo educacional, sendo os tempos e espaços fora do trabalho, ou da escola, apropriados pela indústria e, portanto, *autoalienantes*, sendo eles próprios inseridos dentro de um processo de condicionamento maior, a educação dentro e para o capital. Dentro dessa análise Apple (1989), aponta que:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o “conhecimento referente a quê, como e para quê”, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir, a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população. (p.37)

Dentro de um modelo capitalista, a escola além de ser uma instituição alicerçada em um pensamento ideológico de dominação do Estado também é impactada pelo modelo técnico-administrativo das estruturas do desenvolvimento desse sistema, e compele a escola atender as demandas do capital por meio do conhecimento tecnificado. Nesse sentido, Apple (1989) constata que

Uma economia capitalista avançada requer a produção de níveis elevados de conhecimento técnico para manter o aparato econômico funcionando eficazmente e para tornar-se mais eficiente na maximização de oportunidades para a expansão econômica. Dentro de certos limites, o que é efetivamente exigido *não* é a ampla distribuição desse conhecimento de alto *status* à população em geral. O que é necessário é maximizar a produção. Na medida em que o conhecimento é continuamente e eficientemente produzido, a própria escola, ao menos sob esse aspecto principal de sua função, é eficiente. (p. 62)

No caso brasileiro a Educação herdada da geração de nossos pais, meados dos anos 1960 à década de 1980 e 1990, via institucional, ainda carregava consigo muito da carga dos anos de regime ditatorial, sob o campo dos pensamentos<sup>34</sup>. Esse momento do processo da história brasileira deixou significativas *marcas, pesos e fardos*, inclusive sobre nossa educação - suas hierarquias e autoritarismos intrínsecos. A mercantilização da vida humana, acentuada após a queda da União Soviética na década de 1990, entra no processo educacional vendendo um modelo de vida padronizado, estabelecendo os locais sociais das classes e seus respectivos estudos; a condição de

---

<sup>34</sup> Durante o regime ditatorial brasileiro, composto por segmentos militares, civis e empresariais, a lógica opositora que antes do golpe era discurso e vontade torna-se regimento interno do Estado, a repressão e a violência serão os principais meios de diálogo e comunicação para com a sociedade pelas classes que tomaram o poder através do golpe articulado em 1964, esta linguagem deixou diversas continuidades dentro do aparato estatal brasileiro, à nível da consciência, foi um atraso e aprisionamento das ideias por mais de duas décadas. Cf. TELES; SAFATLE. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

vida do *operário* desse novo sistema mercantil que se estabelece de forma cada vez mais autoritária dentro do século XXI e é *internalizada*<sup>35</sup> através do processo educacional das sociedades capitalistas. É possível uma educação para além do capital?

**Catequismo educacional, ou como a doutrina econômica age sobre os povos**

É importante salientar que a adoção dessa discussão do currículo escolar é decorrente de uma perspectiva teórico-crítica que deriva de uma análise do currículo enquanto um aparelho ideológico do Estado, no que condiz com uma lógica de desenvolvimento voltada para o aperfeiçoamento da técnica. Nesse aspecto, Apple complementa (2006) que:

O que é ainda mais decisivo é o fato de que é preciso encontrarem-se meios para esclarecer as formas concretas como a área do currículo apoia os amplos interesses no controle técnico da atividade humana, na racionalização, na manipulação, “incorporação” e burocratização da ação individual e coletiva, e na destruição do estilo pessoal e da diversidade política. (p.192)

A violência e a brutalidade para impor seus valores tem sido a tônica do desenvolvimento do processo neoliberal na América Latina, a onda de privatizações pós-regimes ditatoriais chega ao nosso momento do processo contemporâneo tal que, impõe uma agenda global, já questionada e combatida a nível global, mas que no entanto, apresenta-se como “*realidade objetiva*”, ou seja, a *visão de mundo* trazida pela globalização é ideologicamente alinhada ao domínio do capital sobre o trabalho e, a educação dentro deste sistema é um produto a ser explorado, uma mercadoria a ser criada. Deixar que a iniciativa privada tome conta da educação nacional é estabelecer a soberania do futuro aos colonizadores históricos.

Limitar uma mudança educacional às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, consciente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2012. p. 27)

Em recente artigo publicado no site *Blog de Junho*, Vânia Motta dá destaque às pesquisas relacionadas a educação nacional e sua acentuação no caráter privatista e de financiamento. Diz a autora, nesse sentido:

---

<sup>35</sup> “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 46.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A expansão do acesso à educação escolar na educação brasileira, em todos os níveis de ensino, se realizou com repasses dos recursos públicos aos setores privados, seja por meio de isenção e exoneração fiscal, seja através de financiamento estudantil e concessão de bolsas de estudos. Nos anos recentes o processo de mercantilização da educação vem se realizando em novas dimensões com a formação de grandes grupos de investidores nacionais e internacionais<sup>36</sup>.

Ressalta ainda que, dentre os anos de 2007 e 2014 programas de incentivo financeiro à educação receberam aumento de repasses, como o programa de financiamento estudantil federal, o FIES, que teve um salto de R\$ 880,3 milhões por ano para R\$ 13,7 bilhões, alta destacada pelo pesquisador de 1.456%<sup>37</sup>.

Em 2014 foi publicada uma matéria no site de notícias espanhol “El País” por Ariel Fiszbein<sup>38</sup>, intitulada “*O paradoxo da Educação Chilena*”, na qual o autor enfatiza sobre a disparidade na configuração dos alunos pobres e ricos nas escolas chilenas, e que apesar de altos índices na qualidade de ensino das escolas privadas a desigualdade entre ambos os público é cada vez mais alarmante, visto que os alunos pobres não têm condições de estudarem em escolas privadas, por sua vez, o Estado negligencia estruturas de uma qualidade de ensino, e incentiva as parcerias entre público-privada das escolas chilenas.

Segundo Ariel Fiszbein (2014):

Em primeiro lugar, recordemos a importância de manter metas ambiciosas de aprendizagem como norte para todos e todas, e utilizá-las para definir o currículo e os materiais de ensino, assim como também os sistemas de avaliação – não somente para usá-los na prestação de contas, mas, especialmente, para apoiar todos os atores do sistema a buscar formas de melhoramento contínuo que consigam melhores resultados de aprendizagem estudantil. Isso requer um sistema de gestão da educação muito diferente do que até agora prevaleceu no Chile, onde quem pode gerir melhor o faz e os demais são deixados para trás.

Na tentativa de se implantar o ideário neoliberal nos países latino americanos isso se dá por meio de modelos a serem seguidos de organizações multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Grupo dos Sete (G7) e outras que podem ser consideradas como protetoras da manutenção da

---

<sup>36</sup> Artigo disponível em: << [http://blogjunho.com.br/mais-do-menos-educacao-no-governo-temer/#\\_edn7](http://blogjunho.com.br/mais-do-menos-educacao-no-governo-temer/#_edn7) >>. Acesso em: 20/06/2017.

<sup>37</sup> Cf: MEDEIROS, Rodrigo. *O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton Educacional*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

<sup>38</sup> Diretor do Programa de Educação no Inter-American Dialogue.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

economia mundial e nacional, e sempre com objetivo de garantia das condições necessárias para o funcionamento e ampliação das corporações transnacionais, os países sujeitos a essas organizações se tornam reféns no sentido de terem que seguir aos requisitos de agendas com metas que deverão ser cumpridas para os países, no caso latino americanos, terem o apoio financeiro das organizações multilaterais.

Refletindo sobre a fragilidade do sistema de avaliação, Cossio (2015), afirma que:

(...) a responsabilização pelos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais talvez seja um dos impactos mais diretos, na medida em que implica no currículo da educação básica e portanto, quais conhecimentos precisam ser trabalhados e como devem ser abordados, ou seja, o preparo para as provas. Isto reflete no trabalho cotidiano dos professores, pois além de priorizar algumas áreas do conhecimento (Português e Matemática) sobre outras, ainda limita a abordagem pedagógica ao que é requerido nos testes, gerando um estreitamento curricular, comprometendo a autonomia docente, incidindo igualmente sobre os cursos de formação de professores que são, de forma reiterada, acusados de serem demasiadamente teóricos e não preparam os professores para ensinar. (p.634)

A onda de privatizações contemporânea vai de encontro com o novo ciclo de pilhagem pela aristocracia financeira, projetando ao hemisfério sul formas e fórmulas de acirrar os espólios retirados de nossos continentes. Os planos hemisféricos a longo prazo não são de hoje, lembremos a reestruturação do modelo capitalista dos anos 1960, onde a chamada “modernização” do capital prometia a “humanidade” que faltava ao ocidente para competir com o modelo soviético, o outro pólo hegemônico do *sistema de guerra fria*, estabelecendo ao mesmo tempo a dicotomia e paradigmas da própria modernidade.

Sabemos os perigos contidos numa educação que preze pela formação de mercadorias a um tosco deus mercadológico e apenas a isso. A noção de sistema democrático vinculado ao dinheiro é presente mesmo quando sua ordem está abalada, o dinheiro como centro de nossas relações e base para a vida coletiva é um dos cernes do problema. Ele é medida, valor e acesso, organiza e distribui a rede de privilégios desiguais do Estado-nacional, além de ser legitimador de qualquer ação que o faça se movimentar. Como sabemos, por estas terras tudo o que movimenta dinheiro é validado. A moeda como componente-chave de um sistema político nos deixa à mênre das mesmas velhas elites que, a séculos podemos afirmar, projeta o arcaísmo sistêmico de nossas relações. A fase moralizante que vivenciamos atualmente no Brasil, com a ascensão de personagens políticos que parecem ter saído de uma obra distópica do século passado aliada com um discurso liberal de máximo teor bélico, no sentido que, estão em avanço programado contra as

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

sociedades contemporâneas e reestruturando os territórios e territorialidades que adentram é o florescer da polarização política. O campo educacional é fundamental para fechar o Ocidente numa mentira própria. Submeter o futuro de nossas gerações ao trabalho servil para o capital é estabelecer a escravidão vindoura, é a própria escravidão do século XXI sendo arquitetada sob nossos narizes.

A agenda estabelecida pelos grupos transnacionais engloba para além do campo educacional, as lutas e direitos conquistados dentro do Estado burguês do último século. Destruir as conquistas dos trabalhadores e submeter uma nova ordem de exploração selvagem é a proposta que marca nesta década. E o galope desta marcha esta em processo de aceleração.

Enquanto as decisões e o futuro estiverem nas mãos de nossas parasitárias “elites” históricas a vergonha representativa, o descaso e a entrega de recursos para a exploração e especulação além-mar continuarão. Não há uma saída para este caos estabelecido dentro da lógica burguesa, se alimentam do cenário caótico fortalecendo seus cães de guarda, os liberais e fascistas se mostram próximos e seu flerte é, na realidade, o próprio movimento de seu fenômeno. A ascensão do fascismo não se dá sem o financiamento e incentivo político liberal, dos grandes grupos entreguistas, dos especuladores e dos mal intencionados. Os gritos de ordem moral destes grupos, nada mais é que, nossa estupidez e descaso com nosso passado sendo revelados, mostrando a necessidade educativa nesse sentido, de “desnudar” este véu antigo e reacionário que impede de tempos em tempos o estabelecimento de formas de poder popular em nosso território. Nós somos vendidos por todos que assumem a guarda do Estado burguês, colocados numa bandeja para a especulação internacional. E este não é o caminho para a juventude de nosso tempo.

### Palavras breves e inquietações

Abordamos de maneira geral este fenômeno que se manifesta no Brasil, assim como também na América Latina como um todo, manutenção e segurança das velhas estruturas, no sentido de manutenção de um processo de dominação historicamente arquitetado e sustentado. O campo educacional está sendo tomado pelo mercado internacional tanto materialmente através das instituições como a Kroton educacional - representativo do papel especulativo desse modelo -, como também ideologicamente, a educação sendo vinculada a *visão de mundo* capitalista



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

contemporânea - imposição da velha ordem na falência de seus mecanismos “emancipatórios” -, intolerante a multiplicidade de existências, acrítica e servil. O acesso ao conhecimento é mediado e estabelecido através da moeda, uma educação cada vez mais elitista é considerada como modelo a seguir e a estabelecer.

Dentro desse contexto de análise é possível destacar algumas políticas educacionais brasileiras atuais que propõem a retirada do conhecimento de Geografia e História do currículo escolar fundamentados em posturas reacionárias, esse comportamento do Estado pela retirada das Ciências Humanas no currículo escolar condiz com um currículo oculto<sup>39</sup>, que se enquadra a uma forma subjetiva de imposições ideológicas, nas palavras de Apple (1979, pág 127): “ou seja, nas normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos”. Temos portanto, uma lógica formal sobre a percepção de mundo estruturado, o mundo burguês se apresenta como estética do mundo humano - nesse sentido se impõe como realidade (HARVEY, 2008).

O foco na educação deste planejamento hemisférico, o monopólio sobre o ensino e a exploração da educação como um negócio, alinhada a uma onda moralizante da sociedade ocidental - experimentamos o momento brasileiro onde as ações fascistas ganham legitimidade dentro de uma forma discursiva liberal, financiadora material do fascismo - é a tentativa de configurar a hegemonia sobre os componentes legitimadores das realidades - as instituições, a moral, o Estado, entre outros meios que a tecnologia hoje possibilita. Nossa questão foi estabelecer e buscar a problemática e crítica sobre as privatizações e ofensiva neoliberal contra o sistema educacional brasileiro e sua conseqüente e contínua ramificação para outros setores da sociedade, totalizando os fronts e estabelecendo esta guerra que é “a guerra da humanidade contra a sua destruição, a guerra da humanidade contra a sua conversão, e de tudo o mais, em uma mercadoria.”<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Mészáros traz a crítica ao discurso reformista, no sentido de que ele não revela as determinações sistêmicas, a *base causal* dos problemas - o oculto, mais uma vez, é escondido. (MÉSZÁROS. Op. cit.).

<sup>40</sup> SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. Nem o centro e nem a periferia - sobre cores, calendários e geografias. Porto Alegre: Deriva, 2008.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Este artigo é produto de reflexões de dois jovens pesquisadores inquietos com seu tempo, sua profissão e ofício. Assim como nossos colegas nos encontramos neste período nebuloso de nosso processo histórico, momento onde o Estado raptado desconsidera a importância da educação para a emancipação de um povo, ou talvez, saiba muito bem desta importância e o descaso seja a política concreta em curso.

**Referências bibliográficas:**

ADORNO, Theodor. *Mensagens numa garrafa*. In: Um mapa da ideologia / Theodor W. Adorno [et. al.] ; organização Zlavoj Zizek; tradução Vera Ribeiro - Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Tradução: Maria Cristina Monteiro. – Porto Alegre: Artes Médicas 1989. 201 p.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1979, 288 p.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. *O capitalismo como religião*. São Paulo: Boitempo, 2013.

COSSIO, Maria de Fátima. *Agenda Transnacional e Governança Nacional: as possíveis implicações na Formação e no Trabalho Docente*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 616 – 640 out./dez.2015. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

GENNARI, A. M. *Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90*. In: PESQUISA & DEBATE, SP, volume 13, n. 1(21), p. 30-45, 2001.

HAESBAERT, Rogério. *Viver no limite: território e multi transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. 1 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 320 p.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1975.

LOPES, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, Itzván. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ZIZEK, Slavoj. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. São Paulo: Boitempo, 2011.

**ENTRE A SOCIOLOGIA E A ANTROPOLOGIA: VANTAGENS NAS  
PESQUISAS SOBRE ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS**

*BETWEEN SOCIOLOGY AND ANTHROPOLOGY: ADVANTAGES IN  
RESEARCH ABOUT STATE AND SOCIAL MOVEMENTS*

Carla Michele Rech

Socióloga, Mestre em Ciências Sociais

Doutoranda/Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[carlatsul@yahoo.com.br](mailto:carlatsul@yahoo.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho procura apresentar as vantagens oriundas de aproximações teórico-metodológicas possíveis e necessárias entre a Sociologia e a Antropologia para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam relações entre Estado e movimentos sociais. As reflexões ora apresentadas são frutos de pesquisa bibliográfica realizada para doutorado em andamento e articulam elementos da teoria sociológica dos campos de ação estratégica proposta por Fligstein e Mcadam (2011, 2012), da abordagem teórica alternativa e operacional para o estudo do Estado enquanto objeto de análise proposta por Mitchell (2006) e do método etnográfico proposto por Fassin (2013). O esforço aqui mobilizado é fruto da revisão de literatura sobre as pesquisas empíricas sobre o tema já realizadas no Brasil na qual se verificou que são abordagens ainda não mobilizadas nas ciências sociais hoje no país. Por isso, o trabalho tem por objetivo, ao apresentar as propostas dos autores, demonstrar a pertinência teórica, metodológica e analítica que as mesmas possuem. Ao fazer este exercício, destacam-se as vantagens que tais aproximações trazem para o campo de estudos nessa área, tanto na definição do objeto de análise quanto na forma de coletar e analisar os dados, buscando a compreensão de fenômenos muitas vezes invisíveis às abordagens convencionais.

**Palavras-chave:** Sociologia. Antropologia. Teoria. Metodologia. Aproximações.

**ABSTRACT**

The present work seeks to present the advantages derived from possible theoretical and methodological approaches between Sociology and Anthropology for the development of research involving relations between the State and social movements. The reflections presented here are fruits of a bibliographical research carried out for a doctorate in progress and articulate elements of the sociological theory of the fields of strategic action proposed by Fligstein and Mcadam (2011, 2012), of the alternative and operational theoretical approach for the study of the State as object of analysis proposed by Mitchell (2006) and the ethnographic method proposed by Fassin (2013). The effort mobilized here is the result of a review of the literature on the empirical researches on the subject already carried out in Brazil in which it has been verified that these approaches are not yet mobilized in the social sciences in the country today. Therefore, the purpose of the paper is to demonstrate the theoretical, methodological and analytical pertinence of the authors. In doing this exercise, we highlight the advantages that such approximations bring to the field of studies in this area, both in the definition of the object of analysis and in the way of collecting and analyzing the data, seeking the understanding of phenomena often invisible to conventional approaches.

**Keywords:** Sociology. Anthropology. Theory. Methodology. Approximations.

## **Introdução**

Estudar o Estado e os movimentos sociais bem como as relações que possam vir a estabelecer, sejam de confronto, cooperação ou múltiplas – ora de cooperação ora de confronto – tem requerido das pessoas interessadas em pesquisar tais fenômenos um refinamento em termos teóricos e metodológicos que auxiliem, tanto para a identificação do(s) tipo(s) de relação como para compreensão das práticas e dos processos sociais colocados em curso. Pesquisas têm demonstrado que em alguns contextos se ampliam as possibilidades de interação dos movimentos sociais com o Estado, tal como verificado durante os governos federais do PT, tendo como Lula presidente (ABERS, SERAFIM, TATAGIBA, 2014). Para as autoras, “neste contexto de maior proximidade, movimentos sociais e atores estatais experimentaram criativamente com padrões históricos de interação Estado-sociedade e reinterpretaram rotinas de comunicação e negociação de formas inovadoras” (ABERS, SERAFIM, TATAGIBA, 2014, p. 326). Neste mesmo estudo foram identificadas o que as autoras denominaram de “quatro rotinas comuns de interação Estado-sociedade [a saber:] (...) Protestos e ação direta (...) Participação institucionalizada (...) política de proximidade (...) ocupação de cargos na burocracia” (ABERS, SERAFIM, TATAGIBA, 2014, p. 332-333). Esses achados nos indicam que existem diferentes formas destes espaços sociais se relacionarem.

Em outros contextos, oportunidades para as relações do Estado com os movimentos sociais são constrangidas e outros grupos sociais tomam a cena, como os empresários por exemplo. Investigando a participação de representantes de organizações patronais ocupando cargos de ministro nos ministérios, no período de 1985 a 2008, D’Araújo (2009, p. 118) identificou que, ao longo dos governos, “Os governos Collor e FHC foram os únicos a ter mais de 20% dos ministros com essa extração associativa. Inversamente, os governos Itamar e Lula foram os que menos representantes desse tipo tiveram”. A autora destaca que a partir destes dados é possível “inferir o caráter classista dos ministérios de cada governo – mais vinculados ao patronato (Collor e FHC 1 e 2) e mais identificados com os trabalhadores (Lula 1 e 2)”, ressaltando que “mesmo prestigiando menos os empresários em postos de mando, os governos Lula não se colocaram em confronto com eles.” (D’ARAÚJO, 2009, p. 118-119).

Trouxemos esses estudos como exemplos da heterogeneidade do Estado e das diferentes possibilidades de ação e relação dos movimentos sociais com este espaço social. Há ainda um

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

conjunto de possibilidades não só nos governos federais, mas em nível estadual e municipal, tanto nas organizações estatais como na forma de atuação dos diferentes movimentos sociais. O que queremos destacar aqui é o fato que tais fenômenos existem e precisam ser investigados, seja em relação ou como objetos específicos. Faz-se necessário então, procurar ferramentas teóricas e metodológicas que deem conta de apreender tais fenômenos e permitir análises mais complexas. O presente trabalho procura apresentar as vantagens oriundas de aproximações teórico-metodológicas possíveis e necessárias entre a Sociologia e a Antropologia para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam relações entre Estado e movimentos sociais.

As reflexões ora apresentadas são frutos de pesquisa bibliográfica realizada para doutorado em andamento e articulam elementos da teoria sociológica dos campos de ação estratégica proposta por Fligstein e Mcadam (2011, 2012), da abordagem teórica alternativa e operacional para o estudo do Estado enquanto objeto de análise proposta por Mitchell (2006) e do método etnográfico proposto por Fassin (2013a, 2013b). O esforço aqui mobilizado é fruto da revisão de literatura sobre as pesquisas empíricas sobre o tema já realizadas no Brasil na qual se verificou que são abordagens ainda não mobilizadas nas ciências sociais hoje no país. Por isso, o trabalho tem por objetivo, ao apresentar as propostas dos autores, demonstrar a pertinência teórica, metodológica e analítica que as mesmas possuem. Ao fazer este exercício, destacam-se as vantagens que tais aproximações trazem para o campo de estudos nessa área, tanto na definição do objeto de análise quanto na forma de coletar e analisar os dados, buscando a compreensão de fenômenos muitas vezes invisíveis às abordagens convencionais.

O texto, além desta breve introdução, apresenta mais duas seções. Na primeira parte apresentamos brevemente a perspectiva de cada autor citado e o que compreende sua abordagem neste tema. Já na segunda parte, apresentamos nossa perspectiva em relação aos ganhos em aproximar e articular tais abordagens para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam relações entre Estado e movimentos sociais. Trata-se de uma proposta, cuja viabilidade dependerá da sua aplicação em pesquisas sobre esse tema.

**Entre a Sociologia e a Antropologia: Notas sobre as abordagens utilizadas por Fligstein e Mcadam, Mitchell e Fassin**

**Elementos da teoria sociológica dos campos de ação estratégica proposta por Fligstein e Mcadam<sup>41</sup>**

A teoria geral dos campos de ação estratégica proposta pelos sociólogos norte-americanos Fligstein e MacAdam (2011, 2012) e apresentada aqui de forma resumida, busca compreender os processos de mudança e de estabilidade social, partindo do princípio de que a vida social é permeada por uma complexa rede de campos de ação estratégica, considerando a ação estratégica como a tentativa de atores sociais de criar e manter mundos sociais estáveis, assegurando a cooperação de outros. A agência estratégica está no coração da perspectiva dos autores, para os quais há um fenômeno subjacente que perpassa as instituições que é a ação coletiva estratégica.

Fligstein e MacAdam (2011, 2012) definem os campos de ação estratégica como unidades de ação coletiva fundamentais na sociedade. Para os autores, o campo de ação estratégica é um nível meso de ordem social em que os atores (que pode ser individual ou coletivo) interagem com o conhecimento de um sobre o outro e tem um conjunto de entendimentos comuns sobre os efeitos do campo, as relações no campo (incluindo quem tem poder e por que) e as regras do campo. Numa analogia com as bonecas russas, os autores argumentam que todos os atores coletivos (por exemplo, as organizações, famílias alargadas, clãs, cadeias de suprimento, movimentos sociais e sistemas governamentais) são eles mesmos compostos de campos de ação estratégica e quando eles interagem em um campo mais amplo, político, social ou econômico, esse campo torna-se também um campo de ação estratégica. Segundo os autores, cada um destes campos constitui uma ordem social de nível meso e pode ser proveitosamente analisada sob essa perspectiva.

Diferente de outras abordagens teóricas, Fligstein e MacAdam (2011, 2012) tentam combinar os aspectos construtivistas sociais da teoria institucional com um foco em como, em seu núcleo, os processos do campo ocorrem, sobre quem e o que recebem, vendo os campos de ação estratégica como arenas socialmente construídas dentro das quais os atores com recursos variáveis disputam vantagens. Para os autores, a participação nesses campos é baseada muito mais em questões subjetivas do que critérios objetivos. Essa perspectiva nos parece muito interessante para

---

<sup>41</sup> Essa seção foi escrita a partir da tradução livre do original escrito pelos autores e as ideias aqui apresentadas correspondem às ideias apresentadas em seus textos.



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

pensar que perspectivas subjetivas dos atores podem criar (e criam) as condições objetivas para constituição do campo. Outro aspecto interessante desta abordagem teórica é que para os autores os limites dos campos de ação estratégica não são fixos e as mudanças dependem da definição da situação e as questões que estão em jogo, ou seja, os campos são construídos em uma base situacional. Segundo os autores, quatro aspectos sustentariam os campos de ação de estratégica: 1. existe um entendimento do que está acontecendo no campo, ou seja, o que está em jogo; 2. há um conjunto de intervenientes no domínio que pode ser geralmente visto como possuindo maior ou menor importância, ou seja, entendemos que os atores ocupam uma posição e eles compreendem o que está intervindo em determinada posição no campo; 3. há um conjunto de entendimentos compartilhados sobre as "regras" no campo e 4. há um quadro interpretativo que os atores estratégicos, individuais e coletivos, trazem para dar sentido ao que os outros estão fazendo, tendendo a ver o movimentos de outros atores de sua própria perspectiva no campo.

Fligstein e MacAdam (2011, 2012) defendem que uma das principais diferenças entre a perspectiva deles e a maioria das versões da teoria institucional é que eles veem os campos como raramente organizados em torno de uma visão verdadeiramente consensual da realidade. Por essa condição, os atores fazem movimentos e outros atores têm de interpretá-los, considerar suas opções, e agir. Para os autores, atores que são ao mesmo tempo mais e menos poderosos estão constantemente fazendo ajustes para garantir as condições no domínio da sua posição e as ações dos outros. Isso deixa, segundo os autores, uma grande latitude para a possibilidade fragmentada de mudança nas posições que os atores ocupam. Além do conceito de campo de ação estratégica, a teoria proposta pelos autores possui outros seis elementos centrais que podem nos auxiliar na investigação e compreensão do objeto de estudo: operadores históricos, desafiadores, e unidades de governança; habilidade social; o ambiente de campo mais amplo; choques exógenos, rupturas de campo e do início da disputa; episódios de contestação e liquidação. Todos esses elementos são densamente descritos pelos autores, mas em virtude do limite de páginas do presente artigo não será possível avançar em cada um deles, cabendo ao leitor interessado acessar as obras referidas.



### **A abordagem proposta por Mitchell<sup>42</sup>**

*Timothy Mitchell é historiador britânico e cientista político. Entre seus esforços, está a formulação de uma abordagem teórica alternativa e operacional para o estudo do Estado enquanto objeto de análise. Para o autor “Uma abordagem alternativa deve começar com a suposição de que devemos levar a sério o carácter esquivo da fronteira entre o Estado e a sociedade, não como um problema de precisão conceitual, mas como uma pista para a natureza do fenômeno” (MITCHELL, 2006, p. 170, tradução livre). Segundo sua abordagem, uma teoria contemporânea do Estado também deve examinar a distinção paralela construída entre Estado e economia, já que para o autor, o limite entre Estado e economia representa uma distinção ainda mais esquiva do que entre Estado e sociedade.*

Para Mitchell (2006, p. 170, tradução livre), “Devemos tomar tais distinções não como o limite entre duas entidades discretas, mas como uma linha desenhada internamente, dentro da rede de mecanismos institucionais através da qual é mantida uma ordem social e política”. Além disso, o autor destaca outro aspecto importante, o fato da importância dada pela população em geral ao Estado como uma construção ideológica e cultural comum deve ser motivos não para dispensar o fenômeno, mas para levar a sério já que,

Uma construção como o Estado ocorre não apenas como um uma crença subjetiva, mas como uma representação reproduzida em formas visíveis todos os dias, tais como a linguagem da prática jurídica, a arquitetura de edifícios públicos, o uso das forças armadas, ou a marcação e policiamento de fronteiras. As formas ideológicas do Estado são um fenômeno empírico, tão sólido e perceptível como uma estrutura jurídica (...) a distinção feita entre um reino conceitual e um empírico precisa ser colocado em cheque se quisermos compreender a natureza de um fenômeno como o Estado (MITCHELL, 2006, p. 173, tradução livre).

Segundo o autor, a popular definição weberiana do Estado não explica como os contornos reais desta organização amorfa são desenhados. Além do que, para o autor, os teóricos do Estado são incapazes de corrigir o limite indescritível entre o sistema político ou o Estado e a sociedade. Para apresentar a complexidade do fenômeno e avançar no tema das “fronteiras” entre Estado, sociedade e mercado, o autor exemplifica com estudos que demonstraram como o conluio entre o governo dos EUA e as companhias petrolíferas foi um mecanismo institucional usado para atingir

---

<sup>42</sup> Essa seção foi escrita a partir da tradução livre do original escrito pelo autor e as ideias aqui apresentadas correspondem às ideias apresentadas em seu texto.

determinados objetivos da política externa nos países árabes e que tais mecanismos nunca estão confinados dentro dos limites do que é chamado o Estado. Neste sentido, conclui:

É para argumentar que a fronteira do Estado (ou sistema político) nunca marca um exterior real. A linha entre o Estado e a sociedade não é o perímetro de uma entidade intrínseca que pode ser pensado como um objeto autônomo ou ator. É uma linha desenhada internamente, no âmbito da rede de mecanismos institucionais através do qual uma determinada ordem social e política é mantida. O ponto que a fronteira do Estado nunca marca um exterior real sugere que este parece muitas vezes indescritível e instável. Mas isto não significa que a linha é ilusória. Muito pelo contrário, como mostra o caso, produzir e manter a distinção entre Estado e a sociedade em si é um mecanismo que gera recursos de poder (MITCHELL, 2006, p. 175, tradução livre).

Mitchell (2006) destaca ainda que muitos exemplos semelhantes podem ser explorados sobre a relação entre Estado e instituições 'privadas' do setor financeiro, na pesquisa científica e educação, ou em práticas de cuidados de saúde e médica. Segundo ele, "Em cada caso pode-se mostrar que a divisão Estado-sociedade não é uma simples fronteira entre dois objetos autônomos ou domínios, mas uma complexa distinção interna para estes reinos da prática" (MITCHELL, 2006, p. 175, tradução livre). Mais ainda, "O poder de regular e de controle não é simplesmente uma capacidade armazenada no interior do Estado, de onde se estende para fora na sociedade. O limite aparente do Estado não marca o limite dos processos de regulamentação". (MITCHELL, 2006, p.176, tradução livre).

Além das questões já evidenciadas, Timothy Mitchell (2006) destaca algumas observações pertinentes sobre uma teoria mais adequada do Estado:

- A abordagem do Estado por ele defendida não implica uma imagem do Estado e organizações privadas como uma estrutura de poder única e totalizada. Pelo contrário, existirá sempre conflito entre eles, como há entre as agências governamentais diferentes, entre organizações corporativas. Esta abordagem significa que não devemos ser enganados em tomar por garantido a ideia do Estado como um objeto coerente claramente distinto da 'sociedade';
- Concebido dessa forma, o Estado não deve mais ser tomado como um ator, essencializado, com coerência, agência própria e autonomia;
- Precisamos de uma abordagem para o Estado que se recuse a tomar o dualismo 'Estado-sociedade', 'Estado-economia', e ainda esclarecer por que a realidade social e política aparecem nesta forma binária;

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

- Deve-se analisar o Estado como um efeito estrutural. Isso é, devemos examiná-lo não como uma estrutura real, mas como o poderoso, aparentemente efeito metafísico de práticas que fazem tais estruturas parecerem existir. Para Mitchell (2006) é habitual ver o Estado como um aparato de poder e a fábrica como um espaço da produção. Na verdade, ambos são sistemas de poder disciplinar e ambos são técnicas de produção. Ambos produzem o efeito de uma abstração que se distingue da realidade material. Ademais, o efeito estrutural contemporâneo do Estado é inseparável da criação relativamente recente da ‘economia’.

Timothy Mitchell resume sua abordagem diferenciada sobre o Estado e sua relação com a sociedade e a economia em uma lista de cinco proposições:

1. Devemos abandonar a ideia do Estado como uma entidade independente;
2. Devemos, no entanto, levar a sério a distinção entre Estado e sociedade ou Estado e economia. É uma característica definidora da ordem política moderna. O Estado não pode ser descartado como uma abstração ou construção ideológica e preterido em favor de realidades materiais. Na verdade, nós temos que fazer essa distinção entre conceitual e material, entre o abstrato e o real;
3. Pela mesma razão, a visão predominante do Estado como essencialmente um fenômeno de tomada de decisão ou política é inadequada;
4. Devemos endereçar o Estado como um efeito de processos mundanos de organização espacial, arranjo temporal, especificação funcional, supervisão e fiscalização e representação do que criar a aparência de um mundo fundamentalmente dividido em Estado e sociedade ou Estado e a economia.
5. Esses processos criam o efeito do Estado não apenas como uma entidade definida além de economia ou sociedade, mas como uma dimensão distinta de estrutura, codificação, conhecimento, informação, planejamento e intencionalidade. O Estado aparece como uma abstração em relação à concretude do social, uma esfera de representação em relação a realidade da economia e uma idealidade subjetiva em relação à objetificação do mundo material.

### **O método proposto por Fassin<sup>43</sup>**

Didier Fassin, sociólogo e antropólogo francês, tanto propõe quanto realiza uma etnografia do Estado que ele qualifica de transversal, articulando o nível macro e micro sociológico para análise. Ao descrever um conjunto de situações em torno do tema da segurança, o autor demonstra como tais práticas oferecem muitos mergulhos ao coração do Estado, tensões entre questões públicas e sociais, morais e políticas ao mesmo tempo. O método proposto articula a observação das práticas dos agentes com análise de discurso e da ação pública. Para o autor, mergulhar no coração do Estado significa penetrar no funcionamento ordinário/cotidiano das instituições públicas, apreender os valores e os afetos, julgamentos e sentimentos, ou seja, apreender a economia moral e as subjetividades morais (o trabalho moral) que atravessam as políticas de governo e as práticas dos agentes. O autor chama a atenção para o fato de que são os trabalhadores do Estado, sejam policiais, educadores, médicos, etc, e suas práticas cotidianas que constituem o Estado e que ao mesmo tempo aplicam e produzem a ação pública.

Em seus diversos estudos, Fassin procura demonstrar como que apesar da existência das leis e normas, são as decisões dos profissionais em tomar certas atitudes em relação a outras é que determinam a ação do Estado. Para ele, são os diferentes profissionais que tem uma margem de interpretação e de manobra que definem as modalidades de sua intervenção, ou seja, eles são o Estado. O autor argumenta dessa maneira que não é somente o Estado que dita uma política aos agentes, mas que são também os agentes que fazem a política do Estado. Dessa maneira o Estado deixa de ser um lugar imparcial voltado ao bem comum. Além disso, as instituições (as prisões, agências policiais, serviços sociais ou de saúde mental, etc) são elas mesmas o lugar de produção do Estado. Neste ponto é importante destacar que a ação dos indivíduos se dá no contexto das instituições ao qual estão inseridos, e não agem livres. Ademais, são instituições que também mudam com o tempo e conforme as tradições nacionais.

Ao defender o método etnográfico e a realização de uma etnografia pública, Fassin (2013a) procura inscrever os fenômenos e grupos observados num contexto histórico, político e sociológico mais amplo, se esforçando para encontrar uma forma de escrita que seja acessível para além de

---

<sup>43</sup> Essa seção foi escrita a partir da tradução livre dos originais escritos pelo autor e as ideias aqui apresentadas correspondem às ideias apresentadas em seus textos.

círculos acadêmicos, considerando que determinados temas merecem mais consciência pública e debate público. Para o autor, sendo um método, a etnografia já cruza os limites e as preocupações disciplinares de Sociologia e Antropologia, bem como, potencialmente, outros domínios, incluindo estudos de comunicação ou ciência política. Além disso, permite o acesso direto aos fatos sociais em virtude da permanência no campo.

Mas, para além da permanência em campo, o autor sugere a realização de uma pesquisa multi-situada, tanto no sentido horizontal, em termos de extensão geográfica, quanto vertical, no sentido dos diferentes níveis de observação, revelando assim uma diversidade de perspectivas (FASSIN, 2013b). O autor argumenta ainda que é dever do etnógrafo ir a público levantar tanto questões gerais quanto específicas. Desta forma, segundo Fassin (2013b), a antropologia se apresenta como um recurso para conhecimento e ação, para além do mundo acadêmico.

### **Aproximações possíveis entre as abordagens e suas vantagens**

Não se trata nesta seção de resgatar todos os elementos já apontados em cada uma das abordagens sucintamente apresentadas, mas sim destacar quais as vantagens em aproximá-las, visto que há muitos pontos em comum entre os autores. É possível observar que tanto os argumentos mobilizados por Fligstein e MacAdam (2011, 2012) quanto por Mitchell (2006) nos permite compreender que mesmo havendo a distinção entre Estado e sociedade e consequentemente Estado e movimentos sociais, existem dinâmicas integradas entre diferentes atores destes espaços sociais. Ao tomarmos como base os campos de ação estratégica, as fronteiras entre Estado e movimentos sociais, apesar de existirem, tomam outros contornos. Isso porque, à medida que consideramos a existência de campos de ação estratégica, diferentes organizações podem fazer parte do mesmo campo, tornando-se espaço de atuação dos atores dentro de determinado campo. As duas abordagens teóricas ajudam a reconhecer o caráter esquivo dos limites entre Estado e sociedade. Na abordagem dos campos de ação estratégica verificamos que para os autores os limites dos campos não são fixos e as mudanças dependem da definição da situação e as questões que estão em jogo, ou seja, os campos são construídos em uma base situacional. Compreender a base situacional é fundamental para entender como determinados processos foram possíveis em dado período histórico. Mitchell (2006) e Fassin (2013a) insiste em nesse mesmo ponto, de que é preciso historicizar os processos, colocando-os em um contexto mais

amplo. Além disso, especificamente sobre o Estado, o reconhecimento por parte de Fligstein e MacAdam (2011, 2012) de que novos espaços sociais podem ser criados como consequências pretendidas e não intencionais das ações estatais contribui para o entendimento das ações desencadeadas, especialmente em campos de ação estratégica emergentes. Essa perspectiva dialoga com a abordagem de Mitchell (2006). Ambos consideram que o Estado interage, não pode ser considerado como entidade autônoma e independente. Adicionando a perspectiva de Fassin (2013), de que só é possível compreender o Estado através da observação das práticas e dos discursos de seus agentes por meio da realização de uma etnografia multi-situada, temos aí as vantagens em aproximar a perspectiva desses autores.

Conforme já destacado trata-se de uma proposta, cuja viabilidade dependerá da sua aplicação em pesquisas sobre esse tema. Apesar disso, esta aproximação apresenta potencialidades e é factível de implementação, transpondo os limites disciplinares na perspectiva de complexificar a interpretação de processos sociais dinâmicos em constante transformação.

## **Referências**

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, June 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582014000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0011-5258201411>.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **A Elite Dirigente do Governo Lula**. Rio de Janeiro, CPDoc/FGV, 2009.

FASSIN, Didier. Why ethnography matters: on anthropology and its publics. **Cultural Anthropology**, 2013a, v. 28, n. 4.

\_\_\_\_\_. "A case for critical ethnography: rethinking the early years of the AIDS epidemic in South Africa". **Social Science and Medicine**, Dec. 2013b, v. 99.

FASSIN, Didier (Org.). **Juger, Réprimer, Accompagner. Essai sur la Morale de l'État**. Paris: Éditions du Seuil, 2013c.

FLIGSTEIN, Neil; MCADAM, Doug. Toward a General Theory of Strategic Action Fields. **Sociological Theory**. 29:1, p.2-26, March/2011.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

FLIGSTEIN, Neil; MCADAM, Doug. **A theory of fields**. New York: Oxford University Press, 2012.

MITCHELL, Timothy. Society, economy and the state effect. In: Steinmetz, George (ed.). **State/Culture. State-formation after the cultural turn**. New York: Cornell University Press, 1999.

**PIPAS NO CERRO: O LAZER QUE PODE CONTRIBUIR COM O  
TURISMO DA CIDADE DE JAGUARÃO NO RIO GRANDE DO SUL**

*KITES IN THE HILL: THE LEISURE THAT CAN CONTRIBUTE WITH THE  
TOURISM OF JAGUARÃO CITY IN RIO GRANDE DO SUL*

Davi Oliveira Bento<sup>44</sup>  
Pós-graduando em Gestão Estratégica para o Turismo - UNIPAMPA  
E-mail: davi.o.bento@hotmail.com

**RESUMO**

Este artigo tem como ideia a análise da construção de proposta de lazer “Pipas no Cerro” na cidade de Jaguarão (RS), numa região conhecida como Cerro da Pólvora, que compreende um espaço propício para a atividade com pipas por questões geográficas favoráveis, todavia a comunidade presente no entorno é de uma preocupante carência socioeconômica. Partindo dessa contextualização, torna-se relevante ressaltar a importância da intervenção com pipas como forma de lazer, enaltecendo sua contribuição ao planejamento do turismo de base comunitária. O enfoque da pesquisa é exploratório de natureza básica. É de necessidade tal investigação levando em conta as considerações futuras acerca da urbe jaguarense como um possível destino turístico.

**Palavras-chave:** Turismo de base comunitária; Pipas no Cerro; Lazer; Turismo.

**ABSTRACT**

This article propose the analysis about the construction of the leisure activity “Kites in the Hill” in Jaguarão (RS) city, on a region as know by Cerro da Pólvora, comprehending an propicious site for kites practice because the favorable geographic position, but the community living around this place has a worrisome sociaeconomic situation. On this perspective, becomes relevant to show the meaning of this intervention with kites as a leisure, praising your contribution for the planning of the tourism from community basis. The research focus is exploratory of basic nature. The necessity of the investigation reckons future considerations about jaguarense urban space as a possible touristical destiny.

**Keywords:** Tourism of community basis; Kites in the Hill; Leisure; Tourism.

---

<sup>44</sup> Artigo orientado pela professora Dra. Adriana Pisoni da Silva e pelo professor Dr. Thiago Reis Xavier.

## **Introdução**

O turismo é um fenômeno que se manifesta de diferentes maneiras no mundo, do material ao imaterial, atraindo diferentes tipos de turistas de acordo com o segmento que mais lhes apetece, mas todos com um propósito interligado: o lazer.

Sendo o lazer um conceito de atividade que não só proporciona o descanso, mas também o entretenimento e desenvolvimento pessoal assim como aborda Dumazedier (2008), as pipas são, talvez, os instrumentos recreativos que mais se aproximam dessa abordagem em sua plenitude, pois a cultura e os processos que remetem a sua materialização vão de sua construção até a sua contemplação nos ares, pelas ruas, campos e morros.

As pipas são instrumentos que possuem conceitos variáveis e tal entendimento provém de momentos históricos remotos até aos mais recentes. Além de terem sido protagonistas de grandes descobertas científicas como o para-raios por *Benjamin Franklin*<sup>45</sup> em 1752 e o primeiro voo em um protótipo de avião pelo brasileiro Santos Dumont em 1906<sup>46</sup>, foram encontrados vestígios arqueológicos sobre seus usos já no Egito Antigo, no qual eram utilizadas como ferramentas de medição meteorológica para auxiliar pescadores durante os períodos de cheia no Rio Nilo, e para fins militares na intimidação dos inimigos. Enquanto na China medieval e ainda nos tempos atuais, por exemplo, a pipa possui um forte valor religioso, atribuindo representações místicas como figurações de prosperidade (dragão), saúde (tartaruga) e sabedoria (coruja) (CPFL Energia, 2010; BRANQUINHO, 2012).

No Brasil, a pipa como atividade de lazer ligada ao divertimento já faz parte da cultura brasileira de maneira muito íntima, recebendo inclusive outros apelidos conforme a região: como arraia no Norte, estrela no Nordeste, pandorga ou papagaio no Sul, raia no Centro-oeste e gaivota no Sudeste, sendo todos o mesmo objeto (CPFL Energia, 2010).

Por mais que a pipa seja um bem cultural disseminado em todo território nacional, é comum que sua presença seja distinta perante aos valores culturais ali presentes. No Rio de Janeiro por exemplo, o ato de “soltar pipas” faz parte do cotidiano carioca e principalmente no período de

---

<sup>45</sup> Cientista norte-americano que, com a ajuda de uma pipa em um dia de fortes relampejos, obteve resultados quanto ao seu estudo sobre a natureza das faíscas elétricas.

<sup>46</sup> Com um conjunto feito por catorze pipas-caixa, Santos Dumont trouxe ao avião a capacidade de planar. Esse avião foi batizado com o nome *14 BIS*.

férias, movimentando a atividade econômica daqueles que confeccionam e vendem pipas artesanais, assim como os acessórios à parte que constituem a pipa: rabiolas, linhas, carretéis e cerco<sup>47</sup> (ALVES, 2017). Em outras regiões do país ele ocorre de maneira mais situacional, sendo através de eventos ou por aproveitamento das condições climáticas. Nas praias do litoral nordestino por exemplo, é comum observar pipas postas ao ar, aproveitando-se dos fortes ventos marítimos, enquanto em Santana do Livramento (RS) na região Sul, ocorre o Festival Internacional de Pandorgas no cerro Caqueiro, que é uma tradição anual da cidade<sup>48</sup> e que atrai tanto o público brasileiro quanto uruguaio.

Pela breve observação desses diferentes contextos da pipa em nosso país, é possível dizer que essa atividade de lazer pode acontecer em qualquer espaço, desde que nele haja a ação humana e a mesma seja a raiz do acontecimento, “englobando os esforços técnicos e recursos materiais oriundos e executados por pessoas com a finalidade de satisfazer seus objetivos próprios e os interesses do público alvo” (NAKANE, 2012, p. 13).

Com as pipas sendo um lazer passível de todo tipo de público e que movimentam pessoas de diferentes regiões para a sua prática no local promovido, o turismo visará essas visitas como possíveis geradores de renda, principalmente às comunidades que recebem esses visitantes em seu espaço. Considerando esse fenômeno como turismo de base comunitária, o edital do MTur (Ministério do Turismo) em 2008 o reconhece como um modelo que compreende o “desenvolvimento turístico orientado pelos princípios da economia solidária, associativismo, valorização cultural local, e, principalmente, protagonizado pelas comunidades locais, visando à apropriação por parte dessas dos benefícios advindos da atividade turística”. As pipas, então, passam a ser objetos de lazer turísticos, oferecidos pela comunidade que procuram desenvolver-se através do fomento das atividades turísticas integradas à mão de obra local.

Partindo da constatação desses cenários que possuem diferentes formas de existência, porém com a mesma finalidade, sucede o nosso objeto de estudo: a comunidade Cerro da Pólvora, localizada no município de Jaguarão (RS) na região Sul do Brasil. Um lugar propício para soltar-

---

<sup>47</sup> Material líquido composto por água, cola, areia e vidro, usado para aperfeiçoar as linhas de uma pipa com a capacidade de corte, sendo assim capaz de cortar outras pipas do ar. Hoje em dia esse material é proibido pela ANVISA por oferecer risco à saúde e a vida dos “pipeiros”, mas há aqueles que o comercializam ilegalmente.

<sup>48</sup> O festival completou 42 anos em Abril de 2017, sendo uma atração fixa no calendário de eventos da cidade. Mais informações sobre o evento disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/04/festival-internacional-de-pandorgas-e-atracao-na-fronteira-do-rs.html>

se pipas por possuir uma altitude aproximadamente de 40m, sendo 6m em relação ao rio, onde a ação do vento é constante e o espaço aberto sem a presença excessiva de afiações elétricas ou a movimentação de veículos é uma característica positiva, pois oferece segurança aos seus manuseadores (TAVARES, 2010, p. 1).

Do ponto em que a cidade de Jaguarão se prepara turisticamente, o presente estudo tem como objetivo avaliar a possibilidade do turismo de base comunitária na comunidade do Cerro da Pólvora, apropriando-se do seu espaço natural e ocioso para uma nova atividade de lazer, sendo a comunidade a protagonista desta promoção e as pipas o seu produto de oferta. Utilizando-se das bibliografias que remetem a situação desse espaço e suas possibilidades, tal estudo aponta suas implicações a longo prazo e as contribuições para o turismo jaguarense, pensando na descentralização dos serviços turísticos como um fator relevante para o seu desenvolvimento.

### **O Turismo Em Jaguarão E O Cerro Da Pólvora**

Localizada na região de fronteira, Jaguarão é reconhecida por ser um importante paradeiro aos que visitam o vizinho estrangeiro no Uruguai, a cidade de Rio Branco. Na busca pelos produtos sem impostos oferecidos pelos *free shops*, consolidando assim o turismo de compras da região (MELO, 2011). Os turistas que compram seus itens no lado uruguaio, retornam ao lado brasileiro para pernoitar e consumir os serviços de alimentação da cidade, deixando assim seu capital. Entretanto, Jaguarão possui muito mais do que a capacidade de abrigar os ávidos compradores dos *free shops* pois, possui em seu espaço urbano, patrimônios culturais paisagísticos disseminados pelo seu centro histórico.

Ao final de 2010 a cidade de Jaguarão localizada no Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, na fronteira com a cidade de Rio Branco no país vizinho, teve seu conjunto histórico e paisagístico tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional, IPHAN. Trata-se do maior tombamento em número de exemplares de imóveis do estado, com mais de 800 prédios. (MELO, 2011, p. 1). Por esse motivo, Jaguarão detém uma forte tendência e potencial no desenvolvimento do turismo cultural e de paisagem, onde se redescobre a história do casario e apreciam-se os edifícios como verdadeiras obras de arte ao ar livre. Ademais do patrimônio, a

distribuição dos meios de hospedagens como hotéis e pousadas em meio ao centro histórico fazem dessa experiência ainda mais envolvente.

À parte da região central da cidade, mas não muito distante, é possível encontrar a Ruína da Enfermaria, localizada na comunidade Cerro da Pólvora. Atualmente, a ruína é um patrimônio tombado pelo IPHAE<sup>49</sup> e o mesmo se deu ainda em 2010, em conjunto ao tombamento do centro histórico pelo IPHAN<sup>50</sup>. Além disso, a ruína foi inclusa no projeto de revitalização com o objetivo de transformá-lo no Museu do Pampa, que abrigará um acervo de informações e exposições acerca do bioma pampa e sua história social (TAVARES, 2010). Devido a sua altitude, o Cerro da Pólvora possui visão privilegiada sobre Jaguarão e Rio Branco, sendo fundamental ao uso militar da época<sup>51</sup>, pois podia-se observar as ações de guerrilhas inimigas e assim prevenir os ataques surpresas na cidade.

De uma estratégia militar aos dias atuais, o Cerro da Pólvora é um espaço situado na zona periférica da cidade de Jaguarão e à 800 metros da Universidade Federal do Pampa. Compreendido por uma área verde composta de diques de basalto e vegetação rasteira, formam uma paisagem linear e muito utilizada pelos moradores para alimentar cavalos ou cortar caminho dentre a comunidade do Cerro e a região central da cidade. Nas suas associações, localizam-se as casas dos moradores locais que, na sua maioria, se encontram em situações de carência socioeconômica (TAVARES, 2010).

---

<sup>49</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado

<sup>50</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

<sup>51</sup> Datados de 1815, Jaguarão se instaurou ao redor da Guarda Militar que construiu a Enfermaria e utilizava o cerro como local de observação ou depósito de armas. Por esse motivo, o Cerro da Pólvora recebeu este nome.





**Figura 1** – Foto panorâmica do espaço verde no Cerro da Pólvora.  
**Fonte:** Arquivo pessoal. Registrada em 20/06/2017.

A localidade não possui o saneamento básico adequado e por conta disso, a própria área verde do cerro está começando a sofrer com a degradação ambiental, pelo excesso de lixo depositado e a falta da coleta dos resíduos. Tal acúmulo pode acarretar em sérias situações de saúde pública, como a propagação do mosquito da dengue ou até mesmo afetar a segurança das crianças da comunidade, que comumente frequentam o espaço. Em contrapartida, parte do cerro está passando por um processo de revitalização urbana, na construção de uma praça e um *playground* como áreas de lazer que antes não haviam. Entretanto, a obra não está terminada e o prazo de conclusão que seria em 2016, foi prorrogado por tempo indeterminado. Levando em consideração essas problemáticas, torna-se uma necessidade encontrar alternativas que contornem essa realidade, atribuindo sentidos de melhoramento através do lazer e pensando na atividade turística como um possível modificador socioeconômico. Logo, a proposta de pipas no cerro pode ter um papel fundamental, fazendo desse lazer um meio de consumo sustentável, como retrata Coriolano (2010): “Nesse processo seletivo de lugares para o turismo, novas contradições emergem, sendo mais comuns os de usos e posse de terra, e por oportunidades de trabalho. Do conflito, porém, surge o turismo alternativo, aquele desenvolvido a partir das comunidades e pelas comunidades”. (CORIOLANO, 2010, p. 374)

### **As pipas no cerro**

Marcellino (2006) apresenta uma ideia que remete com clareza o objetivo direto e indireto que o lazer possui na sociedade: o da mudança. Passando pelos valores morais e culturais até chegar aos de ordem social, quando inicia a mudança na qualidade de vida dos participantes contemplados pela atividade de lazer implantada no local. Seria então “a admissão da importância do lazer na vida moderna significa considera-lo um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuem para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social”. (MARCELLINO, 2006, p. 15-16)

Sendo o lazer com pipas uma manifestação recorrente em todas regiões do Brasil e uma notória prática econômica em alguns estados, deduz-se que o mesmo fenômeno também pode acontecer no Cerro da Pólvora, apesar de uma variável observada que justifica a sua ausência. Esta então seria o fator cultural, um determinante da sua não-concretização pois, ainda que as pipas sejam de fácil reprodução e conhecidas pela maioria da população brasileira, elas não são de interesse da comunidade jaguareense num todo, porque essa já possui outros meios de lazer no seu cotidiano. Marcellino (2006) afirma que as pessoas, automaticamente, restringem suas opções de lazer à um único campo de interesses, não por opção, mas por não terem tomado contato com novos conteúdos.

Por Jaguarão ser uma cidade localizada no extremo Sul do Rio Grande do Sul, distante da capital rio-grandense (vulgo interior) e terem a cultura gaúcha do pampa<sup>52</sup> como um bem cultural forte no cotidiano, é natural as pessoas optarem por manifestações relacionadas à cultura regional por mais que haja a inclusão de terceiras, e Dumadizer (2008, p. 74) afirma essa premissa. O autor situa que o afastamento do lazer “moderno” pode ter mais frequência no meio rural onde a tradição pode opor uma recusa, e isso acontece pela falta de aproximação com a mídia que transporta esses lazeres como novidades positivas, restando apenas (não menos importantes) os festejos tradicionais ou folclóricos. No próprio Cerro da Pólvora, inclusive, ocorreu a primeira mateada<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> O Pampa está restrito ao Rio Grande do Sul e corresponde a 63% do território estadual, familiarizando em sua paisagem as serras, planícies, morros e coxilhas, segundo o Ministério do Meio Ambiente. Acesso: <http://www.mma.gov.br/biomas/pampa>

<sup>53</sup> Evento tradicionalista gaúcho. Popularmente conhecido por ser um evento informal que reúne pessoas como intuito de apreciarem um bom mate.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

no espaço já revitalizado, contando com a presença de grupos de dança dos CTGs<sup>54</sup> e o prestígio da comunidade local.



**Figura 2** – Primeira mateada no espaço já revitalizado do Cerro da Pólvora. Realizada no dia 25 de Junho de 2017.

**Fonte:** Imagem registrada por Chelia Correa. Disponível na seguinte página de Facebook:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1384639831585144&set=pcb.1384639938251800&type=3&theater>

Percebe-se então que as manifestações culturais típicas estão dando seus primeiros passos na reconfiguração do espaço, trazendo novos sentidos ao que antes era apenas uma singela praça rodeada pelo cerro, mas que ainda não integrou a participação da comunidade em sua plenitude – considerando os fatores práticos e econômicos. Pela ótica de Dumazedier (2008) esta seria uma atividade de lazer do entretenimento, no qual a pessoa assiste à apresentação por uma ruptura da rotina e se entretém, não havendo necessidade da sua participação na execução do evento pois ele ocorreria consequentemente.

Aproveitando a oportunidade borbulhante que a mateada iniciou no Cerro da Pólvora, insere-se as pipas no cerro como lazeres que vão além do entretenimento, como também fazendo parte do desenvolvimento pessoal e do descanso, que seria considerado um diferencial em comparação ao outro evento, analisados posteriormente a proposta.

---

<sup>54</sup> Centro de Tradições Gaúchas

## Metodologia

Seguindo a estrutura de Prodanov (2013) que propõe um modelo de cronograma em tabela para a projeção de propostas pré-determinadas, divide-se a implementação da atividade em partes para melhor definir as etapas de seu desenvolvimento dentro do tempo necessário, passando de uma fase a outra na ordem programada. Evidencia-se também que determinadas etapas podem ser executadas no mesmo período, enquanto outras partes dependem do acontecimento das anteriores, como no caso da apresentação do projeto aos moradores que necessita da coleta de dados e a tabulação dos dados recolhidos para sua concretização (PRODANOV, 2013).

Segue abaixo o que seria uma prévia dessa concepção, respeitando a linha tempo de seus acontecimentos conforme a conclusão de suas etapas.

ETAPA/MÊS	01	02	03	04
Pesquisa com a população do Cerro da Pólvora sobre o interesse da atividade com pipas.	x			
Análise dos dados coletados para um estudo sobre a possibilidade de sua implantação.	x			
Havendo um nível de aceitação da comunidade após a análise, nesta etapa se daria a apresentação do projeto aos moradores. / Se o nível de aceitação não for favorável, a proposta seria cancelada por tempo indeterminado.	x	x		
Amostragem da atividade com pipas.		x		
Workshop sobre confecção de pipas.		x		
Workshop sobre soltura de pipas (ao ar livre).		x		
Período de testes.			x	x
Inauguração oficial da atividade.				x

**Tabela 1:** Cronograma. **Fonte:** Por Cleber Prodanov, 2013.

A pesquisa com os moradores locais é a primeira etapa da proposta e o exercício que determinará o futuro do projeto, pois sem ela não há como saber se esta é a demanda imediata da



comunidade e se a atividade alcançará os impactos esperados, não esquecendo que “o turismo de base comunitária só poderá ser desenvolvido se os protagonistas deste destino forem sujeitos e não objetos do processo” (IRVING, 2009, p. 108).

Neste sentido, a projeção do turismo de base comunitária precisa estar frente às projeções das demandas dos grupos sociais presentes no Cerro da Pólvora, tendo como pano de fundo a dinâmica do mundo globalizado e não das suas imposições globais (IRVING, 2009). Por esse motivo, a inclusão da comunidade no processo decisório sobre o que acontecerá na Cerro da Pólvora é essencial, pois clarifica o tipo de implementação de acordo com seu contexto, além de evitar o estranhamento da intervenção não questionada<sup>55</sup> – que pode antagonizar o lazer.

A pesquisa tomaria formato de questionário semi-estruturado, de caráter qualitativo na aplicação de Gil (2010). Diferente do caráter quantitativo que determinará o número de pessoas abordadas como um fator decisivo no resultado, o qualitativo avaliará o lazer com pipas como uma atividade provável em conformidade com a dimensão de suas satisfações.

Propõe-se a entrevista aos moradores em suas próprias casas, buscando uma noção mais palpável da quantidade de componentes interessados na atividade e aproximando-os da proposta de maneira individual. A pesquisa teria o prazo de um mês para finalização, este período já considera as casualidades – climáticas.

De posse dos dados coletados e então analisados na segunda etapa, se descobrirá o interesse da comunidade como uma demanda ou desinteresse do público receptor. A não aceitação da proposta pode derivar no cancelamento do projeto por tempo indeterminado<sup>56</sup> pois, com a comunidade apropriando-se do papel de ator principal, torna-se inconveniente conceber a atividade com um nível baixo de aprovação. No entanto, na sua aceitação (caso ocorra), o projeto iniciará a terceira etapa com a apresentação da proposta aos moradores locais que sucederá todas etapas seguintes e sua implicação se daria das maneiras a seguir.

---

<sup>55</sup> Zaoual (2009) parafraseia que o turismo realizado sem a permissão dos agentes locais pode resultar na marginalização econômica e destruição da cultura local, pois apenas a comunidade receptora pode delimitar suas mudanças por possuírem a ciência da sua composição social.

<sup>56</sup> Neste caso, a proposta estaria cancelada até que a comunidade estivesse pronta para receber a atividade com pipas numa situação futura.

## **Descrição da proposta**

- **Convite à comunidade participante:**

Os moradores do Cerro da Pólvora com o interesse em executar e participar da atividade, direta ou indiretamente, seriam pessoalmente convidados a uma palestra sobre do projeto na Universidade Federal do Pampa. Nesta palestra seriam elencadas as exemplificações do lazer com pipas, como reproduzi-la, sustenta-la e as suas consequências.

- **Apresentação do projeto:**

O ato da apresentação do projeto é o mais importante de toda proposta, pois ele demonstrará todos processos e as suas intenções, esclarecendo cada fase e abrindo um diálogo para adaptações ou modificações. É de suma importância levar aos moradores o conhecimento sobre o tipo de atividade que estão lidando, pensando num método de “levar” de conhecimento que atribua a prática presencial como um mecanismo de entendimento mais próximo da realidade.

Sendo assim, a primeira parte da apresentação seria composta por convidados pipeiros profissionais que participam dos eventos de Pipas e Pandorgas promovidos no estado do Rio Grande do Sul, para palestrarem durante a apresentação e levarem seus relatos pessoais, tendo o papel de idealizar a imagem dessa atividade como algo alcançável. Nesse ensejo seria oferecido um *workshop*<sup>57</sup> de confecção de pipas e soltura à comunidade presente, lecionado pelos pipeiros, e uma amostragem grátis da atividade no cerro com a soltura de pipas e pandorgas.

Se a imagem da pipa é obscura ao olhar da comunidade do Cerro da Pólvora, sua exposição ajudaria a esclarecer do que se trata, e Lohmann (2012) discorre uma visão da imagem turística que pode ser aplicada a esse entendimento. “A imagem está ligada à percepção, à compreensão e à ideia que os consumidores, ou as pessoas em geral, têm do destino” (LOHMANN, 2012, pg. 350). Logo, só é possível compreender o objeto ou destino desde que existam percepções, e essas se fazem com descobrimento de novas técnicas que os indivíduos percebem ao olhar, ouvir, tocar e presenciar.

---

<sup>57</sup> É um evento intensivo com o objetivo de transmitir saberes sobre a construção de um determinado objeto.



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Em vista que a comunidade, após os *workshops*, estará capacitada para dar início a esse ciclo, ela adentra o conceito de turismo de base comunitária como descreve Brandão (2014), “um modelo alternativo de que tem por base a autogestão através do associativismo e/ou cooperativismo” (BRANDÃO, 2014, pg. 28) objetivando a “produção intersticial, ou seja, para se reinserir à produção social e escapar da pobreza” (SINGER, 2002, pg. 21). Tal autogestão pode se caracterizar no cluster, no qual cada organizador criaria um conceito diferente de pipa na sua venda, assim como vender acessórios de rabiolas, estéticas dos carretéis, etc. Também não podemos descartar a possibilidade que a movimentação gerada pelas pipas no cerro despertaria a vontade dos moradores para da comunidade de investir em outras áreas, como no setor de alimentação e bebidas, adicionando ainda mais renda.

As pipas confeccionadas, além do lazer pessoal, servirão como eventuais<sup>58</sup> produtos vendidos aos interessados na atividade de soltura, que gerará renda aos envolvidos na sua produção. Assim, nota-se que as pipas:

[...] promovem o turismo como fator de inclusão social, por meio da geração de trabalho e renda e fomentar competitividade do produto turístico nos mercados nacional e internacional, capaz de atrair divisas e melhorar o nível de vida das comunidades. (SILVA, 2009, pg. 362)

Com relação aos turistas nacionais e internacionais que podem se tornar futuros consumidores, Mastrobuono (2012) ressalta que esse fenômeno se desenvolve de forma relativa pois, a volta do turista no futuro com objetivos de lazer, depende do grau de satisfação que a atividade proporcionará.

Não é difícil de imaginar os turistas, ao chegarem na cidade de Jaguarão, visualizarem à distância as pipas sobrevoando o céu, despertando o interesse sobre aquela localidade específica onde acontecesse a soltura. Ao chegarem no Cerro da Pólvora, presenciarão pessoas soltando pipas de todas os tamanhos, cores, estilos e uma variedade de barracas ou tendas criadas pela comunidade do cerro, servindo como bancas de venda de todo tipo de pipa e outros acessórios. E se a curiosidade tenha atingido outro nível, como o de querer soltar as próprias pipas, o visitante não precisa se preocupar caso não tenha a proficiência para tal, pois os próprios organizadores das bancas estariam postos a ensinar na soltura.

---

<sup>58</sup> A soltura de pipas é um evento que depende de condições climáticas. Chuvas ou ventanias po dem afetar.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Nessa circunstância, pensa-se na garantia da volta do turista pela hospitalidade presente no ato de soltar pipa, no momento em que recebe a recomendação desse espaço por um conhecido ou quando visualiza uma placa feita pelos próprios moradores, indicando o lugar para o lazer, e ainda mais no instante em que um morador local o instrui no modo de fazer o lazer, condizente com o trecho de Mastrobuono (2012):

[...] os municípios devem se organizar e empenhar para realmente garantirem que os participantes destes acontecimentos, os turistas, uma vez lá reunidos e hospedados, sejam efetivamente apresentados à cultura local e estabeleçam contato direto com os atrativos, manifestados na gastronomia, artesanato, nas danças, nas pessoas, etc., numa tentativa de garantirem que os turistas, motivados pela participação em determinado evento nesta primeira visitação, experimentem novas experiências culturais e sintam que, foram agraciados com novos conhecimentos e vivências, além dos ganhos técnicos e científicos proferidos nos eventos, nos quais investiram inicialmente. (MATROBUONO, 2012, pg. 89-90)

O segundo ponto da apresentação possuirá enfoque nos impactos ambientais, sociais e econômicos que a pipa poderia trazer à comunidade, como motivação à expansão da prática.

Além dos ganhos econômicos já citados, a comunidade se beneficiaria na questão ambiental, pois a vinda de turistas poderia sensibilizar os próprios habitantes na conservação do espaço, assim como reconhece Marcellino (2008) que “a participação comunitária é fundamental para o conhecimento do valor do ambiente e da cultura, e para o incentivo a um comportamento destinado à preservação, valorização e revitalização urbanas” (MARCELLINO, 2008, pg. 28). A preocupação em sanar os problemas de saneamento básico pelo poder público seria mais evidente, vide que o Cerro da Pólvora se transforma num espaço para usufruto do visitante e do visitado, demandando um cuidado maior devido ao fluxo que ali se concentra – inclusive preocupação com a segurança pública.

Por fim, a popularização das pipas no cerro moveria os moradores da comunidade no processo especialização do produto de lazer, inovando nas suas criações e buscando particularidades no mercado, pois é uma consequência que tal atividade gere concorrência no próprio Cerro da Pólvora ou nas comunidades adjacentes.

### **Considerações finais**

Turisticamente, as “pipas no cerro” podem atribuir um grau de importância no Cerro da Pólvora, pois sua proposta desenvolve o lazer de forma diferenciada perante ao que é oferecido pela cidade para os turistas e os moradores locais, ou vizinhos. Uma atividade que pode transformar o cenário de degradação ambiental e social numa alavanca de desenvolvimento, utilizando-se do turismo de base comunitária como um instrumento sustentável de sua dissociação.

Visto que as manifestações com pipas ocorrem de maneira distinta dependendo da região – que geralmente não interferem na sua qualidade, verificamos uma comunidade em que a especialização desse serviço possui um potencial promissor, tanto pelo ambiente favorável em que se encontra quanto pelo apelo social dos habitantes locais, contribuindo com a economia do turismo e, acima de tudo, na melhoria do bem-estar e lazer dos residentes. Numa outra perspectiva, seria a consolidação dessa atividade como uma alternativa aos mesmos turistas que compram nos *freeshops* que, a partir daí, investiriam num produto com a identidade da cidade.

Nesse sentido, salienta-se que a relação entre turismo, o lazer com pipas e a comunidade local, por meio do contexto mencionado neste trabalho, apresentam uma interação receptiva dotada de possibilidades, indicados por diferentes mas interligados por uma mesma finalidade, a de serem admitidos pelas sociedade e pela academia, para que tenham a oportunidade de se desenvolver de maneira fluída.

### **Referências**

ALVES, Francisco. **Pipa: Entrenimento barato que atrai adultos e crianças**. Rio de Janeiro: O DIA, 2017. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-08-27/pipa-entretenimento-barato-que-atrai-adultos-e-criancas.html>>. Acesso em: 28/08/2017.

BRANDÃO, Juzânia. **Turismo de Base Comunitária: Resignificando a concepção de comunidade**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17983/1/2014\\_JuzaniaOliveiradaSilvaBrandao.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17983/1/2014_JuzaniaOliveiradaSilvaBrandao.pdf)>. Acesso em: 19/06/2017.

BRANQUINHO, Evânio dos Santos. Hayakawa, Ericson Hideki. Proposta didática de utilização de fotografias aéreas com pipas no ensino de Geografia. In: **Revista Geografares, nº13, pg. 69-**

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

**101, Dezembro, 2012.** Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/3400/3339>. Acesso em: 10/07/2017.

CORIOLO, Neide Luiza. Turismo: prática social de apropriação e de dominação de territórios. In: LEMOS, Amalia. Arroyo, Mónica. SILVEIRA, Maria (Orgs). **América Latina: cidade, campos e turismo.** São Paulo: CLACSO, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/lemos/21coriol.pdf>. Acesso em 28/06/2017.

CORIOLO, Neide. **O que é Turismo Comunitário.** Praia de Batoque, Ceará, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j--4VP-gAX4>. Acesso em: 1/07/2017.

CPFL Energia. **Uma aventura no céu.** São Paulo: PM, 2010. Disponível em: <https://www.cpfl.com.br/atendimento-a-consumidores/seguranca/dicas-de-seguranca/Documents/pipa.pdf>. Acesso em: 29/06/2017.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

IRVING, Marta. Reinventando a reflexão sobre o turismo de base comunitária: inovar é possível?; SILVA, Kátia. Fomento ao turismo de base comunitária: a experiência do Ministério do Turismo; ZAOUAL, Hassan. Do turismo de massa ao turismo situado: quais as transições?. In: BARTHOLO, Roberto (Org). SANSOLO, Davis. BURSZTYN, Ivan. **Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras.** COPPE/UFRJ: Letra e Imagem, 2009. Disponível em: [http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/TURISMO\\_DE\\_BASE\\_COMUNITARIA.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/TURISMO_DE_BASE_COMUNITARIA.pdf). Acesso em: 24/06/2017.

LOHMANN, Guilherme. NETTO, Alexandre Panosso. **Teoria do Turismo: Conceitos, Modelos e Sistema.** São Paulo: Aleph, 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: uma introdução.** São Paulo: Autores Associados, 2006.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

MELO, Alan Dutra (Org). **Projeto Político Pedagógico: Bacharelado em Política e Produção Cultural**. Rio Grande do Sul: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: [http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cultura/files/2012/01/PPC\\_Cultura.pdf](http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cultura/files/2012/01/PPC_Cultura.pdf). Acesso em: 22/06/2017.

MELO, Alan Dutra. RIBEIRO, Maria. LIMA, Andréa. Cidade, Memória e Política: Jaguarão RS/ Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. In: **ANPUH, Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo, 2011**. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300879978\\_ARQUIVO\\_cidade33.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300879978_ARQUIVO_cidade33.pdf). Acesso em: 26/06/2017.

NAKANE, Andréa. Cinco Sentidos em Eventos: A Emoção; MASTROBUONO, Flávia. Os Eventos Técnicos-científicos como Vitrines dos Destinos de Lazer. In: NAKANE, Andréa (Org). **Fatos&Tendências em Eventos: Os Cinco Sentidos**. São Paulo: LCTE, 2012.

PADRONOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

TAVARES, Cristiane. MÜLLER, Lillian. SPIRONELLO, Rosângela. Caracterização dos Aspectos Fitogeográficos e Geomorfológicos do Alto do Cerro da Pólvora-Jaguarão-RS. In: **AGB, Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Julho, 2010**. Disponível em: [www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=138](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=138). Acesso em: 25/06/2017.

**FOUCAULT E AS CIÊNCIAS HUMANAS: AS PALAVRAS E AS COISAS  
E O QUADRO “LAS MENINAS”**

*FOUCAULT AND THE HUMAN SCIENCES:  
THE ORDER OF THINGS AND THE PAINTING "LAS MENINAS"*

David I. Nascimento  
Drando – PPGFIL UFPel  
datanisgrego@yahoo.com.br

**RESUMO**

A obra de Michel Foucault (1926-1984) é reconhecida pelo caráter dialógico que envolve variadas áreas de saber, sendo estudada não apenas nos cursos de Filosofia, também nos de História, Letras, Arquitetura, Direito, Psicologia, etc. Em seu livro “As Palavras e As Coisas”, publicado em 1966, por exemplo, ele mostra as configurações presentes nos espaços de saber, suas modificações desde a Idade Clássica e a origem de algumas das ciências modernas. Retomando alguns dos estudos realizados nessa obra, e enfocando no método arqueológico nele utilizado para tratar da *épistémè*, este artigo objetiva realizar uma discussão sobre a análise interdisciplinar que Foucault elabora sobre o quadro de Diego Velázquez, “Las Meninas”, e de como, a partir dela, é possível observar o movimento que originou a investigação de Foucault referente ao homem e às Ciências Humanas, bem como a relação entre as Ciências Humanas e Empíricas.

**Palavras-chave:** Foucault; Ciências Humanas; *As Palavras e As Coisas*; método arqueológico; análise interdisciplinar.

**ABSTRACT**

The work of Michel Foucault (1926-1984) is recognized by the dialogical character that involves various areas of knowledge, being studied not only in Philosophy courses, also in History, Literature, Architecture, Law, Psychology, etc. In his book *The Order of the Things*, published in 1966, for example, he shows the configurations present in the spaces of knowledge, their modifications since the Classical Age and the origin of the modern sciences. Observing some of the studies carried out in this book, and focusing on the archaeological method used to deal with the *épistémè*, this article aims to conduct a discussion about the interdisciplinary analysis that Foucault elaborates on the painting of Diego Velázquez, "*Las Meninas*", and about how it is possible to observe the movement that originated the research of Foucault about the man and Human Sciences, as well as the relation between the Human and Empirical Sciences.

**Keywords:** Foucault; Human Sciences; *The Order of the Things*; archaeological method; interdisciplinary analysis



## Introdução

“Este livro nasceu de um texto de Borges...”  
(FOUCAULT, 2007).

A trajetória filosófica de Michel Foucault (1926-1984) pode ser observada pelos constantes e variados diálogos que o autor manteve com outros autores e disciplinas. Desde sua primeira publicação, “Doença Mental e Psicologia” (1954), esses diálogos foram se evidenciando em seus livros (e títulos) seguintes: “A História da Loucura” (1961), sua tese de doutoramento; “Gênese da Estrutura da Antropologia de Kant” (1961), sua tese complementar; “O Nascimento da Clínica” (1963); “Arqueologia do Saber” (1969); “Vigiar e Punir” (1975); e os três volumes de “A História da Sexualidade” (1976; 1984; 1984). Além destes livros, os diálogos também foram evidenciados pelas publicações dos cursos ministrados no *Collège de France*; textos de suas palestras, como é o caso de “A Ordem do Discurso” (1970) e “Isso não é um Cachimbo” (1973); além de “Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão” (1973), organizado pelo filósofo francês. A título de exemplificação, este último é, em si, uma forma de “transitar” que o autor francês realizava: um dossiê encontrado, apresentado e analisado por Foucault. Trata-se de um livro no qual ele tem junto de seus dois textos (apresentação e análise), discussões realizadas por outros autores sobre o apanhado jurídico e psiquiátrico de Pierre Rivière<sup>59</sup>.

Retornando aos escritos da década de 1960, em 1961, Foucault publicou sua Tese *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, atualmente conhecida como “A História da Loucura”. Publicou em 1963 o livro “O Nascimento da Clínica”, “que apresentava como remates de História da loucura” (DEFERT, 2011b, p. 16). Com esses livros Foucault havia elaborado certas tensões entre a Filosofia e a História (ou com os historiadores). Em 1966, foi publicada a obra sobre a qual este artigo tratará: “As Palavras e As Coisas”, “o livro mais ambicioso de Foucault” (MACHADO, 1981, p. 147). Escrito quando já possuía notoriedade dentro e fora do meio

---

<sup>59</sup> “QUERÍAMOS ESTUDAR A história das relações entre psiquiatria e justiça penal. No caminho encontramos o caso Rivière. Esse caso estava relatado nos *Annales d'hygiène publique et de médecine légale* de 1836. Como todos os outros dossiês publicados por essa revista, este compreendia um resumo dos fatos e perícias médico-legais. Contudo, ele apresentava um certo número de elementos extraordinários” (FOUCAULT, 2013a, p. 9 – destaque inserido pelo autor).

acadêmico, este livro também recebeu críticas<sup>60</sup>, algumas delas opostas àquelas que o autor recebeu pelos dois livros que antecederam o livro de 1966. Para além das críticas, trata-se de um livro que possui discussões e expõe saberes diversos dentre os quais, para este trabalho, é destacada a atenção que Foucault dá para a arte.

O modo como Foucault (2007, p. IX) apresenta esse livro não é menos curioso que o texto em si: “Este livro nasceu de um texto de Borges (...)”. A discussão apresentada em “As Palavras e as Coisas” remonta à contestação de certa ordem construída sobre certo caos, contrária à ordem nascente a partir de nomeações, classificações, sistemas e métodos. Foucault busca na literatura e na arte as chaves para abrir as portas do questionamento feito a certos saberes. É certo, a introdução não é o único momento do livro no qual Foucault o faz, lembrando a curta discussão sobre Dom Quixote e a análise que o autor elabora sobre o quadro de Velázquez (*As Meninas*).

### **As Palavras e As Coisas e *Las Meninas***

O livro “As Palavras e as Coisas” não é o único livro ou texto de Foucault no qual é possível encontrar o diálogo do autor com saberes que excediam sua formação: (Psicologia e Filosofia). Observando outros de seus livros, esses diálogos possuem importância central nas problematizações feitas por ele. Assim, não seria devido apontar este livro como o único que apresenta aproximações entre Filosofia, Linguagem e Arte, por exemplo, visto que outros escritos também deixam manifestas tais aproximações. A diferença entre este livro e os outros pode ser compreendido pelo momento de sua publicação, quando o autor passa a discutir mais seu método arqueológico<sup>61</sup>. Essa discussão pode ser melhor observada nas críticas que o próprio autor fez aos três livros que antecederam “Arqueologia do Saber”: “A História da Loucura”, “O Nascimento da Clínica” e “As Palavras e as Coisas”, os quais foram escritos em “uma semiconsciência feliz, com muita ingenuidade e um pouco de inocência” (FOUCAULT, 2014, p. 51). “A Arqueologia do Saber” é, então, o resultado de um exercício feito na tentativa de mostrar a coerência ou fazerem

---

<sup>60</sup> “Depois da publicação de PC [As Palavras e as Coisas], um psicanalista realizou uma longa análise aproximando esse livro de *Mein Kampf*. Em tempos mais recentes, esse papel passou a ser assumido por aqueles que opõem Foucault aos direitos do homem” (DELEUZE, 2013, p. 13).

<sup>61</sup> Em nota de rodapé no livro “As Palavras e As Coisas”, Foucault escreve: “Os problemas de método suscitados por tal ‘arqueologia’ serão examinados em uma próxima obra” (FOUCAULT, 2007, p. XIX).

claras as tarefas que “foram esboçadas em uma certa desordem, e sem que sua articulação geral fosse claramente definida” (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Conforme comentam Dreyfus e Rabinow (2013), no referido livro de 1966, há aspectos que podiam ser classificados como o social, o indivíduo-corpo e as significações vigentes que passavam a ser parte dos estudos de disciplinas que se relacionavam com o trabalho, vida e linguagem<sup>62</sup>. Para tanto e por meio disso, Foucault efetua uma análise da *épistémè* do período clássico, “que se transforma na relação da representação com a *mathesis*. Somente com esse **distanciamento** foi-lhe possível estudar a Modernidade”<sup>63</sup> (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 23 – grifo nosso).

A importância dessa obra, e sua centralidade para esta pesquisa, tem sua razão nos distanciamentos erigidos pelo autor para promover as análises que se ocupariam dos saberes. Isto é, o movimento do livro é realizado em dois eixos: um que trataria dos saberes, de suas positivities e outro que se refere ao eixo temporal, no qual ocorreriam as mudanças. Logo, se em outros livros é possível uma leitura sobre certa descontinuidade, no caso de “As Palavras e As Coisas” é permitida à leitura de um “quadro” com riqueza de elementos.

---

<sup>62</sup> “Em certo sentido, o homem é dominado pelo trabalho, pela vida e pela linguagem: sua existência concreta neles encontra suas determinações; só se pode ter acesso a ele através de suas palavras, de seu organismo, dos objetos que ele fabrica — como se eles primeiramente (e somente eles talvez) detivessem a verdade; e ele próprio, desde que pensa, só se desvela a seus próprios olhos sob a forma de um ser que, numa espessura necessariamente subjacente, numa irreduzível anterioridade, é já um ser vivo, um instrumento de produção, um veículo para palavras que lhe preexistem” (FOUCAULT, 2007, p. 432).

<sup>63</sup> Também sobre isso, Machado (1981, p. 123 – grifo nosso) diz que “para analisar o aparecimento das ciências humanas em determinado momento foi necessário tanto continuar a descrever outras épocas, retomando inclusive a mesma periodização estabelecida pelas pesquisas anteriores, para **mostrar porque antes da época moderna não houve, nem poderia ter havido, um saber sobre o homem** (...), como também descrever outros saberes da modernidade sem a existência dos quais não poderia haver ciências humana e que, por este motivo, devem ser considerados **como seus saberes constitutivos**”. Sobre a modernidade, diz Foucault: “Sei que se fala frequentemente da modernidade como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida de uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica, e seguida de uma enigmática e inquietante ‘pós-modernidade’. E nos interrogamos então para saber se a modernidade constitui a consequência da *Aufklärung* e seu desenvolvimento, ou se é preciso ver nela uma ruptura ou desvio em relação aos princípios fundamentais do século XVIII” (FOUCAULT, 2008, p. 341).



*Figura 3: "Las Meninas", autoria de Diego Velázquez.*

O primeiro capítulo do livro, intitulado “Las Meninas”, tem, logo em sua primeira linha, o início da descrição que Michel Foucault fez de um quadro homônimo, “Las Meninas” (1656), de Diego Velázquez (1599-1660). Na obra de arte, “o pintor está ligeiramente afastado do quadro. Lança um olhar em direção ao modelo; talvez se trate de acrescentar um último toque, mas é possível também que o primeiro traço ainda não tenha sido aplicado” (FOUCAULT, 2007, p. 3). Desde os modelos que posam para a elaboração da pintura (em parte, “vistos” por meio do espelho), passando pelo espectador até chegar ao próprio pintor, cada um parece ter seu lugar.

Em vez de prosseguir sem fim numa linguagem fatalmente inadequada ao visível, bastaria dizer que Velásquez (sic) compôs um quadro; que nesse quadro ele se representou a si mesmo no seu ateliê, ou num salão do Escorial, a pintar duas personagens que a infanta Margarida vem contemplar, rodeada de aias, de damas de honor, de cortesãos e de anões; que a esse grupo pode-se muito precisamente atribuir nomes: a tradição reconhece aqui dona Maria Agustina Sarmiente, ali, Nieto, no primeiro plano, Nicolaso Pertusato, bufão italiano. Bastaria acrescentar que as duas personagens que servem de modelo ao pintor não são visíveis, ao menos diretamente; mas que podemos distingui-las num espelho; que se trata, sem dúvida, do rei Filipe IV e de sua esposa Mariana (FOUCAULT, 2007, p. 11).

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O filósofo francês expõe sua proposta de tratar da representação neste primeiro capítulo, discussão essa que vai estar presente em outras partes do livro e que vai permitir compreender a mudança de perspectiva da centralidade do homem e seus significados na História. Embora não seja o primeiro momento em “*As Palavras e As Coisas*” no qual Foucault dialoga com a “arte”, quando ocorre a delimitação de sua proposta de análise, esse será um dos momentos em que ele realiza um distanciamento para, em seguida, apresentar outra análise com a qual a primeira poderá ser confrontada. Na análise feita sobre o quadro estão situados os componentes da representação conforme pode ser encontrada na Idade Clássica: o “verdadeiro” centro da composição é, mediante a apreciação do olhar da infanta Margarida e a imagem do espelho, o rei Filipe IV. Principalmente, “pela tríplice função que ocupa em relação ao quadro. Nele vem superpor-se exatamente o olhar do modelo no momento em que é pintado, o do espectador que contempla a cena e o do pintor no momento em que compõe seu quadro” (FOUCAULT, 2007, p. 18 – grifo nosso). A “função” que se refere Foucault é palavra chave para que seu leitor compreenda aquilo que o autor francês trata no livro. No quadro, cada um tem seu papel representado<sup>64</sup>, seu lugar fixo.

cada uma dessas funções pode e foi representada por Velásquez (sic). Essa dispersão da representação é necessária para que todas essas funções possam ser colocadas em um quadro organizado. Isso é o que Foucault quer dizer quando afirma que ‘a representação (...) pode-se dar como pura representação’ (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 32).

Por isso, segundo Foucault, “talvez haja, neste quadro de Velásquez, como que a representação da representação clássica e a definição do espaço que ela abre” (FOUCAULT, 2007, p. 20), ali “*elide*” o sujeito e sua atividade. Somente há a função de representar, e, enquanto o quadro permite observar a função, a atividade não pode ser representada. O pintor, a exemplo disso, sumiria por trás do quadro tão logo voltasse à sua atividade. Sob tais condições presentes na Idade Clássica, em especial para essa pesquisa, a figura do pintor e sua função deve ter o destaque: é por não poder representar sua atividade que fica expressa o momento da *épistémè*. Nesse momento, o pintor não pode ser objeto e sujeito ao mesmo tempo. Em certa noção do plano da criação, ele é criatura *no* mundo criado e organizado por Deus. Mas, em outro momento, “o fato de o homem desempenhar duas funções no saber da modernidade, isto é, sua existência como coisa empírica e, (sic) como fundamento filosófico é chamado por Foucault de *a priori* histórico”

---

<sup>64</sup> “A produção da representação (o pintor), o objeto representado (os modelos e seu olhar) e a visão da representação (o espectador)” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 32).



(MACHADO, 1981, p. 125). Nisso reside a explicação do filósofo francês sobre a origem das ciências humanas, não apenas como se isso ocorresse pela inserção do homem em um projeto enquanto “objeto de saber possível”, posteriormente na tentativa de se libertar de suas alienações<sup>65</sup>. O homem da Idade Clássica é diferente do *Homem* “conforme compreendemos hoje”. O *Homem* da Idade Moderna se tornou

a medida de todas as coisas. Uma vez que a ordem do mundo não é mais dada por Deus, nem passível de ser representada no quadro, quebra-se a contínua relação que colocou o homem lado a lado com os outros seres do mundo. O homem, que era um ser entre os outros, torna-se agora um sujeito entre os objetos. Mas o Homem não é apenas sujeito entre objetos; ele logo entende que aquilo que tenta compreender não são apenas os objetos do mundo, mas ele próprio. O Homem se torna o sujeito e o objeto de sua própria compreensão (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 35).

Os leitores e os críticos poderiam, em lugar de uma análise do quadro, serem apresentados a outro texto, no qual não haveria referências a Velázquez e nem ao quadro *Las Meninas*, “apenas” um apanhado filosófico, um salto que não mostraria o movimento feito. Da forma como foi elaborado o texto foucaultiano, a obra de arte possui composição que extrapola uma exemplificação, que seria apresentada e abandonada em seguida. Diferente disso, não apenas todo o capítulo se desenvolve “em torno” da obra de arte, ela tem sua importância para os momentos seguintes de “As Palavras e As Coisas”, na tentativa mostrar as existências e os limites do distanciamento. Isto é, quando Foucault vai analisar o outro momento da representação (não mais na representação clássica), nessa elaboração estará silenciosamente as *Las Meninas* (quadro e análise). Na integração do livro, o segundo momento é possível pelo que permitiu o distanciamento feito, bem como do rompimento do significado instituído na Idade Clássica e do significado na Modernidade.

Assim, se é possível inferir uma mudança entre o aparecimento do Homem e o seu desaparecimento, a análise da passagem do moderno para um momento posterior terá certo “*componente reflexivo*”, mas essa análise deveria levar em consideração as mudanças do momento

---

<sup>65</sup> Em um complemento a essa passagem de “As Palavras e As Coisas”, na qual o autor apresenta o a priori histórico, na entrevista publicada “Foucault responde a Sartre” (1968), há uma discussão na qual o autor faz referência ao sonho que se tinha no “grande mito escatológico: fazer de modo que esse conhecimento do homem fosse tal que o homem pudesse ser por ele liberado de suas alienações, de todas as determinações das quais não era senhor, que ele pudesse, graças a esse conhecimento de si mesmo, voltar a ser ou tornar-se, pela primeira vez, senhor e possuidor de si mesmo. Dito de outro modo, fazia-se do homem um objeto de conhecimento para que ele pudesse tornar-se um sujeito da própria existência (...). Quanto mais longe se ia menos o encontravam” (FOUCAULT, 2011a, p. 170). O a priori histórico é retomado em “Arqueologia do Saber” (1969), mas essa discussão não será retratada neste artigo.



anterior. Esse componente reflexivo em “As Palavras e As Coisas” se deve à investigação sobre a ordem interna constitutiva do saber: por isso, pode ser dito que “*épistémè* não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente” (MACHADO, 1981, p. 148). É com conceitos como este, também com o de “positividade”<sup>66</sup>, que a arqueologia, anunciada por Foucault no início de “As Palavras e as Coisas”, vai ser articulada.

Nesse momento, a centralidade da discussão está na representação clássica, mas Foucault, aos poucos, se prepara para apresentar uma modificação nessa interpretação. A sequência vai clarificar essa inicial centralidade, mostrando sua importância para o desenvolvimento do capítulo. Antecipando a problemática, pode ser questionado: “mas que relação existe entre o aparecimento desses objetos empíricos e a problemática do homem? A tese de Foucault é que com a tematização pelas ciências empíricas da vida, do trabalho e da linguagem, o homem torna-se objeto de saber” (MACHADO, 1981, p. 133). Mas não deve ser esperado, ao menos em “As Palavras e As Coisas”, que ele responda sem sutileza. Ou seja, sem fazer uso de um “esquecimento” ou “fingimento”: É preciso “fingir” não saber o lugar de certas coisas ou personagens para que o questionamento receba contorno considerável nas discussões que são desenvolvidas em seu livro. Mas, antes disso, é necessário para ele que sejam fixados alguns pontos, mesmo que estes pontos venham a desaparecer no decorrer do processo de análises.

Em torno da cena estão depositados os signos e as formas sucessivas da representação; mas a dupla relação da representação com o modelo e com o soberano, com o autor e com aquele a quem ela é dada em oferta, essa relação é necessariamente interrompida. Ela jamais pode estar toda presente, ainda quando numa representação que se desse a si própria em espetáculo. Na profundidade que atravessa a tela, que a escava ficticiamente e a projeta para a frente dela própria, não é possível que a pura felicidade da imagem ofereça alguma vez, em plena luz, o mestre que representa e o soberano representado (FOUCAULT, 2007, p. 20).

---

<sup>66</sup> “A característica mais importante dessa reflexão metodológica é a definição da especificidade do objeto de análise como sendo a *épistémè*, definição que permite situar a originalidade da arqueologia e legitimar sua validade com relação às histórias das ciências e das idéias. Para compreender o que é a *épistémè* é preciso partir da noção de saber. A arqueologia, tal como se apresenta nesse momento, é uma história dos saberes. A grande idéia que perfaz todas as análises de *Les Mots et les choses* é que o saber tem uma **positividade**. Idéia nova na história arqueológica. Até então a palavra **positividade** era empregada por Foucault no sentido que lhe dá a epistemologia como característica do discurso científico. A mudança de sentido do termo **positividade** a partir de *Les Mots et les choses* assinala justamente a introdução do conceito de saber como nível específico em que se deve situar a análise e, correlatamente, a transformação da arqueologia em uma arqueologia do saber (...). A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade como saber” (MACHADO, 1981, p. 148-149 – grifo nosso).

Pode ser dito que “As Palavras e As Coisas” tem como tema as transformações do social, indivíduo-corpo e as significações vigentes, sobre como isso se relacionava com o trabalho, vida e linguagem (DREYFUS, 2013, p. 22), por isso a passagem da análise da representação clássica se faz necessária. Foucault fez disso o “solo” pelo qual percorrerá. A chegada a este percurso, nas últimas páginas do livro, tem como registro a possibilidade da “morte do homem”. Esse parece ser um movimento próprio do livro, a “análise das ciências humanas não é uma descrição isolada; não é o produto de uma inter-relação de saberes. Também não é um ponto de partida, mas um resultado, um ponto de chegada”<sup>67</sup> (MACHADO, 1981, p. 123). Por isso, na análise do quadro de Velázquez, Foucault poderia ter inferido a possibilidade de romper com o que parte da imposição de representar a função indicada sobre o telespectador, mas começa a análise de outro lugar. Então, puderam ser mostradas outras relações entre o que está reproduzido “naquela” obra de arte. Por meio de esquecimentos, inferir que o personagem, então encontrado ao fundo do quadro, ao fim do corredor, à direita, pintado de perfil, poderia ter outro lugar que não aquele; que o espectador poderia ser compreendido como se estivesse situado em frente ao quadro, fora de suas margens, mas também dentro dela. Isso é suficiente para proceder com outra mudança, na qual haveria um “nós” encontrado fora da tela, um “nós” levado para dentro da tela daquele quadro<sup>68</sup>.

### **As Palavras e As Coisas, o espelho e seu duplo**

O capítulo *Las Meninas* é dividido em duas partes. No início da segunda parte do capítulo, Foucault passa a discutir alguns dos elementos, personagens, que não haviam sido “nomeados” por ele. Esse é um dos movimentos feitos no capítulo *Las Meninas* que, de certa forma, romperá

---

<sup>67</sup> Parece ser um movimento próprio do pensamento de Foucault, uma marca de um movimento que se apresenta ao fim como algo novo, mas que já teria certa história: “o método de análise proposto por ele é geralmente conhecido como ‘arqueologia do saber’. O que talvez pouca gente saiba é que essa denominação é um ponto de chegada, não um ponto de partida; é o resultado de um processo, também histórico, em que, para se definir, a arqueologia sempre procurou se situar com relação à epistemologia” (MACHADO, 1981, p. 10).

<sup>68</sup> “O pintor só dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar do seu motivo. Nós, espectadores, estamos em excesso. Acolhidos sob esse olhar, somos por ele expulsos, substituídos por aquilo que desde sempre se encontrava lá, antes de nós: o próprio modelo. Mas, inversamente, o olhar do pintor, dirigido para fora do quadro, ao vazio que lhe faz face, aceita tantos modelos quantos espectadores lhe apareçam; nesse lugar preciso mas indiferente, o que olha e o que é olhado permutam-se incessantemente” (FOUCAULT, 2007, p. 5).

com seu lugar naquele texto, “retornando” de alguma forma nos capítulos seguintes do livro<sup>69</sup>. Dito de outra forma, o autor francês, no início segunda parte do capítulo, mostra a possibilidade de “fixar de vez a identidade das personagens presentes ou indicadas, para não nos atrapalharmos infinitamente nestas **designações flutuantes**, um pouco abstratas, sempre suscetíveis de equívocos e de desdobramentos” (FOUCAULT, 2007, p. 11 – grifo nosso). A exemplo disso, certamente, entre os enganos e desdobramentos possíveis promovidos pela não fixação das identidades, o espectador poderá retornar na análise como um possível problema central. Mas, no jogo efetuado pelo filósofo francês, da forma como é efetuada a fixação, ele mesmo permite conjecturar sobre o rompimento com ela.

O espelho, ao fundo do quadro, permite a verificação das figuras observadas pelo pintor e demais personagens no salão. Reiterando passagem anterior, as figuras são o rei Filipe IV e sua esposa, Mariana: ao desvelar as figuras, o espelho permite que sejam nomeadas e “esses nomes próprios constituiriam indícios úteis, evitariam designações ambíguas” (FOUCAULT, 2007, p. 11). Nesse molde, o rei e sua esposa não são espectadores (ou os espectadores do quadro): são modelos. O espelho, por isso, possibilita um movimento que, simbolicamente, estará presente em *Las Meninas* e no resto do livro. Foucault está certo da irredutibilidade da pintura e das palavras, uma a outra. Contudo, isso não significa, por exemplo, que as palavras sejam imperfeitas para a descrição da pintura. Trata-se de uma relação que empreende possibilidades, pois, como escreve o autor, talvez pelas funções diferentemente ocupadas, a linguagem e a pintura possuam

uma relação infinita (...). Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Essa relação entre a pintura e as palavras (ou, se se quiser pensar de um modo geral, entre as “palavras e as coisas”) remete ao “movimento” ou “estaticidade” descritos na composição do quadro: ali, a retratação do pintor ou tem resguardada sua função como sujeito ou como objeto. A proposta de Foucault surge nessa discussão, e nela o autor questiona a possibilidade de uma leitura adversa. Primeiro, se referindo ao nome próprio, que, “nesse jogo, permite mostrar com o dedo, quer dizer, fazer passar sub-repticiamente do espaço onde se fala para o espaço de onde se olha,

---

<sup>69</sup> Em especial no capítulo IX, “O Homem e seus duplos” (FOUCAULT, 2007, p. 417-473, e no capítulo X, “As Ciências Humanas” (FOUCAULT, 2007, p. 475-536)), de “As Palavras e As Coisas”.

isto é, ajustá-los comodamente um sobre o outro como se fossem adequados”<sup>70</sup> (FOUCAULT, 2007, p. 12). Foucault apresenta a possibilidade de romper com tal comodidade, “é preciso, pois, fingir não saber quem se refletirá no fundo do espelho e interrogar esse reflexo ao nível de sua existência” (FOUCAULT, 2007, p. 12). Uma vez rompida, uma vez não havendo um nome que possa fazer o encontro entre pintura e linguagem, liberta e revela uma relação que *mete-se*<sup>71</sup> “ao infinito”. É por intermédio de uma linguagem nebulosa, anônima, repetitiva, meticulosa “que a pintura, pouco a pouco, *acenderá suas luzes*” (FOUCAULT, 2007, p. 12 – grifo nosso). Dito outramente, ao fingir não saber quem são as figuras refletidas no espelho (rei e rainha), a linguagem poderá então ser libertada daquela função cômoda, pode fazer tentativas<sup>72</sup> de preenchimento dessa lacuna que se abre. Mas Foucault não efetua algo meramente novo, nem poderia fazê-lo, pois teria perdido a tese que está por trás de sua análise. O que ele faz ou deseja é mostrar como ocorreu, similarmente, algo presente tanto em sua análise como na História que se pode fazer das Ciências (ou algo que só ocorre em sua análise porquê o autor o teria notado na História).

Seguindo a elaboração foucaultiana, fingindo não saber se tratar de Filipe IV e Mariana no reflexo do espelho: anteriormente, “o primeiro olhar lançado ao quadro nos ensinou de que é constituído esses espetáculo-de-olhares. São os soberanos. Avinhamo-los já no olhar respeitoso da assistência, no espanto da criança e dos anões” (FOUCAULT, 2007, p. 17-18), reconhecidos por meio do reflexo de suas silhuetas. No mesmo momento em que a linguagem se liberta, o espelho “por um movimento violento, instantâneo e de pura surpresa, vai buscar à frente do quadro, aquilo que é olhado mas não é visível, a fim de, no extremo da profundidade fictícia, torná-lo visível mas indiferente a todos os olhares” (FOUCAULT, 2007, 12-13). Cabe pontuar aqui a terceira função

---

<sup>70</sup> Haveria diferentes modos de analisar esse movimento feito por Foucault. Um deles, possivelmente, seria da forma como ele faz surgir um problema por meio de sua análise. Isso é, inversamente e ao mesmo tempo pelo modo como se pode encontrar, por exemplo, em Wittgenstein: “Isto está ligado com a concepção de denominação como um processo, por assim dizer, oculto. A denominação aparece como uma estranha ligação de uma palavra com um objeto. – E uma ligação assim estranha ocorre realmente quando o filósofo, para evidenciar o que seja a relação entre o nome e o denominado, fita um objeto diante de si, enquanto repete um nome inúmeras vezes, ou mesmo a palavra ‘isso’. É que os problemas filosóficos têm origem quando a linguagem *folga*. E aí podemos imaginar todavia que denominar é um ato psíquico notável, quase um batismo de um objeto” (WITTGENSTEIN, 2008, p. 36 – grifos do autor.). Não significa que haja aqui uma oposição entre os autores (Cf. VEYNE, 2011, p. 99). De outra forma, haveria um reconhecimento de Foucault quanto ao caráter da linguagem em sua práxis, como um ato que pode fundar, batizar.

<sup>71</sup> “se se quiser falar não de encontro a, mas a partir de sua incompatibilidade, de maneira que se permaneça o mais próximo possível de uma e de outro, é preciso então pôr de parte os nomes próprios e **meter-se no infinito da tarefa**” (FOUCAULT, 2007, p. 12 – grifo nosso).

<sup>72</sup> É preciso considerar esse jogo como uma “tentativa” e não como um preenchimento em si. A tentativa, então, remeteria a uma atividade de reflexão, não sendo uma substituição simples ou um preenchimento direto, efetivo. Ao mesmo tempo, possivelmente, essa tentativa remeteria à empiria.

que, segundo o autor francês, se pode obter do espelho<sup>73</sup>: ele vai permitir colocar lado a lado o espectador: aquele que estaria refletido no espelho, fora do quadro, e aquele que adentra ou passa pelo corredor. O espectador também deve passar pela mesma elaboração, aquela ocorrida quanto ao caso do rei e da rainha, passando ao lugar central na interpretação.

O espectador passa à condição central: então, sujeito do conhecimento e objeto do conhecimento. Segue a análise do Filósofo, ora descrevendo a cena do quadro, ora trazendo elementos das técnicas de pintura, também sobre a nova possibilidade de observar a composição do quadro após o apagamento do rei e rainha como modelos da obra que Velázquez fez. Assim, os olhares das personagens no primeiro plano da pintura também passam por uma mudança<sup>74</sup>. Por meio da descrição, Foucault questiona os rostos que se refletem, como um espetáculo, “primeiro no fundo das pupilas da infanta, depois dos cortesãos e do pintor e, finalmente, na claridade longínqua do espelho” (FOUCAULT, 2007, p. 17). Trata-se de um desdobramento,

o rosto que o espelho reflete é igualmente aquele que o contempla; o que todas as personagens do quadro olham são também as personagens a cujos olhos elas são oferecidas como uma cena a contemplar; o quadro como um todo olha a cena para a qual ele é, por sua vez, uma cena. Pura reciprocidade que manifesta o espelho que olha e é olhado, e cujos dois momentos são desprendidos nos dois ângulos do quadro: à esquerda a tela virada, pela qual o ponto exterior se torna puro espetáculo; à direita o cão estirado, único elemento do quadro que não olha nem se mexe, porque ele, com seus fortes relevos e a luz que brinca em seus pêlos sedosos, só é feito para ser um objeto a ser olhado (FOUCAULT, 2007, p. 17).

Deposita-se nessa análise algo que, como no advento da publicação do livro, poderá ser retomado<sup>75</sup>: a ideia de um homem que, ao tornar-se sujeito de sua própria existência, trata de buscar por certa natureza humana, uma essência humana que não é encontrada (cf. FOUCAULT, 2011a, p. 170). Além disso, o rigor científico almejado nessa busca pode ter deixado de lado a confluência entre esse duplo lugar do homem, revelado pelos olhares e reflexos. Ele está situado em ambos os lados, como em um jogo de corpo e sombra, no qual um não se move sem o outro, questionando as tentativas de neutralidade. No desvelar desse “quadro”, haverá os objetos (como é o caso da figura do cão) e o homem em seu duplo. Sobre o que toca a discussão desde seu início, quanto à

---

<sup>73</sup> O espelho refletia os modelos. Depois, permite avançar para fora do quadro. Então, surge outra função.

<sup>74</sup> “O centro do grupo é ocupado pela pequena infanta, com seu amplo vestido cinza e rosa. A princesa vira a cabeça pra direita do quadro, enquanto seu busto e os grandes folhos do vestido pendem ligeiramente para a esquerda; o olhar, porém, dirige-se apuradamente na direção **do espectador que se acha em face do quadro**” (FOUCAULT, 2007, p. 15 – grifo nosso).

<sup>75</sup> Anteriormente citada nesse trabalho, a entrevista de 1968, publicada nos *Ditos & Escritos* “Foucault responde a Sartre” (FOUCAULT, 2011a, p. 169-175).



representação, “na grande voluta que percorria o perímetro do ateliê, desde o olhar do pintor, sua palheta e sua mão suspensa, até os quadros terminados, a representação nascia, completava-se para se desfazer novamente na luz; o ciclo era perfeito” (FOUCAULT, 2007, p. 19-20).

### **Considerações finais**

Ao dizer desse ciclo perfeito, Foucault permite a ligação entre o início e o fim de “As Palavras e As Coisas”. A análise elaborada sobre *Las Meninas*, ao mostrar a dupla leitura que se pode fazer sobre o quadro, demonstra um duplo desaparecimento. Se anteriormente o homem era um objeto no mundo, se sua existência era condicionada a algo que lhe fornecia sentido, por que ele próprio teria assegurado sua existência? Para ele se tornar o "sujeito de sua existência", foi preciso destituir aquilo que o antecedeu. É para isso que o ciclo perfeito deve apontar, possibilitando um paralelo com o décimo capítulo do livro: o ciclo que é iniciado se fecha em seu início: “deuses novos, os mesmos, já avolumam o Oceano futuro; o homem vai desaparecer”<sup>76</sup> (FOUCAULT, 2007, p. 534).

As duas formas de analisar o quadro, nomeando as figuras refletidas pelo espelho ou fingindo esquecer seus nomes, permitem que sejam traçados recuos pelos quais será possível analisar um período em relação ao outro. Embora sem inferir certezas, esse recuo acaba por mostrar algo específico da atividade filosófica de Foucault, “uma espécie de diagnóstico do presente” (FOUCAULT, 2011a, p. 171). No campo das ciências empíricas modernas, se pode então falar das riquezas, palavras e dos seres vivos não mais analisados a partir da ideia de representação, mas pelo que se tornam, “objetos que têm uma profundidade específica enquanto vida, produção e linguagem” (MACHADO, 1981, p. 132). É o recuo feito, a análise das passagens, que permite a Foucault chegar tanto a essa demarcação das ciências como deixar aberta a condição de existência do homem.

---

<sup>76</sup> “Vamos, portanto, prever que logo se deixará de tomar a natureza humana como objeto de estudo e que ‘o homem se apagará, como no limite do mar um rosto de areia’. Podemos reconhecer a frase fatal, a frase que termina *As Palavras e As Coisas*, e lembrar que o concerto que acolheu sordidamente essa conclusão que o contexto tornava tão compreensível quanto inocente. Quantas indignações virtuosas provocou essa frase, que valeu a Foucault a reputação de inimigo da espécie humana, espécie a que pertenciam tantos de seus leitores!” (VEYNE, 2011, p. 76).



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Dito dessa forma, se pode concluir da leitura e interpretação elaborada sobre o capítulo *Las Meninas*, também sobre a de “As Palavras e As Coisas”, que Foucault elaborou uma importante análise sobre o surgimento do homem enquanto objeto e sujeito de conhecimento. Contudo, essa é uma leitura breve, assim como ocorre na discussão feita, pela conjectura presente ao final do livro sobre o desaparecimento do homem desse lugar que ele ocupa, “As Palavras e as Coisas” permite outras elaborações sobre esse homem e sobre as ciências humanas<sup>77</sup> que surgem junto ou por causa dele.

### Referências

- DEFERT, Daniel. Cronologia. In. FOUCAULT, Michel. **Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise**. Org. MOTTA, M. B. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2011b. (Ditos & Escritos, v. 1). p. 1-70.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 8ª. reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DREYFUS, L. Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica**. 2ª. ed. 2ª. reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008. (Ditos & Escritos, v. 2).
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011a. (Ditos & Escritos, v. 7).
- FOUCAULT, Michel. **Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2014. (Ditos & Escritos, v. 10).
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Tópicos).
- MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- VEYNE, Paul. **Foucault: Seu pensamento, Sua Pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

---

<sup>77</sup> “Este desaparecimento do homem no momento mesmo em que se buscava em sua raiz não faz desaparecer as ciências humanas, nunca disse isso, mas, sim, que as ciências humanas se desdobrarão, agora, num horizonte que não é mais definido por esse humanismo” (FOUCAULT, 2011a, p. 171).

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco; Petrópolis: Vozes, 2008.

## **LEITURA E INTERPRETAÇÃO NOS ESTUDOS LITERÁRIOS: O CASO DAS HUMANIDADES DIGITAIS**

### *READING AND INTERPRETATION IN LITERARY STUDIES: THE CASE OF DIGITAL HUMANITIES*

Francieli Daiane Borges (Doutoranda/UFSM)  
[francieliidborges@gmail.com](mailto:francieliidborges@gmail.com)

Pedro Telles da Silveira (Doutorando/UFRGS)  
[pedrotellesdasilveira@gmail.com](mailto:pedrotellesdasilveira@gmail.com)

#### **RESUMO**

As alterações nos hábitos de leitura ocasionados pela introdução em massa das tecnologias digitais já se tomaram objeto de pesquisas acadêmicas, além de atraírem interesse midiático geral. Entretanto, essas modificações podem ser verificadas na própria condução das pesquisas acadêmicas, também no que diz respeito aos Estudos Literários. A área conhecida como "humanities computing", que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970, e que, depois, foi reformulada, após uma série de arranjos institucionais, como "digital humanities", no início dos anos 2000, se caracteriza pela utilização do computador e ferramentas digitais para analisar obras literárias. Elas utilizam procedimentos metodológicos muitas vezes de caráter quantitativo e/ou fragmentam o texto literário em listas de palavras ordenadas de acordo com sua frequência, campo semântico, utilização etc. Se as humanidades são disciplinas caracterizadas pela leitura e pela interpretação, que espécie de leitura é levada a cabo nas análises englobadas sob o nome de "digital humanities"? Como a utilização de ferramentas computacionais altera o significado de palavras como "leitura" e "interpretação" na condução do trabalho de pesquisa? E quem, de fato, "lê", quando essa atividade é compartilhada com o computador? Essas são as questões que pretendemos abordar em nossa comunicação.

**Palavras-chave:** Estudos Literários; Humanidades Digitais; Leitura

#### **ABSTRACT**

The changes in reading habits brought by the massive introduction of digital technologies have already become subject of academic research, besides attracting media interest in general. These changes, however, are seen in scholarly research as well, especially regarding Literary Studies. The area known as "humanities computing", which originated in the United States in the 1970s and which was reformulated, in the early 2000s, as "digital humanities", is characterized by the use of computer technologies to study literary texts. Digital Humanities' methodologies frequently mobilize quantitative studies and/or broke the text into word lists according to its frequency of use, semantic field etc. If the humanities are known for their dependence on reading and interpreting, what kind of reading is this made by Digital Humanities? How the use of computerized methodologies changes the meaning of words such as "reading" and "interpretation" in research? And who, in fact, "reads", when this activity is shared with the computer? Those are some of the questions we want to ask ourselves in this presentation.

**Keywords:** Literary Studies; Digital Humanities; Reading

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

No dia 30 de janeiro de 2017 o jornal Nexo publicou uma pequena matéria intitulada “O ritmo e o estilo de diferentes obras literárias brasileiras”. Na matéria, assinada por Rodolfo Almeida e Daniel Martini, são expostos gráficos apresentando a frequência com que frases de determinado tamanho – 20, 40, 60, 80 palavras ou mais – aparecem na obra de diversos escritores brasileiros, de Aluisio Azevedo a Rubem Fonseca, passando por Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Jorge Amado, José de Alencar, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Mário de Andrade, Nelson Rodrigues, Paulo Coelho, Raduan Nassar e Rubem Braga. Essa ampla gama de escritores, bastante diferentes entre si, seja pela época em que viveram e escreveram, seja por características próprias à sua obra, permite elucidar como se constrói o ritmo e, afirma a matéria, a “musicalidade” de cada texto. Embora a matéria, uma coleção de gráficos e excertos, seja lacônica a respeito dos conceitos que utiliza, pode-se perceber que o ritmo e a “musicalidade” das obras compõem parte de seu efeito estético mais amplo. Sendo assim, a contagem do número de palavras e o modo como os cortes, definindo o início e o fim de cada frase, são operados pelos diferentes autores, são uma chave de leitura, um instrumento hermenêutico, para sua compreensão.

Inúmeros aspectos, para além do interesse com relação às conclusões alcançadas pelos autores, chamam atenção na matéria. Em primeiro lugar, o apuro visual, apostando no design como uma forma de veicular informações sobre uma determinada pesquisa – a qual, não se deve esquecer, versa sobre literatura. O jogo de cores, presente nos excertos, também permite apreender visualmente as conclusões alcançadas. Frente a isso, e esse é outro aspecto relevante, a relativa ausência de textos explicativos, que elaborem as justificativas para a pesquisa e os conceitos que a guiaram, demonstra que a explicação gráfica é apresentada – e, pode-se pensar, legitimada por si só. De certo modo, trata-se de uma pesquisa “objetiva”, cujos dados, ainda que não brutos, são incontestados. Por último, em nota final, a matéria afirma que “Foram selecionadas obras cujos textos estavam disponíveis em arquivo PDF na internet”. Ou seja, os textos tiveram sua materialidade ou descartada – devido ao suporte digital – ou reduzida a um suporte no qual a leitura, efetuada provavelmente por algum programa ou aplicativo, tornara-se uma atividade mecanizada e automatizadas. As obras estudadas não foram tanto “lidas” quanto “contadas”, duas atividades que, ao cabo, se confundem, uma vez que o leitor não é mais um leitor humano, mas um computador.

Curiosa e informativa, a proposta apresentada na matéria é uma pequena expressão de um campo de atuação mais amplo: as humanidades digitais. Na forma como se institucionalizaram,

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

principalmente nos Estados Unidos, ao longo da última década e meia, as humanidades digitais podem ser definidas como a aplicação de ferramentas e instrumentos analíticos computadorizados para o estudo de textos literários. Sendo assim, a análise literária não resulta mais do encontro entre leitor e obra, mas é atravessada pela atuação de um elemento intermediário, o computador. Procedimentos como *topic modelling*, *text mining* e a análise quantitativa de vastos *corpora* literários substituem, nas humanidades digitais, a leitura intensiva, a interpretação e o estudo qualitativo de uma única obra.

Com isso, a relação estabelecida entre o pesquisador e o texto literário se modifica – e uma das modificações mais significativas diz respeito ao próprio significado da leitura. Esta apresentação procura estudar essa questão apresentando, primeiro, um breve histórico das humanidades digitais e, depois, alguns exemplos de abordagens de textos literários mediadas pelo computador. Essas duas seções permitem construir, numa terceira e última parte, uma reflexão mais detida capaz de responder à pergunta a respeito de se as humanidades digitais e seus procedimentos analíticos são ainda uma forma de leitura ou não? E o que significa para os estudos literários a realização de uma pesquisa que não tem um “leitor” tal como o conhecemos?

Utilizamos “humanidades digitais” enquanto uma tradição da expressão inglesa *digital humanities*, a qual surgiu no ano de 2003 para estampar o título da coletânea *A Companion to Digital Humanities*, editada por Susan Schreibman, John Unsworth e Ray Siemens. Desde que recebeu esse nome, o crescimento do campo foi bastante acentuado, organizando-se centros, livros e conferências, sobretudo nos Estados Unidos, mas também em países europeus e latino-americanos. Apesar de as humanidades digitais representarem uma história de sucesso no meio acadêmico norte-americano, o termo e o próprio campo têm uma história mais complicada do que essa narrativa sugere.

Antes de 2003, as *digital humanities* eram conhecidas como *humanities computing* e se organizara desde a década de 1960 nos departamentos de literatura e língua inglesa das universidades estadunidenses. No seu conjunto, as *humanities computing* se referiam à aplicação do computador nas humanidades, estabelecendo novos métodos de leitura capazes de lidar com vasta quantidade de material textual, além de proporcionar uma leitura mais detalhada das obras através do foco nos vocábulos, nas orações e no ritmo, por exemplo, das frases de um texto. Em outras palavras, as *humanities computing* – e as humanidades digitais – reconfiguravam o texto de

uma unidade autônoma em um conjunto de fragmentos capazes de ser analisados através de procedimentos metodológicos talhados para o computador. Pode-se falar, dessa forma, de uma espécie de *digitalização* do texto, muito antes desse conceito se tornar corrente com o advento da Web.

Apesar de sua origem institucional estar relacionada com os Estados Unidos, é comum afirmar que o principal precursor das humanidades digitais (e das *humanities computing*) é o jesuíta italiano Roberto Busa (1913-2011). Iniciando seu trabalho na segunda metade da década de 1940, a intenção de Busa era indexar o vocabulário da obra de Tomás de Aquino. Com auxílio de computadores, ele e sua equipe realizaram um mapeamento de todas as palavras que compõem a *Suma Teológica*, assinalando-lhes coordenadas através das quais era possível medir sua ocorrência e vizinhança lexical com outras palavras. O trabalho, de proporções gigantescas, tornado ainda mais difícil pelo estado da computação naquelas décadas, só foi completado na década de 1970, quando foram impressos os 56 volumes que compõem o índice final das obras de Aquino. Em 1989, o trabalho foi publicado em uma versão CD-ROM e, em 2006, passou-se a trabalhar numa versão digital, disponível na internet, do mesmo trabalho.

Ainda que sempre seja possível sobredeterminar as origens, a eleição de Roberto Busa como precursor já demonstra alguns pressupostos e características tanto das *humanities computing* quanto das humanidades digitais. Em primeiro lugar, o entendimento da tecnologia da informação enquanto ferramenta de análise; em segundo lugar, o compromisso com o texto enquanto objeto de estudo. Para além disso, como já foi assinalado, também a reconfiguração do texto enquanto objeto passível de análise pelos procedimentos estabelecidos no computador, no qual análises qualitativas têm menos possibilidade de realização que análises quantitativas, sejam elas intratextuais – o estudo do ritmo da prosa pela contagem do número de palavras de uma frase – ou intertextuais – a relação entre uma grande quantidade de obras reunidas para análise. Por fim, pode-se acrescentar, como mais um compromisso da área, a aceitação incontestada da tecnologia enquanto instrumento analítico, o que distingue o campo de outras iniciativas no conjunto das humanidades e também o caracteriza como relativamente avesso à reflexão teórica (ou, ao menos, restringindo a teoria a significado bastante estreito).

Essas características se cristalizaram na criação de vastos repositórios textuais eletrônicos e em análises cerradas da frequência lexical em textos literários. Em uma manifesto recente, descreve-se esse momento como a “primeira onda das humanidades digitais” e seu trabalho é



avaliado como “quantitativo, mobilizando os poderes da busca e resgate dos bancos de dados, automatizando *corpus* linguísticos e empilhando *hypercards* em arranjos críticos”. Na década de 1990, essas tarefas foram agilizadas com a popularização da internet e o desenvolvimento de linguagens de programação como XML (Extended Mark-Up Language) que permitiram, de um lado, tornar o trabalho mais dinâmico e colaborativo, e, de outro lado, facilitaram as tarefas que eram tão árduas para Busa e os pioneiros da área. Esse trabalho, cuja principal expressão é a indexação lexical, recebeu o nome, em inglês, de *text encoding*, que é a organização e a aplicação de etiquetas (“tags”), possibilitando assinalar e classificar elementos internos ao texto, e que podem posteriormente ser lidos pelo computador, acelerando o trabalho de indexação. Essa metodologia garante grande liberdade aos pesquisadores para distinguir o que consideram relevante ou não, reconfigurando os textos de acordo com as necessidades de cada pesquisa; por outro lado, as linguagens de marcação exigem domínio técnico, ainda que não seja consideradas difíceis de serem aprendidas, e impõem uma espécie de barreira entre aqueles que programam e os que não programam. Como logo veremos, isso cria tensões junto à expansão do campo para incluir pesquisadores que não possuem a mesma formação, seja nas humanidades, seja na computação. De qualquer forma, pode-se dizer, junto aos editores da compilação mencionada anteriormente, que “nas humanidades digitais, a investigação envolve a aplicação de processos de busca, resgate e crítica facilitados pelo uso de algoritmos” (SCHREIBMAN et al, 2003, p. XXV).

A decisão de substituir o nome *humanities computing* por humanidades digitais se deveu à necessidade de tornar o campo mais palatável aos demais humanistas, retirando a ênfase do computador e colocando-a sobre as humanidades (KIRSCHENBAUM, 2012, p. 6). De certa forma, a decisão se mostrou acertada, como foi comprovado pelo crescimento do campo. Esse crescimento, todavia, trouxe tensões entre os pesquisadores mais antigos e/ou aqueles que compartilham dos pressupostos da *humanities computing* e, outros, cujos trabalhos envolvem reflexões para as quais o computador e o digital são objeto de estudo, ainda que não ferramenta metodológico. Como resumiu Stephen Ramsay, pesquisador que se enquadra no primeiro grupo, os humanistas digitais se ocupam de *marcar, criar, hackear, elaborar*, e não necessariamente *ler e interpretar*, o que distingue os estudiosos que *fazem* daqueles que *interpretam* (RAMSAY in TERRAS et al, 2014, p. 241). Mas, como se faz uma pesquisa literária que não está baseada na leitura? E o que significa leitura nesse conjunto de questões?

Gostaríamos de mencionar brevemente três trabalhos no campo das humanidades digitais que não apenas expressam tais questões mas também se destacam pelo esforço teórico em justificar essas opções metodológicas. Trata-se dos livros *Graphs, Maps, Trees*, de Franco Moretti; *Macroanalysis*, de Matthew Jockers; e *Reading Machines*, de Stephen Ramsay. São todas contribuições que desenvolvem transformação significativa do texto e, por conseguinte, da atividade de leitura, e é por esse viés que pretendemos trabalhá-las. As três obras também possuem o caráter de apresentação de determinadas metodologias, quando não do próprio campo das humanidades digitais, e isso responde não apenas por sua carga teórica quanto pelo aspecto de debate ao qual se propõem.

Publicado em 2005, o livro de Franco Moretti propõe uma série de modelos de análise através dos quais “a realidade dos textos sofre um processo de redução e abstração deliberadas” (MORETTI, 2005, p. 1). Esses modelos de leitura assumem três formas, decididamente visuais, quais sejam, “gráficos”, “mapas” e “árvores”. Embora não tenhamos espaço para apresentar cada uma dessas formas em detalhe, podemos afirmar que a escolha por elas – três maneiras diferentes de abordar um mesmo fenômeno e um mesmo *corpus* literário – se deve à relação que estabelecem com a disciplina da história literária. Segundo Moretti, a história literária centra sua atenção sobre o “muito pequeno” ou o “muito grande”, isto é, em certos dispositivos específicos – um recurso narrativo, uma figura de linguagem – ou em gêneros literários, perdendo, no meio do caminho, o texto enquanto objeto de análise; os modelos adotados, então, têm como objetivo complexificar a relação entre textos e os gêneros aos quais pertencem (MORETTI, 2005, p. 76). Como afirma, em outro momento, os três modelos de leitura permitem apreender o horizonte de expectativa dos leitores de uma determinada época, não apenas quando este é quebrado por uma obra singular que desafia a compreensão de seu tempo, mas através da consideração das obras consideradas “normais” ou “regulares” dessa mesma época (MORETTI, 2005, p. 20).

Essa mudança na apreensão do horizonte de expectativa significa, sustenta o autor, uma transição do extraordinário para o cotidiano enquanto ênfase dos estudos literários. Para realizá-lo, no entanto, é necessário alterar a abordagem, pois se os estudos literários até agora têm se dedicado à compreensão de obras singulares, eles têm se baseado na realização de análises qualitativas. Mas, para estudar todas as obras que, perdendo sua singularidade, tornam-se apenas

expressão de uma época – o que não deixa de ser uma opção metodológica em si –, são necessárias abordagens quantitativas. A análise da frequência de expressões em um determinado conjunto de textos, temporalmente delimitado, que pode sugerir temas comuns a essas obras, ou a recorrência de determinadas palavras em títulos de livros, são exemplos da abordagem de Moretti. Isso representa uma mudança na forma como os textos são “lidos” pelo pesquisador. “A pesquisa quantitativa”, escreve Moretti, “fornece um tipo de dado que é independente de interpretações”, mas, continua, “isso também é seu limite: ela fornece *dados*, não interpretações” (MORETTI, 2005, p. 9). A cesura entre análise e interpretação, ela mesma passível de ser questionada, torna-se o ponto de partida do livro de Matthew Jockers.

A introdução de enormes quantidades de dados e o desenvolvimento de maneiras de lidar com tamanha quantidade de informação, fenômeno chamado *big data*, levou, afirma Jockers, à condução de pesquisas científica em escalas até então sem precedentes (JOCKERS, 2013, p. 7). Em certa medida, o destino do livro na “era do Google Books” (JOCKERS, 2013, pp. 16-17), fenômeno temido por Robert Darnton na passagem do século XX para o XXI (DARNTON, 2010), é celebrado na apresentação feita por Jockers de sua abordagem metodológica para os estudos literários. Não é com muito pesar, portanto, que ele anuncia que a “leitura próxima” (*close reading*), isto é, a leitura como tradicionalmente entendida, tornou-se pouco apropriada para a era do *big data*.

Se, até então, certas obras destacaram-se como formas de iluminar determinado contexto, tornando-se representativas dele; agora, propõe Jockers, a relação de representação, de “parte para o todo”, estabelecida como pressuposto da análise literária perdeu seu privilégio (JOCKERS, 2013, p. 8). Ao invés de uma relação de representação (ou representatividade), o que se coloca é o próprio jogo de escalas, responsável pela possibilidade de *medir* a extensão dos fenômenos literários, transformados em *evidências* e sujeitando os estudos literários a novos padrões de *rigor* (JOCKERS, 2013, p. 8). Entre os autores estudados, portanto, Jockers destaca-se por formatar sua proposta de análise – literária – sobre a noção de objetividade que, ao menos em termos ideais, define a prática das ciências duras. A introdução de métodos baseados no computador permite, essa é sua aposta, o desenvolvimento de estudos literários “objetivos”.

Para isso, o autor propõe o que chama de *macroanálise*, isto é, uma abordagem que considere amplos conjuntos de referências bibliográficas, analisadas de acordo com seus metadados, tais como autor, editora, cidade onde foi publicado, número de exemplares vendidos

etc. (JOCKERS, 2013, p. 19). Nesse procedimento metodológico, o texto, objeto de uma leitura detalhada e atenta, perde espaço para as relações entre diferentes obras, que são objeto de uma “leitura distanciada” (*distant reading*). Novamente, o texto enquanto singularidade se torna menos importante que o texto enquanto parte de uma série; é como se, para o computador, só existisse literatura comparada. Não obstante a defesa que faz da *macroanálise*, o autor é cuidadoso em afirmar que não se trata mais de “leitura”, ao menos em sentido estrito, uma vez que o resultado dessas análises não são interpretações, mas inferências através do exame sistemático das informações (JOCKERS, 2013, p. 25). “O resultado de tais investigações macroscópicas”, afirma, “é a contextualização numa escala sem precedentes” (JOCKERS, 2013, p. 27).

Embora não dito com essas palavras, podemos perceber que Moretti e Jockers trabalham com a busca de padrões a partir da análise dos *corpora* literários por eles determinados, e é essa busca por padrões que responde pela diferença, percebida por ambos, entre suas análises e o que se entende por leitura, assumidamente singular e “desviante”. Essa compreensão é virada do avesso por Stephen Ramsay ao defender o que chama de “crítica algorítmica” (RAMSAY, 2011, pp. 16-17). Para Ramsay, a crítica literária já é “algorítmica”, no sentido de propor um problema e uma metodologia para resolvê-lo e, sendo assim, ela é desde o princípio a busca tanto de uma norma quanto do desvio. Em sua opinião, o computador não deve ser introduzido na pesquisa literária em busca de uma objetividade ideal; pelo contrário, reconhecendo que a utilização do computador e o estudo da literatura já têm aspectos em comum – nomeadamente, sua natureza algorítmica –, seria necessário pensar nas metodologias baseadas no computador como um instrumento que auxiliasse nos aspectos mais ambíguos ou subjetivos que caracterizam qualquer análise literária (RAMSAY, 2011, pp. 9; 15).

Ainda assim, o que Ramsay apresenta é o mesmo conjunto de análises quantitativas, apenas não mais direcionadas às relações entre textos mas voltadas ao estudo de elementos intratextuais. Assim, a análise da frequência lexical, associada a determinada personagem, torna-se instrumento de interpretação da obra literária. O principal ganho de sua abordagem, no entanto, não parece estar nos procedimentos em si, mas na percepção segundo a qual a programação de determinada aplicação ou procedimento computadorizado já é crítica, uma vez que derivada das necessidades da análise efetuada pelo pesquisador (RAMSAY, 2011, p. 63). Trata-se de uma “crítica algorítmica” não apenas porque é feita através de algoritmos mas também porque os algoritmos já são expressão de um pensamento crítico. Isso responde pela junção da hermenêutica com o “fazer”

que destacamos acima (RAMSAY, 2011, p. 63). Para o autor, o computador não serve para oferecer uma resposta definitiva aos problemas do texto, mas para aumentar sua potencialidade.

No conjunto, essas três abordagens reconfiguram o texto literário a partir de procedimentos preocupados com as noções de escala e seus correlatos, como proximidade e distância. Com isso, os textos ou são interpretados como elementos de uma série ou conduzem a análises intratextuais. Em todos os casos, o texto passa a segundo plano enquanto objeto de análise, enquanto o contexto parece ser o principal beneficiário dessas análises. É a constituição de uma série intertextual ou a construção, mais uma vez, de uma série, porém agora composta de elementos intratextuais, que é objeto desses estudos. Isso indica uma transformação significativa no entendimento tanto do texto literário quanto da leitura a ele associada, para não mencionar o papel do crítico no processo de estudá-lo.

Um problema, frequentemente apontado nos debates das *humanidades digitais*, é a ausência de reflexão teórica em torno de seus pressupostos (cf. CHUN; RHODY, 2014); Sendo assim, o campo se dedica à elaboração de procedimentos e metodologias, os quais terminam por reduzir as tecnologias digitais a meras *ferramentas*, quando não tornaria as humanidades apenas a aplicação de um modelo estrangeiro, normalmente oriundo das ciências duras. Essa compreensão age como se teoria e prática estivessem dissociados. Entendemos, porém, que os distintos métodos de leitura elencados acima estão longe de se constituírem sem reflexividade teórica; pelo contrário, suas possíveis limitações, agora compreendidas como dissociação entre estes dois âmbitos do fazer humanístico, provêm justamente das consequências de certa escolha teórica operada sobre o texto, principal objeto de análise das humanidades.

Em todos os procedimentos analíticos estudados acima, o texto é objeto que perde sua unicidade e, até mesmo, sua integridade. Nesse sentido, é fácil perceber o apelo que as novas tecnologias trouxeram para compreender o texto literário a partir dos conceitos do pós-estruturalismo, que enfatizavam justamente a abertura, a ausência fundamental e a irredutibilidade do texto a uma intenção soberana, a do autor. Entretanto, como lembra Johanna Drucker, muitos entraram nas *humanidades digitais* como relativistas e saíram como positivistas (DRUCKER, 2012, p. 88), o que sugere que, graças à constituição desses procedimentos como ferramentas, reforça-se o caráter de objeto do texto, resultando numa situação na qual, em certa medida, se o texto perde sua unicidade e sua integridade, sua significação só é dada pela série constituída pelo pesquisador. As *humanidades digitais* invertem o sentido da relação entre texto e crítico. Se, num



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

primeiro *new criticism*, o texto possuía sentido imanente, depois, com a estética da recepção, passou-se a compreender a constituição de sentido como um processo dialogado entre o próprio texto e situações de leitura específicas; agora, o texto é desprovido de significado próprio, o qual é criado pelo pesquisador através da pergunta que organiza sua análise. Um indício é dado pela equiparação entre “grandes obras” e obras menores, procedimento ousado no que diz respeito à compreensão da tradição literária, mas metodologicamente conservador ao retornar a uma compreensão não-dialógica do texto.

Em todos os casos, a leitura ganha uma nova “objetividade” por meio das tecnologias digitais, seja pela metodologia empregada, seja por determinado instrumento técnico. É possível lembrar, por exemplo, das marcações disponibilizadas nos livros em formato .mobi, os quais são utilizados na plataforma Kindle, da Amazon. Certas passagens desses livros eletrônicos estão sublinhadas de antemão, antes de o leitor as ler, e vêm com a indicação de quantos outros leitores destacaram a mesma passagem. Trata-se de um indicativo seguro de como o público se relaciona com o texto, para além da análise das anotações feitas por leitores individuais em suas bibliotecas, procedimento já estabelecido nos estudos que tematizam a história da leitura. Trata-se, nesse caso, de um novo instrumento de pesquisa oferecido a essa área, e que não tardará a se converter em trabalhos novos.

De qualquer modo, talvez o que falte nas reflexões acima seja justamente relacionar o problema do texto com o tema da leitura. E, quanto a isso, não faltam abordagens das *humanidades digitais* que pensem as transformações da leitura em âmbito digital, para além de outros pesquisadores interessados no assunto.

Um exemplo é dado por N. Katherine Hayles, que, em sua obra, busca multiplicar os conceitos de leitura associados às humanidades. Para além da *close reading*, já estabelecida nos círculos acadêmicos, e da *distant reading*, elaborada por Franco Moretti, ela também conceitualiza o que chama de *hyper-reading*, ou seja, a leitura associada com as máquinas (HAYLES, 2012). Ao contrário da leitura efetuada por humanos, aquela realizada pelo computador busca evidenciar e analisar padrões, tendo como campo de atuação – mais uma vez – uma larga série de escritos diferentes. O interessante, em sua formulação, no entanto, não é sua reiteração de um modo de leitura associado à máquina, mas a relação entre esse procedimento de pesquisa acadêmica e as transformações pelas quais a leitura têm passado nas últimas duas décadas, desde o advento massivo das novas tecnologias de informação.



Em sua opinião, as novas tecnologias e os hábitos associados a ela alteraram significativamente o que entendemos por atenção, passando de uma dedicação exclusiva a uma determinada tarefa por horas e horas a fio em direção à capacidade de lidar e manejar informações em variados contextos em curtos intervalos de tempo. Resulta inválida, portanto, a crítica segundo a qual as novas gerações não conseguem se deter na leitura por longo tempo devido ao excesso de informação, argumento habitual daqueles que preveem a perda de um patrimônio cultural significativo devido às transformações por que passam os livros nos últimos anos. Para Hayles, é necessário pensar procedimentos de leitura que se adequem a essa situação que, em sua obra, recebe o nome de *hiper-atenção*. Metodologias que pensassem produtivamente essa nova forma de atenção, categoria com historicidade própria, como já demonstrou Jonathan Crary (2012), poderiam estabelecer novos critérios de avaliação do que é um estudo acadêmico sobre literatura que conseguisse abarcar a nova paisagem literária existente. Mais importante ainda, a combinação entre *hiper-atenção* e *hyper reading* sinaliza uma transformação pela qual o objetivo da leitura não é ir além do texto, desmascarando-o, mas trabalhar com a própria materialidade do texto, sua superfície, ainda que ressignificada pelas tecnologias digitais. Isso, afirma Hayles, seria uma forma de superar a oposição entre seres humanos e computador que está na base de todo o desconforto associado às transformações da leitura em anos recentes.

Talvez o mais relevante dessa proposta – e o que representaria uma alteração significativa nas *humanidades digitais* – seja a sugestão segundo a qual leitura e interpretação estariam dissociados. É somente a partir dessa constatação que se pode admitir o computador não como instrumento, mas como agente também ele capaz de realizar essa tarefa. A interpretação, nesse sentido, estaria dissociada do texto, e pode se referir à obra individual analisada ou aos padrões identificados por essas metodologias que permitem a leitura em grandes quantidades. Isso permite solucionar parte do mal-estar associado à redução dos procedimentos técnicos computadorizados a meros instrumentos de análise, pois o que nem Stephen Ramsay tampouco Matthew Jockers parecem admitir é seu entendimento segundo o qual o texto possui um significado único e que a tarefa do investigador é interpretá-lo. Essa relação difícil com a interpretação é o limite de suas abordagens, pois redundando numa compreensão – contraditoriamente – unitária do texto, como dotado de *um* sentido pronto a ser aberto, decodificado, pelo investigador.

E, para além de uma determinada concepção de texto literário assim oferecida, a separação analítica entre as duas tarefas tornaria possível abrir as humanidades para o estudo de todo o

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

conjunto de “textos” disponíveis em ambiente digital cujo autor tampouco seu receptor é humano. Os estudos literários, assim, podem ter papel proeminente em pensar a relação entre nossa sociedade e certas operações para as quais nem as categoria de “literatura” tampouco “escrita” ou “leitura” são necessariamente as mais apropriadas.

### Referências

\_\_\_\_\_. “The Digital Humanities Manifesto 2.0.”, disponível em <http://manifesto.humanities.ucla.edu/2009/05/29/the-digital-humanities-manifesto-20/>

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**: visão e modernidade no século XIX. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

CHUN, Wendy Hui Kyong; RHODY, Lisa Marie. “Working the Digital Humanities: Uncovering Shadows Between the Dark and the Light”, in *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, vol. 25, 2014, pp. 1-25.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DRUCKER, Johanna. “Humanistic Theory and Digital Scholarship”, in GOLD, Matthew K. (ed.). **Debates in the Digital Humanities**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012, pp. 85-95.

HAYLES, N. Katherine. **How We Think**: Digital Media and Contemporary Technogenesis. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

JOCKERS, Matthew. **Macronalysis**: Digital Methods and Literary History. Urbana: University of Illinois Press, 2013.

KIRSCHENBAUM, Matthew. “What Is Digital Humanities and What’s It Doing in English Departments”, in GOLD, Matthew K. (ed.). **Debates in the Digital Humanities**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012, pp. 3-11.

MORETTI, Franco. **Maps, Graphs, Trees**. Abstract Models for Literary History. London: Verso, 2007.

RAMSAY, Stephen. “On Building”, in TERRAS, Melissa; NYHAM, Julianne; VANHOUTTE, Edward (eds.). **The Digital Humanities – A Reader**. Farnham: Ashgate, 2013, pp. 243-245, originalmente publicado em 11 de janeiro de 2011 no blog do autor, disponível em <http://stephenramsay.us/text/2011/01/11/on-building/>

\_\_\_\_\_. **Reading Machines**: Towards an Algorithmic Criticism. Urbana: University of Illinois Press, 2011.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

SCHREIBMAN, Susan; SIEMENS, Ray; UNSWORTH, John (eds.). **A Companion to Digital Humanities**. Malden, MA/Oxford: Blackwell, 2004.

*Jornais*

ALMEIDA, Rodolfo de; MARIANI, Daniel. “O ritmo e o estilo de diferentes obras literárias brasileiras”, in *Jornal Nexo*, 30 de janeiro de 2017, disponível em <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/01/30/O-ritmo-e-o-estilo-de-diferentes-obras-liter%C3%A1rias-brasileiras>, acessado 20 de outubro de 2017.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

### CRITÉRIOS DA CAPES PARA AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINARES: UM ESTUDO DE CASO

#### *CAPES CRITERIA FOR EVALUATION OF THE INTERDISCIPLINARY POSTGRADUATE PROGRAMS: A CASE STUDY*

Gabriel Bandeira Coelho  
Doutorando em Sociologia/UFRGS  
e-mail: gabrielbandeiracoelho@yahoo.com.br

Alice Hubner Franz  
Mestranda em Desen. Territorial e Sist. Agroindustriais/UFPel  
e-mail: alicefranz1@gmail.com

#### RESUMO

O presente trabalho busca salientar os principais critérios de avaliação da CAPES para definir o que pode ser considerado um Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar. Diante disto, intentamos realizar um estudo de caso do Programa em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais da UFPel, destacando algumas contradições no que diz respeito à alocação deste Programa em uma área disciplinar, dada a pluralidade da formação dos docentes, das linhas de pesquisa e da própria proposta do curso. Sendo assim, evidenciamos algumas questões norteadoras, quais sejam: que fatores, sobretudo político-institucionais, podem ter levado o Programa em desenvolvimento territorial e sistemas agroindustriais a ser posto na área de avaliação denominada “administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo”? Os critérios de avaliação da CAPES seguem rigorosamente o que consta no documento da área de avaliação interdisciplinar?

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Avaliação (CAPES); Pós-Graduação; Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais.

#### ABSTRACT

The present paper aims to point out the main criteria for evaluation of CAPES for defining what can be considered a Interdisciplinary Postgraduate Program. In view of this, we intend to conduct a case study of the UFPel's Territorial Development and Agribusiness Systems Program, highlighting some contradictions concerning the allocation of this Program in one disciplinary area, given the plurality of formation the of the professors, of the research topics and of the curricular proposal of the course. Therefore, we evidenced some leading questions, which are: What factors, foremost, political-institutional, may have led the Territorial Development and Agribusiness Systems Program to be allocated in the evaluation area denominated “public and business administration, accounting sciences and tourism”? Does CAPES evaluation criteria follow strictly what is written on its documents of interdisciplinary area evaluation?

**Keywords/Palabras clave:** Interdisciplinary; CAPES Evaluation; Postgraduate; Territorial Development and Agribusiness Systems.

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivos salientar os principais critérios de avaliação da CAPES para definir o que pode ser considerado um Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar, além de realizar um estudo de caso do Programa em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais da UFPEI, destacando algumas contradições no que diz respeito à alocação deste Programa em uma área disciplinar, dada a pluralidade da formação dos docentes, das linhas de pesquisa, das disciplinas e da própria proposta do curso.

Deste modo, propõem-se as seguintes questões como base que conduzirá este trabalho, quais sejam: que fatores, sobretudo político-institucionais, podem ter levado o Programa em desenvolvimento territorial e sistemas agroindustriais a ser posto na área de avaliação denominada “administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo”? Os critérios de avaliação da CAPES seguem rigorosamente o que consta no documento da área de avaliação interdisciplinar?

Para tanto, o artigo está dividido em duas sessões. Na primeira, intitulada “Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais: contextos de emergência e a pesquisa interdisciplinar”, busca-se contextualizar o processo de criação do referido Programa, destacando suas principais características, sobretudo àquelas que apontam a interdisciplinaridade como eixo teórico-metodológico principal à pesquisa e à formação de seus discentes. Chama a atenção neste subitem a pluralidade da formação dos professores que compõem o Programa, bem como das disciplinas que formam as duas linhas de pesquisa do PPGD TSA.

Já a segunda sessão, intitulada “Critérios da CAPES para avaliação de Programas Interdisciplinares: é possível falar em campo de disputa e poder?” salienta-se as definições da CAPES sobre pesquisas interdisciplinares e seus critérios de avaliação para alocar determinados Programas de Pós-Graduação na área interdisciplinar. Com isto, busca-se comparar estes critérios com a proposta, as disciplinas, as linhas de pesquisa e a formação docente do PPGD TSA, com o intuito de inferir que este último poderia, atualmente fazer parte da área interdisciplinar da CAPES. Neste sentido, usa-se o cabedal teórico de Pierre Bourdieu – campo, capital, bens simbólicos, entre outros – como base à compreensão dos conflitos que perpassam a ciência e, portanto, a prática de avaliação das áreas no âmbito da CAPES.

Por fim, sem a pretensão de encerrar o debate, colocam-se algumas considerações finais, muito mais em nível de conjecturas do que em nível de resultados propriamente ditos, a fim de

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

proporcionar a ampliação deste debate em torno das disputas político-institucionais que perpassam os critérios de avaliação da CAPES e de outras agências de fomento à pesquisa no Brasil, especialmente no que diz respeito à Pós-graduação Interdisciplinar.

### **Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais: contextos de emergência e a pesquisa interdisciplinar**

Com o intuito de conhecer e de explorar detalhadamente algumas características do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais (PPGD TSA) – nível mestrado – da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), serão apresentados, nesta sessão, determinados aspectos históricos de formação e demais informações pertinentes do referido Programa.

O Programa encontra-se atualmente em funcionamento e foi recomendado pela CAPES em dezembro de 2013, avaliado com nota 3 e alocado, desde então, na área básica de Administração e na área de avaliação de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e de Turismo.

De acordo com os dados sobre a formação do Programa, o mesmo é considerado interdisciplinar e visa, em linhas gerais, um amplo debate acerca dos desafios do desenvolvimento territorial, além das questões que acometem a dinâmica dos sistemas agroindustriais e dos processos agrários. O PPGDTSA volta-se para o contexto no qual se encontra inserido, ou seja, a região sul do Rio Grande do Sul. Neste sentido, a criação deste programa é de suma importância para a edificação de um espaço de reflexão e de interlocução sobre os desafios do desenvolvimento desta região, destacando-se pesquisa interdisciplinar como ferramenta necessária para tal exercício. Em outros termos, fazia-se necessário, à época da formulação do PPGDTSA, a criação de um programa de pós-graduação que confrontasse os grandes dilemas regionais e que tal reflexão pudesse ocorrer através da conjugação de diferentes áreas do conhecimento, tais como: as exatas e da terra; as ciências agrárias; humanas; sociais aplicadas, entre outras (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

O PPGDTSA está capacitado para receber profissionais formados nas mais diferentes áreas do conhecimento e que possam, de alguma forma, interagir com a área de desenvolvimento rural e de sistemas agroindustriais, como engenharia agrônoma, administração, medicina veterinária,



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

zootecnia, engenharia agrícola, química de alimentos, geografia, nutrição, engenharia de alimentos, engenharia florestal, entre outras (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

Dentre os motivos que impulsionaram a construção da proposta do Programa, ganha destaque a necessidade de fundar um espaço que pudesse propiciar reflexões acerca do desenvolvimento no âmbito da área de abrangência da UFPel. Tais reflexões que, por sua vez, estão sintonizadas com os enfoques contemporâneos que abordam tanto a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade dos objetos e a gama de instrumentos de intervenção existentes que possam ser postos em prática pelo estado brasileiro (SUCUPIRA, 2017).

Outro fator destacado nos documentos do Programa é o desejo de diferentes professores em formular um espaço de atuação que estivesse de acordo com os desafios relacionados ao território e aos sistemas agroindustriais. Desafios estes que estão relacionados, sobretudo, ao caráter complexo da relação sociedade-natureza. Assim, tornava-se urgente uma visão interdisciplinar que viabilizasse um diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Em suma, havia uma crescente necessidade de se criar, dentro da Universidade Federal de Pelotas, um Programa de Pós-Graduação que olhasse para a questão do desenvolvimento e para sua multiplicidade de enfoques (complexidade) e de abordagens e que fosse, assim, compatível com as demandas da região, tanto no que se refere à formação de recursos humanos, quanto à produção de conhecimento (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

No que tange ao caráter interdisciplinar do programa, destaca-se a seguinte passagem presente em seu histórico de formação e que, por seu turno, define a base teórico-metodológica a qual se alicerça o PPGDTSA:

A interdisciplinaridade não pode ser vista como uma escolha regida pela simples justaposição de áreas e de campos do conhecimento, mas do reconhecimento de que só assim será possível formar profissionais habilitados para intervir na realidade e de produzir conhecimento compatível com estes desafios. A trajetória que convergiu para a construção dessa proposta passa, necessariamente, pela tentativa de superar o 'mais do mesmo', ou seja, no sentido de fugir da reiteração, da recorrência, em suma, da mera repetição de modelos de abordagem consagrados da chamada 'ciência normal' ou 'convencional' (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017, n.p.).

Tal base teórico-metodológica fica evidenciada nos objetivos do PPGDTSA, quais sejam:

**a)** promover a pesquisa e a reflexão teórica e metodológica *interdisciplinar* sobre o tema Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais; **b)** Formar recursos humanos com sólida *formação teórico-metodológica interdisciplinar* aos egressos sobre o tema Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais para que estes possam atuar em organizações públicas e

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

privadas e não governamentais; c) Formar um profissional capaz de pensar o desenvolvimento territorial de *modo integrado*; d) Contribuir para as soluções dos problemas ligados ao Desenvolvimento Territorial e dos Sistemas Agroindustriais locais (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

A partir disto, o programa visa formar interdisciplinarmente profissionais capazes de compreender, analisar e interpretar as abordagens que compõem o arcabouço teórico do curso, além dos desafios relativos ao desenvolvimento dos territórios. Ademais, espera-se que o egresso possa aliar a habilidade intelectual para gerar reflexões acerca das problemáticas do desenvolvimento territorial e dos sistemas agroindustriais, tornando-se um profissional engajado socialmente (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

Por conseguinte, o PPGDTSA possui duas grandes linhas de pesquisa. A primeira é a de *desenvolvimento territorial e ruralidade* que inclui “os estudos multi-interdisciplinares sobre a atuação do Estado, em suas distintas escalas (União, Estado e municípios), assim como dos agentes privados (Produtores, cooperativas, empresas etc.) e ONGs como instância de regulação, ordenamento, gestão, planejamento e estruturação dos processos sociais e produtivos de abrangência rural, face os imperativos da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões (ética, cultural e simbólica, econômica, social)”. Esta linha engloba, ainda, as disciplinas de *desenvolvimento territorial, gestão ambiental, geotecnologia, metodologia multicritério para apoio à decisão, políticas públicas para o desenvolvimento territorial e dos sistemas agroindustriais, sinais distintivos de mercado no âmbito da agricultura familiar e gestão das organizações sociais no ambiente rural* (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

Já a segunda linha de pesquisa denomina-se *agregação de valor em sistemas agroindustriais* e “está voltada para a pesquisa multi-interdisciplinar sobre o ambiente externo, quanto do ambiente interno relacionado aos diferentes processos, recursos e produtos capazes de contribuir para agregação de valor sustentável aos vários tipos de organizações e ao sistema agroindustrial como um todo”. Está alinhada aglutina as disciplinas de *sistemas agroindustriais, formulação de estratégias, gestão do conhecimento e inovação, inovação e agregação de valor no sistema agroindustrial, teorias organizacionais, avaliação econômica de projetos e estratégia de produção agroindustrial* (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).

Além disto, as disciplinas de *seminários e projetos de pesquisa interdisciplinar, epistemologia e pensamento interdisciplinar, métodos qualitativos, métodos quantitativos I,*

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

*empresa, empresarização e sociedade, docência orientada I e II e elaboração de dissertação I e II, são disciplinas comuns a ambas as linhas de pesquisa (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).*

No que se refere à formação dos docentes que atuam no PPGDTSA pode-se perceber uma composição heterogênea de suas formações e áreas de conhecimento, conforme ilustrado no Quadro 1 e no gráfico 1 a seguir ilustrados.

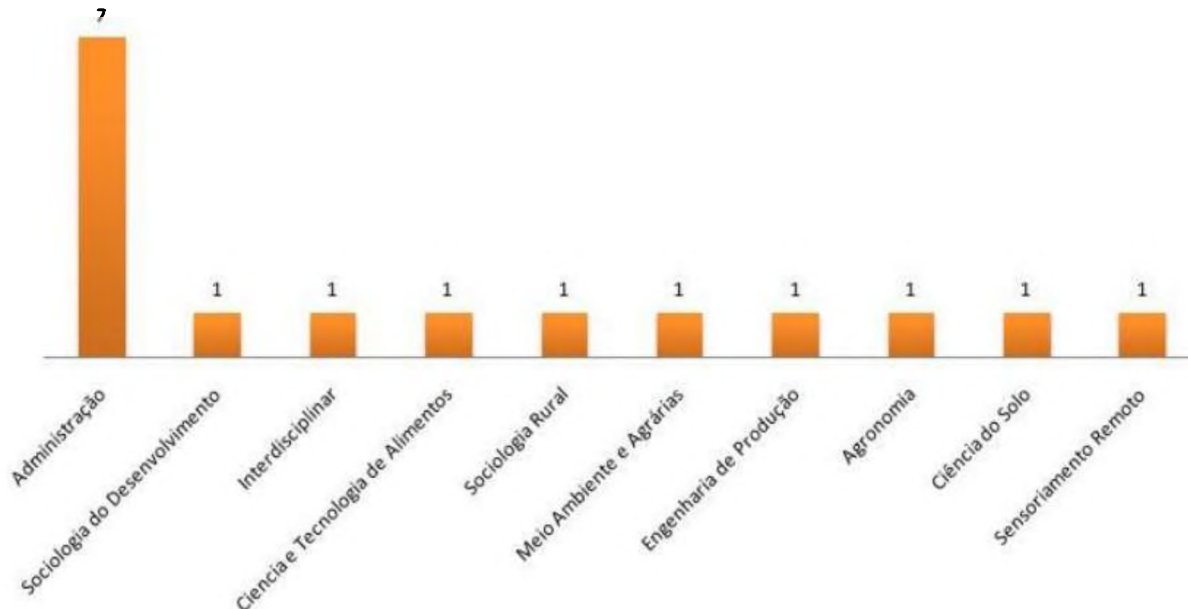
**Quadro 1 – Formação dos docentes do PPGDTSA**

<b>Categoria</b>	<b>Graduação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
PERMANENTE	Administração	Administração	Administração
PERMANENTE	Agronomia	Desenvolvimento Rural	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
COLABORADOR	Engenharia Agrônoma	Desenvolvimento Rural	Desenvolvimento Rural
PERMANENTE	Administração	Administração	Administração e Turismo
PERMANENTE	Engenharia Agrônoma	Agroquímica	Biologia Vegetal
PERMANENTE	Engenharia Agrônoma	Sociologia	<i>Agroecología Sociología y Estudios Campesinos</i>
PERMANENTE	Agronomia	Administração	Agronegócios
PERMANENTE	Administração	Administração	Administração
PERMANENTE	Agronomia	Economia Rural	Engenharia de Produção
PERMANENTE	Engenharia Agrônoma	Economia Aplicada	Marketing
PERMANENTE	Ciências sociais	Sistemas de Produção Agrícola Familiar	Sistemas de Produção Agrícola Familiar
COLABORADOR	Engenharia Agrônoma	Economia Rural	Administração
PERMANENTE	Agronomia	Ciência do Solo	Ciência do Solo
PERMANENTE	Engenharia Agrônoma	Solos e Nutrição de Plantas	Sensoriamento Remoto
PERMANENTE	Ciências Contábeis	Administração	Administração
COLABORADOR	Agronomia	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	Administração

**Fonte** - Elaborado pelos autores a partir das informações presentes no currículo *lattes* dos docentes do Programa.

**Gráfico 1 – Distribuição por área de conhecimento dos docentes do PPGDTSA**

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*



Diante do que foi acima exposto, pode-se perceber algumas contradições no que diz respeito à alocação deste Programa em uma área disciplinar, qual seja, administração pública e de empresas, ciências contábeis e de turismo, dada a pluralidade da formação dos docentes, das linhas de pesquisa e da própria proposta do curso apresentada a CAPES. Não somente a formação dos professores forma um corpo docente que pode ser considerado interdisciplinar, mas as linhas de pesquisa e as disciplinas sinalizam o caminho que o Programa tem desejado seguir em relação à pesquisa e a formação do seu quadro docente. Esta sinalização parece não ter sido levada em conta pela CAPES nas últimas avaliações do Programa. Ao cabo, vale ressaltar novamente as questões que norteiam este trabalho: que fatores, sobretudo político-institucionais, podem ter levado o PPGDTSA? Os critérios de avaliação da CAPES seguem rigorosamente o que consta no documento da área de avaliação interdisciplinar?

**Crítérios da CAPES para avaliação de Programas Interdisciplinares: é possível falar em campo de disputa e poder?**

Segundo documento da área de avaliação interdisciplinar da CAPES (2016), a relevância da criação de uma área interdisciplinar, a partir de 2008 na Pós-Graduação brasileira, decorre do

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

fato de que se fazia urgente um novo aporte de pesquisa que buscasse soluções para os novos problemas e fenômenos de caráter complexo que têm emergido no mundo contemporâneo. Tais objetos que, por sua vez, vêm desafiando o modelo tradicional e fragmentado de produção de ciência, ou seja, o modelo disciplinar de conhecimento. Ao cabo, o conteúdo do documento enfatiza que: “a natureza complexa de tais problemas requer diálogos não só entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas entre disciplinas de áreas de conhecimento diferentes, bem como entre saberes disciplinar e não disciplinar” (CAPES, 2016, p. 8).

Para a CAPES interdisciplinaridade significa a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2016, p. 9).

A definição da CAPES mostra, de certo modo, que o PPGDTSA entende a pesquisa interdisciplinar da mesma forma que a referida agência de fomento. Tanto a CAPES, quanto o Programa percebem que a interdisciplinaridade, no âmbito da Pós-Graduação, emerge a partir da integração de duas ou mais disciplinas distintas, contribuindo, assim à flexibilização das fronteiras disciplinares e, conseqüentemente ao avanço do conhecimento científico. Não apenas isto, mas ambas as percepções destacam que a interdisciplinaridade é ponto central para a formação diferenciada de um novo pesquisador. Com efeito, “de uma proposta de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar espera-se que o produto final, em geração de conhecimento e qualidade de recursos humanos formados, seja qualitativamente superior às contribuições individuais das partes envolvidas” (CAPES, 2016, p. 9-10).

Em relação aos critérios de caráter mais técnico que avaliam as notas dos Programas, bem como se eles atendem as normas para alocarem-se na área interdisciplinar – *teses e dissertações; produção bibliográfica; produção técnica; produção artística; corpo docente, vínculo e formação; disciplinas; linhas de pesquisa; projetos de pesquisa; proposta do programa, docente atuação e docente produção* – pode-se inferir que o PPGDTSA cumpre os principais critérios para fazer parte da área de avaliação interdisciplinar. Abaixo, apresenta-se um esboço deste argumento.

**Critério “Produção Bibliográfica”:** As produções, tais como, dissertações, capítulos de livros, livros e artigos produzidos pelos membros do Programa guardam significativos diálogos



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

com as linhas de pesquisa, bem como com as disciplinas oferecidas pelo PPGDTSA e, sobretudo com a lógica interdisciplinar de pesquisa.

**Critério “Corpo Docente e Formação”:** Como já destacado no Quadro 1 anteriormente, o corpo docente do PPGDTSA apresenta formações (graduação, mestrado e doutorado) distintas. Essa heterogeneidade caracteriza, sim, uma perspectiva interdisciplinar nos termos da literatura sobre o tema e também da própria CAPES. Alguns docentes, inclusive, possuem, ao longo de suas trajetórias acadêmicas, diferentes formações em níveis de graduação, mestrado e doutorado.

**Critério “Disciplinas”:** As disciplinas oferecidas pelo PPGDTSA – já destacadas anteriormente – mostram, mais que os outros critérios, a intenção do Programa de promover o diálogo interdisciplinar na produção de conhecimento e na formação dos discentes. Infere-se, a partir disto, que a “heterogeneidade disciplinar” é uma das principais características da interdisciplinaridade neste Programa.

**Critério “Linha de Pesquisa”:** As duas linhas de pesquisa do Programa, *Desenvolvimento territorial e ruralidade* e *Agregação de valor em sistemas agroindustriais*, enfatizam a complexidade que perpassa os fenômenos estudados e pesquisados no PPGDTSA. Este caráter complexo que, indubitavelmente, reivindica um olhar integrador, sinérgico e, portanto, interdisciplinar, destacado tanto no documento da área de avaliação interdisciplinar da CAPES quanto nos objetivos do PPGDTSA.

**Critério “Projetos de Pesquisa”:** Quatro são os grupos ou núcleos de pesquisa do PPGDTSA, quais sejam: Grupo de Pesquisa em Inovação e Sustentabilidade no Agronegócio (GPEIA); Núcleo de Estudos em Estratégia, Conhecimento e Inovação (NEECI); Núcleo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Políticas Públicas para a agricultura Familiar – (Nupear); e Grupo de Pesquisa em Formulação de Estratégias (GPFE). Tais núcleos e grupos possuem diferentes temáticas, como inovação, tecnologia, ambiente, desenvolvimento, agricultura, políticas públicas, dentre outras que, por sua vez, salientam o olhar interdisciplinar que o PPGDTSA tem buscado utilizar como ferramenta teórico-metodológica à compreensão de fenômenos complexos.

**Critério “Proposta do Programa”:** Foi destacado, anteriormente que a definição da CAPES e do PPGDTSA sobre interdisciplinaridade se coadunam. Neste sentido, a proposta do Programa vai ao encontro do que a CAPES tem pensado, nos últimos anos, sobre a pesquisa e a formação interdisciplinar na Pós-Graduação brasileira, tanto no que diz respeito à solução de



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

problemas complexos, quanto à formação de um profissional (docente e pesquisador) com perfil integrador e diferenciado.

Diante da exposição dos critérios acima, arrisca-se a afirmar que a alocação do PPGD TSA numa área disciplinar não decorre de fatores e elementos epistemológicos, como por exemplo, falta de diálogo conceitual entre as disciplinas ou uma proposta do Programa totalmente contrária à definição de interdisciplinaridade da CAPES, mas sim de aspectos político-institucionais. Em outras palavras, alocar ou não um Programa de Pós-Graduação em uma área Interdisciplinar, guardada, obviamente suas devidas proporções, diz muito mais respeito ao cotidiano (prática) político das instituições avaliadoras do que propriamente a fatores rigidamente epistemológicos.

É com base nestes argumentos, ora apresentados aqui, que se pretende inferir que há constantes disputas em torno do campo científico, mesmo que em pesquisas ditas interdisciplinares. Ao falar-se em campo, faz-se uso do conceito do sociólogo francês Pierre Bourdieu (2004, p. 20-1), para quem:

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem. Uma das diferenças relativamente simples, mas nem sempre fácil de medir, de quantificar, entre os diferentes campos científicos, isso que se chamam as disciplinas, estará, de fato, em seu grau de autonomia.

Ante a isto, pode-se afirmar que em torno dos processos de avaliação da CAPES – estes processos são partes constitutivas das relações de poder entre os atores do campo científico – há uma série de tensões em torno da apropriação de capital<sup>78</sup> ou bens simbólicos. Isto é, “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade (...). O campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (BOURDIEU, 2004. p. 29).

Bourdieu (1989) argumenta, ainda, que as diferentes classes ou facções, que compõem determinado campo, estão em tensão, em luta simbólica, a fim de imporem e consolidarem suas

---

<sup>78</sup>Conforme afirma Bourdieu (2004, p. 27), “esse capital (...) repousa sobre o reconhecimento de uma competência, que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses efeitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo (...)”.

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

definições acerca da realidade social, de acordo com seus interesses e com suas concepções de mundo. Diante do exposto, pode-se afirmar que há na política de avaliação das áreas da CAPES toda esta gama conflituosa exposta na teoria bourdieusiana acerca do campo científico. Isto significa dizer que a alocação de determinado Programa em uma determinada área não é totalmente neutra e objetiva. Assim, mesmo que as avaliações busquem assegurar uma possível neutralidade e objetividade a partir de critérios criados pela própria agência de fomento, as tensões em torno dessas escolhas são permanentes. Tal perspectiva evidencia que os processos de avaliação da CAPES são produtos sociais, caracterizados por interesses e ideologias dos avaliadores que ali se fazem presentes.

As afirmações levantadas até então se encontram no plano hipotético a partir da leitura dos documentos da CAPES e do PPGDTSA e, também, da compreensão da teoria de Bourdieu acerca do campo científico. Baseando-se em tal arcabouço conceitual, não se pode conceber a ciência como um espaço de relações neutras e desinteressadas como preconizou Robert Merton, quando da emergência da Sociologia da Ciência. Logo, se os processos de avaliação da CAPES são práticas do campo científico e envolvem agentes ou atores sociais em disputa por capital simbólico e dominação do campo, pode-se argumentar que a decisão de alocar o PPGDTSA numa área de avaliação disciplinar, dada toda a proposta interdisciplinar do Programa, é uma decisão tomada a partir destas disputas simbólicas e que nada possuem de neutras e objetivas.

### **Considerações finais**

A intenção neste trabalho não foi criticar todo o processo de avaliação da CAPES no que concerne à Pós-Graduação brasileira. Pelo contrário, acredita-se que ela tem muitos aspectos positivos por se tratar de um mecanismo há muito consolidado no País. Todavia, as críticas ressaltadas aqui são exclusivamente em relação à avaliação de um determinado Programa – por isto um estudo de caso – que se encontra, atualmente, numa área disciplinar, quando o que se infere é que este Programa poderia estar alocado na área de avaliação interdisciplinar, dada sua proposta de curso e demais argumentos.

Frente a isto, sabe-se que o elencado neste ensaio está muito mais para o plano das hipóteses do que para um resultado de pesquisa propriamente dito. Neste sentido, o debate continua aberto, sobretudo se se atenta para os pressupostos da teoria de Bourdieu no que tange às relações de

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

conflito que perpassam o campo científico. Em resumo, olhar para a pesquisa interdisciplinar no âmbito da pós-graduação brasileira, principalmente no que diz respeito aos processos de avaliação, é aventurar-se num cenário cada vez mais complexo cujo principal característica é guardar significativas tensões em torno da busca por espaço político e epistemológico, envolvendo uma série de atores, como docentes, membros de avaliação da área, coordenadores dos programas, etc.

Sugere-se, deste modo, que estudos mais aprofundados, com entrevistas semiestruturadas e análise de discurso, podem e devem ser realizados no PPGDTSA ou em outros Programas. Isto tornaria possível observar detalhadamente a coerência (ou não) dos critérios de avaliação da área de avaliação interdisciplinar (CAPES) para com os Programas de Pós-Graduação que se autoproclamam interdisciplinares, mas que encontram-se fora da área interdisciplinar.

### **Referências**

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Proposta de Programa**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.xhtml>. Acesso em: 02 de out. de 2017.

CAPES. **Documento da área de avaliação interdisciplinar (2016)**. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/INTE\\_docarea\\_2016\\_v2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/INTE_docarea_2016_v2.pdf). Acesso em: 10 de out. de 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

## **ANÁLISE DE REDES DE COMPADRIO NA FREGUESIA DE VIAMÃO (SÉCULO XVIII)**

*ANALYSIS OF COMPASS NETWORK IN THE PARISH OF VIAMÃO (18th CENTURY)*

*ANÁLISIS DE REDES DE COMPADRIO EN LA FREGUESIA DE VIAMÃO (SIGLO XVIII)*

Israel da Silva Aquino  
Mestrando em História UFRGS  
[israel.aquino@gmail.com](mailto:israel.aquino@gmail.com)

### **RESUMO**

A ideia de rede social fomenta uma multiplicidade de abordagens nas diferentes áreas do conhecimento. De forma ampla, podemos tomar uma rede social como um “conjunto finito de atores e a(s) relação(ões) que se estabelecem entre eles” (Wasserman & Faust, 1994, p. 20). A Análise de Redes Sociais (da sigla em inglês SNA - *Social Network Analysis*) consiste em uma análise metódica de redes sociais representadas graficamente, tomadas enquanto representações das estruturas de relacionamento que pessoas ou organizações estabelecem entre si. Com o avanço e a disseminação do método de análise de redes entre os estudos históricos, cunha-se o termo *Historical Network Research* (HNR). Entende-se que os métodos formais derivados de análise de redes podem ser proveitosamente aplicados a corpos selecionados de dados históricos, oferecendo novas possibilidades enquanto ferramenta de ensaio, interpretação e crítica. Neste trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em História em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pretende-se aplicar o método de análise de redes a um corpo selecionado de registros de batismo da freguesia de Viamão, em meados do século XVIII, com o intuito de examinar as redes de compadrio formadas e as implicações sociais e econômicas decorrentes para a comunidade local. O ensaio abordará os registros do primeiro livro de batismos da localidade, que abrange o período de 1747 a 1759.

**Palavras-chaves:** Compadrio; Redes de apadrinhamento; Análise de Redes Sociais; Historical Network Research; História Colonial.

### **ABSTRACT**

The idea of social networking fosters a multiplicity of approaches in the different areas of knowledge. Broadly speaking, we can take a social network as a "finite set of actors and the relationship(s) established between them" (Wasserman & Faust, 1994, p.20). Social Network Analysis (SNA) consists of a methodical analysis of social networks represented graphically, taken as representations of the structures of relationship that people or organizations establish between each other. With the advancement and dissemination of the method of network analysis among historical studies, the term Historical Network Research (HNR) was used. It is understood that formal methods derived from network analysis can be usefully applied to selected bodies of historical data, offering new possibilities as a tool for testing, interpretation and criticism. In this work, the result of a Master's Degree in History research in progress at the Federal University of Rio Grande do Sul, we intend to apply the method of network analysis to a selected body of baptismal records of the parish of Viamão in the mid-eighteenth century, with the purpose of examining the networks of compass formed and the social and economic implications for the local community. The essay will cover the records of the first baptismal textbook of the locality, which covers the period from 1747 to 1759.

**Keywords:** Compass; Compass Network; Social Network Analysis; Historical Network Research; Colonial History.

## **Introdução**

A ideia de rede social fomenta, entre os diferentes paradigmas e disciplinas pelos quais transita, uma multiplicidade de abordagens e compreensões, o que torna por vezes difícil sua conceituação. De forma bastante ampla, podemos tomar uma rede social enquanto um “conjunto finito de atores e a(s) relação(ões) que se estabelecem entre eles” (WASSERMAN e FAUST, 1994, p. 20), ou ainda, conforme Kenna e Mac Carron, podemos dizer que “as redes podem ser usadas para caracterizar quantitativamente uma grande variedade de estruturas” sendo que “em uma rede social, os nós são representações de pessoas e as ligações representam interações ou conhecimentos entre essas pessoas” (KENNA e MAC CARRON, 2016, P. 5-6).

Este trabalho se propõe a estudar a formação de redes de compadrio na freguesia de Viamão no período colonial, buscando investigar sua utilização como estratégia de atuação e reprodução social por algumas famílias da região. Para tanto, utilizamos registros de batismo, a fim de promover o mapeamento de tais redes, além de se recorrer às ferramentas conceituais da metodologia da análise de redes para fins de interpretação e análise das mesmas. O recorte estabelecido abrange o período de 1747, data do primeiro registro de batismo da freguesia, até 1759, data de encerramento do Livro I de batismos da Capela de Nossa Senhora de Conceição de Viamão<sup>79</sup>, totalizando 559 registros analisados. A partir destas fontes, foram selecionados os registros que envolvem os integrantes de duas famílias da região, os Pinto Bandeira e os Ornellas de Menezes. A partir deste recorte, buscamos tecer algumas considerações iniciais a respeito da utilização da instituição do compadrio na região estudada.

## **Análise de Redes Sociais e História**

De acordo com Bertrand (2012, p. 61), a noção de rede social remete a uma estrutura construída com base nas relações existentes entre indivíduos. Conforme aponta Fioravante (2013, p. 222), o estudo desses vínculos busca evidenciar a capacidade de cada ator social manipular o conjunto de suas ligações com o intuito de satisfazer seus interesses.

---

<sup>79</sup> A fonte em questão foi publicada em 2009, através do projeto Resgate de Fontes Paroquiais, organizado pelo professor Eduardo Neumann e Fábio Kuhn).

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Partindo da teoria dos grafos e da sociometria, uma rede social é representada graficamente como um conjunto de pontos, representando os agente ou atores sociais, estes vinculados por uma série de relações, que são representadas pelas linhas do gráfico. Essas relações são influenciadas pelo posicionamento do indivíduo na rede (central ou periférico), seu acesso a recursos, a intensidade dos relacionamentos, a densidade da rede, entre outros fatores (PONCE LEIVAS e AMADORI, 2008, p. 22).

A primeira etapa da análise de redes é a criação do que chamamos matriz de adjacência, em que linhas e colunas representam os atores sociais envolvidos em determinada relação e contexto históricos (PANDOLFI & BUENO, 2014). A elaboração das matrizes e seus grafos<sup>80</sup> correspondentes é parte fundamental deste método. Cada matriz e seu grafo correspondem a uma espécie de instantâneo dos relacionamentos do grupo em análise. O grafo é formado pelas unidades de análise (pessoas, organizações) e pelas relações estabelecidas entre elas, que são representadas por pontos (nódulos) e linhas, respectivamente.

De acordo com o tipo de grafo utilizado, as formas e cores dos nódulos variam, o que também ocorre com o comprimento das linhas, de forma a dar um significado visual ao que foi expresso na matriz pelo pesquisador. Para a elaboração destes grafos existem diversos softwares, disponíveis, de forma gratuita, na Internet, ou no mercado. São exemplos o Cyram, o Pajek e o NodeXL<sup>81</sup>, este último um complemento da empresa Microsoft disponibilizado gratuitamente para o software Office Excel, que foi adotado para a elaboração das matrizes e componentes visuais deste trabalho.

Para além da elaboração das matrizes e a geração dos respectivos grafos, outra contribuição fundamental deste método é a produção dos coeficientes ou estatísticas de análise, denominadas métricas, que permitem evidenciar algumas das características dessas redes, colocando em evidência alguns tipos de relação que se estabelecem, ou destacando a atuação de um determinado

---

<sup>80</sup> Grafo é o termo utilizado na SNA para designar a representação gráfica das redes.

<sup>81</sup> O Cyram (<http://www.cyram.com/>) e o Pajek (<http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pajek/>) são dois exemplos de softwares de análise de redes que dependem de licenciamento. Por outro lado, o complemento NodeXL (<https://nodexl.codeplex.com/>) e programas como o Gephi (<https://gephi.org/>) são exemplos de softwares disponibilizados de forma parcial ou totalmente gratuita, na internet.



agente no grupo a partir da posição por este assumida. Essas métricas cumprem papel fundamental para a análise, tanto quanto o recurso gráfico proporcionado pelo software.

Uma das preocupações que surgem com o uso da SNA é a aparente simplificação das relações ou, conforme aponta Thiago Gil (2005, p. 1), uma certa pretensão de objetivizar as relações humanas. Torna-se, portanto, necessário ressaltar que com esta técnica não se pretende dar conta da totalidade das relações, mas sim "apresentá-las de uma forma ordenada e visualmente inteligível para o investigador" (Idem). Cabe, portanto, ao pesquisador interessado em aplicar o método, o cuidado e o esforço de demonstrar efetivamente as consequências das relações identificadas, mais que o simples ato de enumerá-las.

### **Compadrio e hierarquias sociais no Brasil setecentista**

Donald Ramos, ao analisar o sistema de compadrio na região de Vila Rica (MG), atenta para dois aspectos. O primeiro nota o destaque dado ao tema na literatura hispano-americana, enquanto a literatura especializada em português sobre o tema à época era ainda escassa. A seguir, Ramos apresenta as duas correntes que discutem os aspectos espirituais e sociais envolvidos no batismo e suas relações subjacentes, como o próprio compadrio (RAMOS, 2004, p. 51).

A primeira destas correntes, fundada em uma interpretação antropológica estruturalista, oferece uma visão do batismo como um ritual de renascimento, onde "o nascimento biológico, dominado pela mulher, é o resultado de um processo impuro que seria substituído por um nascimento ritualizado e puro em que pais novos são escolhidos" (RAMOS, 2004, p. 51-52). Nesse contexto, o processo do batismo é compreendido pela sua função espiritual. O compadrio, nesta perspectiva, é entendido como uma instituição de parentesco ritual, assimétrica, que envolve relações de dom e contra-dom<sup>82</sup> e estende às relações familiares dos envolvidos para o plano espiritual, metafísico.

---

<sup>82</sup> O termo 'economia do dom', cunhado pelo francês Marcel Mauss em 1923, é usado para definir ações sociais de um indivíduo que tem uma contrapartida indireta. A concepção da dádiva, conforme Mauss, está estruturada em uma estrutura tripartida, que abrange não apenas o ato da doação, mas também a recepção e a restituição pelo beneficiado (MAUSS, Marcel. *Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. L'Année sociologique*, v. 1, 1923. p. 30-186.).

A segunda perspectiva teórica que aborda estas relações adota uma interpretação funcionalista, compreendendo o batismo e a escolha dos padrinhos como “uma maneira de construir laços sociais que funcionavam para integrar a comunidade em termos, ao mesmo tempo, horizontal e vertical” (RAMOS, 2004, p. 51). Esta é a interpretação mais comum e que tem sido mais frequentemente adotada nos trabalhos recentes a respeito do compadrio, seja para a população livre ou cativa; todavia, estamos mais inclinados a concordar com a leitura proposta por Ramos, ao compreender estas mais como visões complementares do que necessariamente opostas.

Surge, assim, outro conceito importante para o esforço de compreensão a que nos propomos, que se refere ao construto de estratégia, cuja origem encontra-se nas teorias antropológicas. Também este terá uma abordagem distinta, a partir do paradigma que se adota para sua leitura. Pierre Bourdieu, na década de 1970, propõe, a partir de uma leitura estruturalista, uma noção de estratégia como instrumento de ruptura com um ponto de vista objetivista e com a ação do agente, fundamentalmente ligada ao conceito de *habitus*, também central em sua obra.

falar de estratégias de reprodução não é atribuir ao cálculo racional, ou mesmo à intenção estratégica, as práticas através das quais se afirma a tendência dos dominantes, dentro de si mesmos, de perseverar. É lembrar somente que o número de práticas fenomenalmente muito diferentes organizam-se objetivamente, sem ter sido explicitamente concebidas e postas em relação a este fim [...]. Isto porque essas ações têm por princípio o *habitus*, que tende a reproduzir as condições de sua própria produção, gerando, nos domínios mais diferentes da prática, as estratégias objetivamente coerentes e as características sistemáticas de um modo de reprodução (BOURDIEU, 1989, p. 386-387).

Por sua vez, Fredrik Barth, em um texto anterior e de viés funcionalista, entende a estratégia como um conjunto de "ações planejadas, das decisões e das escolhas individuais", considerando, assim, preferível realizar a análise da organização social em vez da estrutura social – tomando como central, todavia, o conjunto de uma infinidade de ações individuais como formadora desta organização (BARTH, 1959, p. 4). Portanto, como se vê, no centro do debate entre as duas correntes está a atuação subjetiva, a importância que cumpria ao indivíduo e sua atuação racional, por um lado, frente a uma atuação diluída e até mesmo inconsciente, tomada assim como *habitus*, por outro.

O estabelecimento de relações entre ‘compadres’, ‘comadres’ e afilhados não deve ser visto, é importante que se diga, como sinônimo de uma rede de ‘iguais’, ainda que os envolvidos

tivessem status social, por vezes, semelhantes. De acordo com Venâncio et. al., em um contexto de elevada hierarquia social, o compadrio tornava-se mais um elemento legitimador das relações de poder internas ou externas aos grupos sociais, surgindo assim as noções de “amizade desigual” e “intermediários sociais”, servindo as redes de compadrio como base para o estabelecimento de complexas teias de favorecimento e fidelidade:

na sociedade da época, a noção de ‘prestígio’ vinculava-se à capacidade de dispor de recursos [...], gerando assim uma ‘economia de favores’, de dom e contra-dom; em outras palavras, de reciprocidade social envolvendo desiguais. Ao benfeitor cabia conceder e ao beneficiado cabia ser fiel, não sendo esse gesto visto como um desvio da ‘norma’, mas sim como sua corporificação. (VENÂNCIO et. al, 2006, p. 274)

Finalmente, esta questão também foi apontada por Sílvia Brügger, que indicou o esforço pela realização de alianças verticais, ou alianças “para cima”, onde os pais buscavam como padrinhos sujeitos de hierarquia social superior ou semelhante, como estratégia social para obtenção de benefícios, prestígio ou segurança (BRUGGER, 2007, p. 285). Assim, pais cativos ou forros apareciam nos livros de batismo pesquisados pela autora muito mais frequentemente estabelecendo relações de compadrio com cidadãos livres, enquanto nas famílias livres as associações se estabeleciam preferencialmente com outras famílias livres, de estrato social e econômico semelhante ou superior (BRUGGER, 2007, p. 286-292).

### **Análise de redes de compadrio em Viamão**

O 1º livro de batismos da freguesia de Viamão reúne 559 registros de batismo, realizados entre os anos de 1747 e 1759. Neste período, conforme podemos depreender dos róis de confessados ainda disponíveis, a freguesia manteve uma população regular de cerca de 1000 a 1100 pessoas<sup>83</sup>. Deste conjunto, o recorte estabelecido para este trabalho propõe a análise das redes de compadrio formadas por duas famílias proprietárias de terras na região, que compareceram à pia batismal 70 vezes, sendo 44 batismos envolvendo a família Ornelas de Menezes e 26 envolvendo a família Pinto Bandeira.

---

<sup>83</sup> Considerando livres e cativos adultos, e projetando o número de crianças.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A família Pinto Bandeira constituiu-se em um importante grupo de poder na capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul durante o século XVIII. Originária de Laguna, teve entre seus membros militares de carreira, estancieiros e, mais tarde, um governador da capitania, Rafael Pinto Bandeira, que à época dos registros levantados para este estudo estava entrando na adolescência.

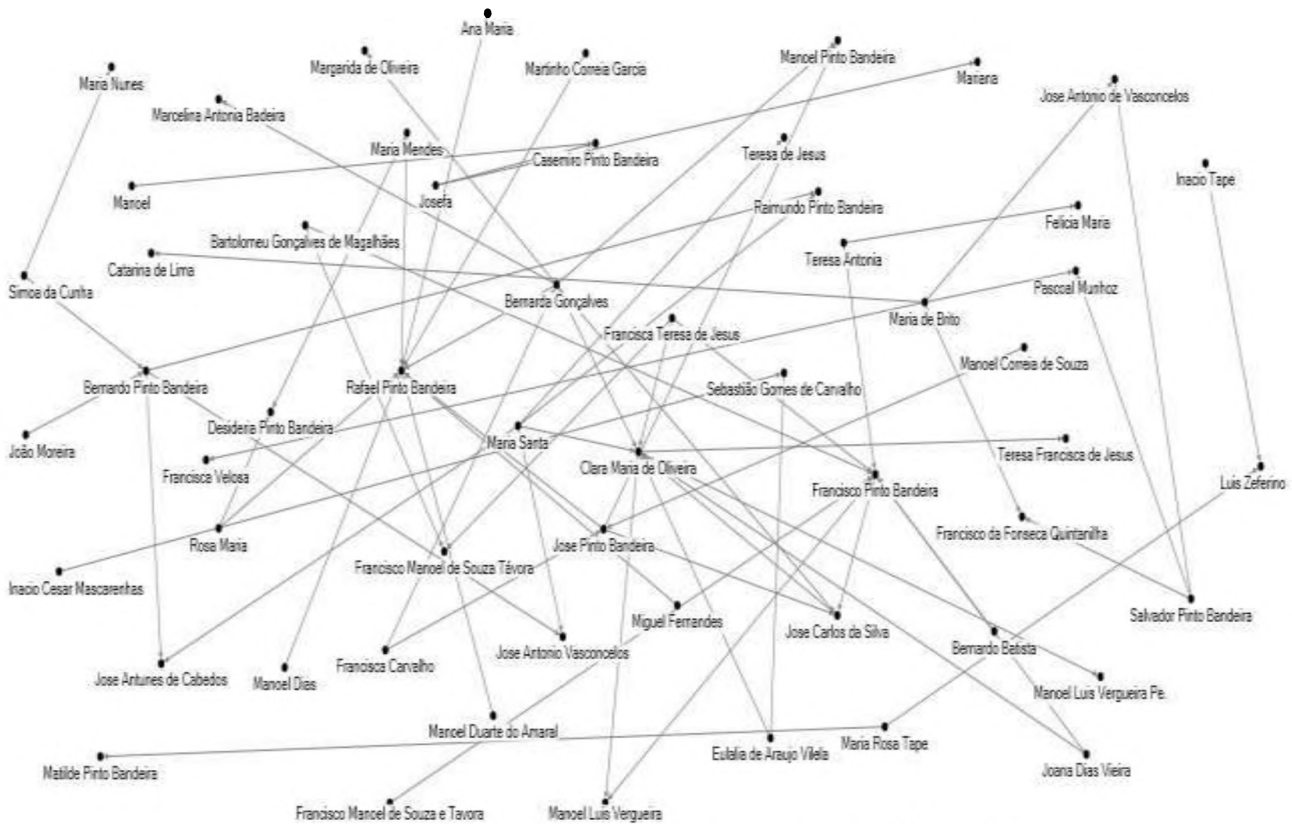
No período analisado neste trabalho, 13 integrantes da família são citados nos registros de batismo da freguesia de Viamão. Sete deles apadrinharam um total de 14 crianças, de diferentes estratos sociais; por outro lado, os irmãos Pinto Bandeira tiveram 11 filhos nesse mesmo período, sendo que pelo menos 8 destes foram apadrinhados por outros potentados proprietários de terra da região<sup>84</sup>, demonstrando que a família estava fortemente relacionada dentro de seu estrato social. Ao todo, a família constituiu relações de compadrio com outros 41 homens e mulheres adultos, agregando em sua rede, para além de outros estancieiros, também indígenas, escravos, forros e migrantes açorianos.

Partindo da imagem a seguir, que representa graficamente as relações estabelecidas pela família, já é possível destacar que as relações deste grupo se concentram com maior intensidade ao redor de alguns dos agentes da rede. Entre eles, podemos apontar os nomes dos irmãos Francisco, Bernardo e José Pinto Bandeira, bem como suas esposas, Clara Maria, Maria Santa e Bernarda, respectivamente. Destaca-se também o nome de Rafael Pinto Bandeira, que no período entre seus 11 e 13 anos já havia apadrinhado 6 crianças, formando vínculos com 9 ‘compadres’ e ‘comadres’, sendo 8 destes externos à família.

---

<sup>84</sup> Os outros 3 batismos se deram dentro da família.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*



**Grafo 1 - Rede de compadrio da Família Pinto Bandeira - 1747 – 1759**

Fonte: Livro 1º de Batismos de Viamão - 1747-1759.

Avançando na análise destas relações, reproduzimos a seguir a Tabela 1, que reúne algumas métricas produzidas a partir dos Pinto Bandeira para os sete agentes acima mencionados:

	<b>Centralidade</b>	<b>Coefficiente de Intermediação</b>	<b>Grau de Proximidade</b>	<b>Grau de Relevância</b>
Bernarda Gonçalves	7	672,00	0,010	2,489
Bernardo Pinto Bandeira	5	235,00	0,005	2,021
Clara Maria de Oliveira	9	987,33	0,010	3,152
Francisco Pinto Bandeira	8	387,67	0,008	2,901
Maria Santa	5	545,00	0,008	1,885
José Pinto Bandeira	5	176,00	0,008	1,812
Rafael Pinto Bandeira	9	582,00	0,008	3,557

**Tabela 1 - Métricas da rede de compadrio da família Pinto Bandeira**

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Fonte: Livro 1º de Batismos de Viamão - 1747-1759.

Conforme mencionamos na seção 2, a produção dos coeficientes de análise é parte fundamental da SNA. Para a rede apresentada aqui, esta afirmação é especialmente verdadeira: se a imagem do Grafo 1 pode causar alguma confusão, dando a impressão de que os relacionamentos deste grupo eram bastante dispersos, a análise destas métricas, especialmente para os agentes destacados, permite visualizar com mais clareza o papel de cada ator nas relações estabelecidas neste grupo.

Inicialmente, podemos destacar o papel que as mulheres da família, Clara Maria, Maria Santa e Bernarda, cumpriram. Observando a segunda coluna da tabela, que informa o grau de centralidade de cada agente, podemos observar que estas três mulheres formaram vínculos com 21 pessoas ao longo do período estudado, sendo que 10 destes relacionamentos corresponderam a vínculos de compadrio com proprietários rurais da região ou suas esposas. O grau de centralidade (ou Degree) é definido como o número de ligações incidentes em um vértice em particular (WASSERMAN e FAUST, 1994, p. 100). Considerando as informações de que dispomos, esse dado nos permite apontar que essas mulheres cumpriram papel importante no estabelecimento das relações horizontais da família, ligando suas casas à de outras famílias da elite sul-riograndense através do parentesco espiritual.

Exemplo disso, Clara Maria de Oliveira, a esposa do chefe do grupo Pinto Bandeira na época, Francisco, é a pessoa que apresenta o maior grau de centralidade e intermediação nesta rede. O grau de intermediação, conforme apontamos na seção 2, é uma métrica importante, por indicar as relações que seriam ‘quebradas’ com a retirada do agente da rede. Assim, Clara aparece neste instantâneo dos relacionamentos de sua família cumprindo uma das funções mais importantes para a Teoria de Redes, que se refere ao conceito de intermediário<sup>85</sup>, ou seja, pessoas que atuam como conectores entre diferentes grupos, ou que constantemente são procuradas por outras pessoas para obtenção de favores ou de acesso a outros agentes da rede (Idem, p. 174-177).

Para entender o que essa métrica nos informa a respeito da atuação de dona Clara Maria nas relações de sua família, analisemos brevemente os registros de batismo onde seu nome é

---

<sup>85</sup> Também referido na bibliografia como conector, gozne ou broker.



mencionado. Entre 1747 e 1759, o casal Francisco e Clara teve dois filhos, Evaristo e Felizberto. Ambos tiveram como padrinhos religiosos, no caso os padres Manoel Luís Vergueira e José Carlos da Silva<sup>86</sup>, respectivamente. Evaristo foi consagrado à Nossa Senhora da Conceição, que aparece como sua madrinha (o registro não cita o motivo para tal), e Felizberto teve como madrinha Francisca Teresa de Jesus, esposa de Bartolomeu Gonçalves de Magalhães. Já entre os afilhados de Clara Maria, temos dois sobrinhos (filhos dos cunhados Bernardo e José), além de dois filhos do mesmo Bartolomeu Magalhães e um filho de Inácio César de Mascarenhas. Estes dois homens são mencionados nas fontes como proprietários de terras na região do rio Caí e fundadores do povoado que deu origem ao que hoje é o município de Montenegro, no RS. A lista de afilhados é concluída pela pequena Gertrudes, filha do casal de açorianos Bernardo e Joana.

Essa diversidade nas relações mantidas por Clara Maria é justamente o que justifica a diferenciação nos índices que lhe são correspondentes nesta rede e nos sugere a importância de sua atuação para a família à qual pertencia. Suas relações abrangiam tanto o fortalecimento das relações intrafamiliares quanto a manutenção de relações horizontais com famílias de estrato social semelhante. Porém, através do apadrinhamento de uma filha de migrantes, Clara atua (junto a seu marido, neste caso) também no sentido de estabelecer uma relação social vertical, que possivelmente esteve relacionada ao desenvolvimento de uma relação de clientela entre aqueles casais.

Por outro lado, Rafael, filho de Francisco e Clara, e um garoto então, apresenta o mesmo número de relações diretas que sua mãe (9), e o maior índice de relevância da rede aqui estudada. A relevância de um nó na rede é calculada com base na centralidade dos outros nós com que o primeiro se relaciona. Assim, um nó ou agente adquire relevância quando se relaciona com outros nós bem relacionados dentro da mesma rede. Esse índice elevado, quando o mesmo era apenas um adolescente, sugere que o mesmo foi preparado desde cedo para assumir o comando da família, concedendo o seu 'dom' como padrinho já desde jovem. Contudo, cabe destacar que o perfil das relações formadas por Rafael era qualitativamente diferente daqueles que vimos para Maria Clara: entre os compadres com que ele estabeleceu relações nesse período, contamos 6 colonos migrantes

---

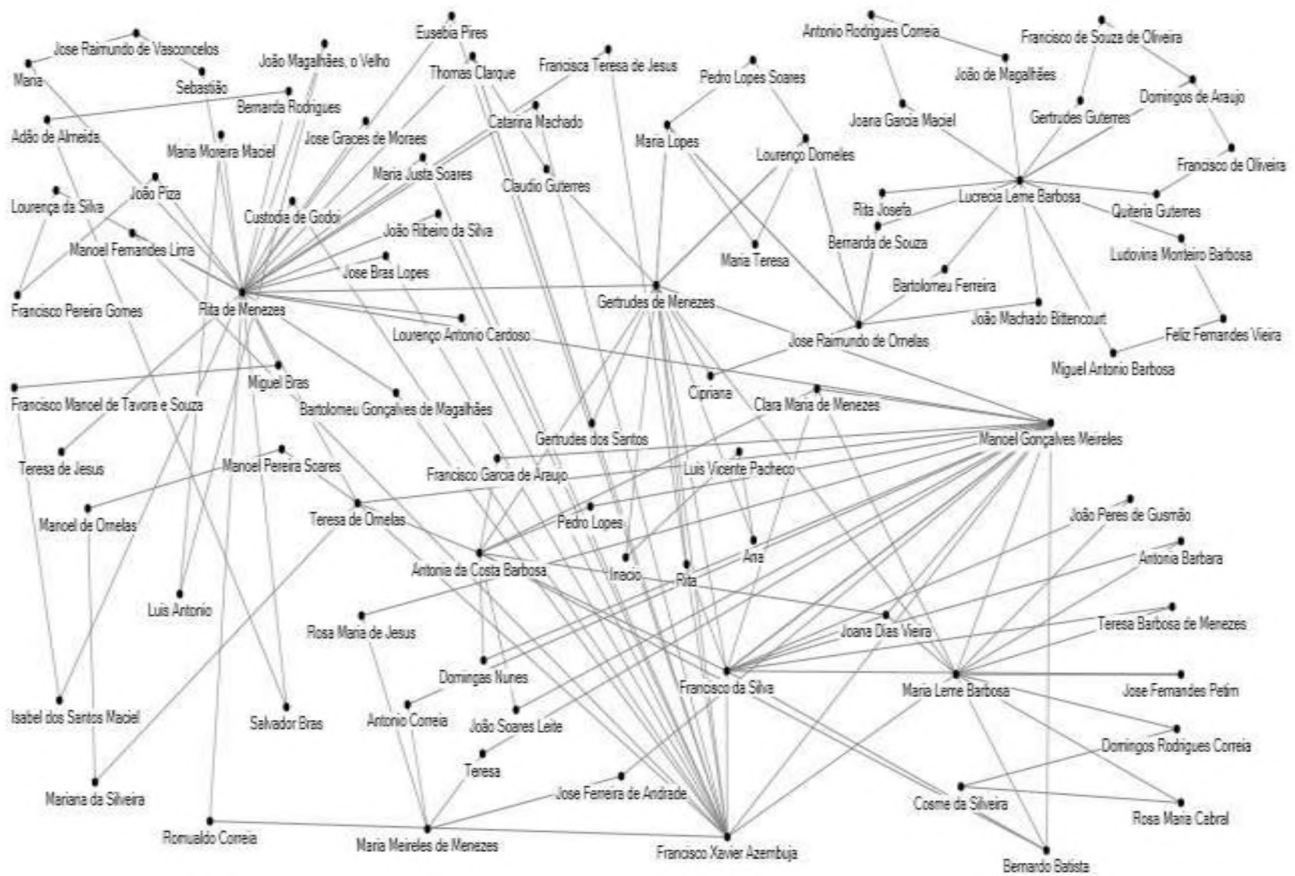
<sup>86</sup> Embora esta prática fosse proibida pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, em seu título XIII. Ver DAVIDE, 1853, p. 153.

(sendo 4 deles açorianos), um negro forro, uma índia e um casal de escravos de seu pai. Além disso, ele batizou também um primo.

Diferente de sua mãe e de suas tias, o perfil do padrinho Rafael esteve majoritariamente voltado para a formação de relações verticais, atendendo a famílias de estratos subalternos que possivelmente concorreram para o apoio de seu grupo familiar na condição de clientes (como peões, capangas e, no caso, um casal de escravos do pai). Essa tendência indica um padrão de ligação vertical que foi mantido nos anos posteriores, quando o já adulto Rafael Pinto Bandeira se tornou um proeminente chefe militar e político da região, conforme identificou o estudo de Tiago Luís Gil “*O Bando de Rafael Pinto Bandeira em uma representação gráfica: uma tentativa de aplicação das social network analysis na história social*”. O futuro ‘patrão’ Rafael, já em sua juventude, portanto, apresentava esta tendência a formar o que denominamos relações verticais diretas, o que poderia já neste período identificar uma estratégia de atuação familiar de vincular os integrantes de uma base social diversa ao jovem que estava sendo preparado para assumir a liderança do grupo.

Outra família importante durante a formação desta freguesia foram os Ornellas de Menezes, então organizados em torno do sesmeiro Jerônimo de Ornellas de Menezes e Vasconcellos, que se estabeleceu no Morro de Sant’Anna por volta do ano de 1740. A região do então ‘Porto do Dorneles’, dentro das terras de Jerônimo, anos mais tarde serviria como base para o núcleo urbano inicial da atual capital gaúcha, Porto Alegre, enquanto a localidade onde se situava seu fogo corresponde à região de divisa entre os atuais municípios de Porto Alegre e Viamão.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*



Grafo 2 - Rede de compadrio da Família Ornellas de Menezes - 1747 – 1759

Fonte: Livro 1º de Batismos de Viamão - 1747-1759.

A família Ornellas aparece em 44 registros de batismo do 1º livro de batismos. A rede construída a partir destes conta com 94 agentes, incluindo o patriarca, sua esposa, 9 filhos e filhas e cinco genros e noras. No período compreendido por este ensaio, 12 netos de Jerônimo de Ornellas foram batizados, enquanto seus familiares atuaram como padrinhos de 36 crianças nascidas em outras famílias. A rede de compadrios da família Ornellas, a exemplo da analisada anteriormente, também conta com a participação de agentes de estratos sociais diversificados, havendo inclusive um registro de batismo de uma criança exposta.

A exemplo da rede anterior, a análise do Grafo 2 pode apresentar algumas dificuldades, especialmente pelo fato da rede dos Ornellas apresentar maior densidade e número de participantes. Mas o componente visual traz uma contribuição valiosa para o entendimento da dinâmica de funcionamento das relações entre aquelas pessoas, especialmente ao permitir enxergar

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

a importância que alguns agentes assumiam ao estabelecer um número maior de relações (os laços ou linhas da rede), por um lado, ou o papel desempenhado pelos atores que conectam diferentes grupos dentro da mesma rede (intermediários) por outro. Para exemplificar, vamos analisar o papel de alguns membros da família a partir da representação visual desta rede.

O primeiro elemento que nos chama atenção é a concentração de laços em torno de alguns dos agentes que compunham esta rede, ou seja, a elevada centralidade de alguns agentes. Os três nomes que concentram o maior número de relacionamentos são os de Rita de Menezes, filha de Jerônimo de Ornellas, e os genros Francisco Azambuja (esposo de Rita) e Manoel Meireles; mas também se destacam outras filhas, como Gertrudes e Maria, além da esposa de Jerônimo, Lucrecia. Por outro lado, notamos que alguns nós cumprem o papel de ligar diferentes grupos de maior densidade dentro da rede: estes são os casos dos irmãos Teresa, Clara e José Raimundo.

Interessante notar, também, como o casal Francisco Azambuja e Rita Menezes concentra um alto número de relações, normalmente partilhadas com outros familiares, enquanto outros membros da rede formam subgrupos periféricos. Ao que parece, o casal Francisco e Rita estava bastante integrado às estratégias de atuação familiar, aparecendo nos róis de confessado de Viamão como residentes no fogo vizinho ao de pai de Rita, dentro de sua sesmaria. Essa trama densa em torno do casal os coloca (especialmente à Rita) na posição que Sílvia Brugger (2007) e Luís Farinatti (2010) chamam de “campeões de batismo”, pessoas procuradas de forma recorrente para atuar como padrinhos e madrinhas dentro de suas comunidades.

Para compreender melhor os papéis de cada um, vejamos, então, as métricas individuais de alguns dos membros da família:

	<b>Centralidade</b>	<b>Coefficiente Intermediação</b>	<b>de Grau de Proximidade</b>	<b>de Grau de Relevância</b>	<b>de</b>
Rita de Menezes	27	1620,79	0,005	0,059	
Manoel Gonçalves Meireles	17	863,226	0,004	0,061	
Francisco Xavier Azambuja	17	473,205	0,004	0,057	
Gertrudes de Menezes	14	1814,507	0,005	0,05	
Maria Leme Barbosa	12	431,983	0,004	0,041	
Francisco da Silva	12	216,874	0,004	0,046	

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Lucrecia Leme Barbosa	11	871,333	0,002	0
Antonia da Costa Barbosa	10	143,093	0,004	0,034
Jose Raimundo de Ornelas	7	1125,25	0,003	0,003
Teresa de Ornelas	6	265,319	0,004	0,03
Jerônimo de Ornellas	2	1	0,5	0

Tabela 1 - Métricas da rede de compadrio da família Ornellas de Menezes

Fonte: Livro 1º de Batismos de Viamão - 1747-1759.

Como já apontado, destaca-se a centralidade dos agentes mais relacionados. Rita de Menezes, por exemplo, concentra 27 vínculos no período (lembramos que na rede anterior esse índice chegou a no máximo 9). Considerando os 17 vínculos de seu esposo, Francisco (alguns deles compartilhados), podemos afirmar que este casal era extremamente bem relacionado naquele momento. Entre seus compadres, aparecem proprietários, colonos, um padre e também um casal de escravos, além de irmãos(ãs) e cunhados(as). Em contraponto, o patriarca da família, Jerônimo, tem uma participação discreta nessa rede, batizando apenas uma criança.

Se observarmos a última coluna da tabela, por outro lado, veremos que a matriarca Lucrecia Barbosa aparece com grau de relevância 0 (assim como seu esposo). Isso pode causar certa estranheza, a princípio, por isso precisamos observar esse dado com mais cuidado. Já apontamos que a relevância de um nó em uma rede corresponde ao número de relacionamentos deste com outros nós bem relacionados. No caso de Lucrecia, podemos observar no Grafo 2 que esta não apadrinhou nenhum de seus netos, e por isso não se relaciona diretamente com nenhum outro membro da família. Por outro lado, o grafo demonstra que Lucrecia concentrou em torno de si um número razoável de ligações, estabelecendo ao redor de si um subgrupo composto de outras 15 pessoas. Por isso, ela possui um grau de intermediação elevado: essas pessoas, proprietários e colonos que com ela estabeleceram uma relação de parentesco ritual, tinham Lucrecia como a única intermediária junto ao seu grupo familiar. Seus filhos Rita, Manoel, Gertrudes e José também aparecem como intermediários importantes dentro da rede.

A apresentação da rede dos Ornellas torna oportuno abordar outras medidas que podemos produzir a partir da SNA. Temos trabalhado, até aqui, com métricas individuais produzidas para os agentes da rede. Mas a SNA nos permite, também, gerar métricas para a rede em si, contribuindo



para a compreensão do funcionamento do grupo e de sua dinâmica interna. Neste ensaio nos ocuparemos de duas delas.

Primeiramente, temos o conceito de densidade, que corresponde à relação entre o número de laços (relações) existentes em uma rede e o número de laços virtualmente possíveis, onde 1 representa a densidade máxima que uma rede pode alcançar, e 0 corresponde a uma rede (ou um fragmento de rede) sem nenhum relacionamento identificado. Para exemplificar, tomemos uma rede qualquer formada por quatro pessoas, A, B, C e D. Em uma representação multidirecional dessa rede, o número de vínculos possíveis seria 6. Agora, supondo que estes 4 atores estabelecem entre si 4 relacionamentos, a densidade da rede formada seria calculada pela razão entre 6 e 4, resultando em um índice de densidade de 0,67.

Outra métrica que nos interessa aqui é a distância geodésica. A distância geodésica entre dois pontos da rede é simplesmente o número de laços que separam dois atores, considerando o caminho mais curto. Tomemos dois exemplos da segunda rede apresentada: nela, os cunhados Francisco Azambuja e Maria Leme Barbosa se conectam diretamente, assim a distância geodésica entre eles é 1. Por outro lado, o forro Inácio, que teve uma filha batizada por Gertrudes de Menezes, não se relaciona diretamente com o patriarca da família, por exemplo. Uma relação fictícia entre estes dois agentes seria mediada (considerando aqui os relacionamentos de compadrio) por outras cinco pessoas, o que significa uma distância geodésica de grau 6. Essa métrica é particularmente interessante para refletir a respeito dos conceitos de estratégia e intermediação dentro de uma rede determinada. Chamamos de distância geodésica máxima, ou diâmetro, o caminho mais longo que separa dois agentes dentro de uma rede, um conceito que pode nos fornecer uma ideia da extensão da rede e do número de subgrupos que se organizam dentro da mesma.

Considerando estas duas métricas para as redes apresentadas, podemos tentar estabelecer uma rápida comparação a respeito de suas características. A rede dos Pinto Bandeira apresenta densidade de grau 0,02 e diâmetro 9. Por sua vez, a rede da família Ornellas apresenta densidade de 0,04 e diâmetro 10. Considerando estas duas estatísticas, podemos deduzir que estas redes apresentam algumas semelhanças. Ambas as redes apresentam grau de densidade baixos; porém, possuem atores que apresentam alto índice de centralidade. Isso nos leva a um diâmetro próximo para ambas as redes, implicando em redes que eram constituídas por subgrupos com associações mais densas, normalmente organizados em torno de agentes importantes, e que eram ligados por



pessoas que faziam a intermediação entre estes (normalmente filhos e filhas que concentravam um número menor de ligações, mas conectavam grupos distintos dentro da rede).

As duas redes também demonstram que as mulheres eram amplamente incorporadas às estratégias familiares, cumprindo papéis importantes, ao menos quando consideramos as relações de compadrio. Em ambos os casos, os chefes de família não exerceram o papel de padrinhos com frequência, sendo as relações de parentescos espiritual das famílias mediadas pelos filhos e esposas. Aliás, é de se destacar a importância cumprida pelos filhos e filhas destas famílias potentadas: enquanto o jovem Rafael se destaca na rede dos Pinto Bandeira, as filhas e filhos da família Ornellas (nesse caso já adultos, em sua maioria) também estabelecem uma trama densa de relacionamentos dentro do grupo que orbita seu núcleo familiar. Quando contrapomos essa informação a uma presença mais discreta de seus pais junto à pia batismal, podemos concluir que, enquanto parte de uma estratégia de atuação social, a tarefa de oferecer o dom espiritual em nome da família ficava predominante a cargo de seus rebentos, enquanto os patriarcas Francisco e Jerônimo possivelmente se ocupavam de outras tarefas, tais como a liderança militar do grupo e sua articulação política.

Uma breve visualização dessas redes nos permite, portanto, avançar algumas considerações. Conforme aponta João Fragoso (2010, p. 249), a sociedade constituída no Brasil do período colonial era marcada por uma "hierarquia social costumeira, construída pela interação de potentados, escravos, forros, índios, ministros da Coroa, clérigos, etc", onde as relações sociais entre esses grupos se traduzia em uma sociedade altamente hierarquizada e interdependente. Essa ideia de interdependência é central para entender a convivência desses distintos estratos sociais em redes do período setecentistas: senhores, peões, migrantes, escravos e forros encontravam-se todos imbricados em uma complexa teia de relacionamentos, que se constituía na própria base de sustentação dessa sociedade, compartilhando recursos e vivências dentro de uma dinâmica sociocultural que interligava essas pessoas. É esse tipo de peculiaridade, a nosso ver, que pode ser demonstrado de forma privilegiada pela análise destas redes de apadrinhamento, colocando em evidência as formas como se construíam e se hierarquizavam essas relações, permitindo ao historiador interrogar-lhes novos sentidos.

### **Considerações Finais**

No presente texto buscamos produzir um breve ensaio, utilizando as ferramentas fornecidas pela Análise de Redes Sociais para examinar algumas das características das redes de apadrinhamento formada pelas famílias Pinto Bandeira e Ornellas de Menezes em meados do século XVIII, com o objetivo de tecer algumas considerações iniciais a respeito da forma como a instituição do compadrio era utilizada por estas famílias latifundiárias. Considerando o referencial adotado e nossos resultados preliminares, as relações identificadas sugerem o uso do compadrio como parte de uma estratégia social dessas famílias. As redes apresentadas permitem identificar um conjunto de alianças verticais e horizontais, onde temos, por um lado, ligações entre famílias de proprietários rurais, que se ligavam através do parentesco ritual ao batizar os filhos uns dos outros, enquanto a associação com outras camadas sociais indica a utilização do compadrio também para o fortalecimento das relações verticais destas famílias com estratos subalternos dessa sociedade, que lhe serviam de base social e política.

Em relação à rede da família Pinto Bandeira, os elevados coeficientes de agrupamento e intermediação registrados para as esposas de Francisco (Clara) e José (Bernarda) demonstram que as mesmas cumpriam papel importante na construção das relações sociais da família. Por outro lado, o alto grau de relevância de Rafael Pinto Bandeira nesta rede, quando o mesmo era apenas um adolescente, sugere que o mesmo já nesta época estava sendo integrado às estratégias de atuação familiar, como filho primogênito do casal Francisco e Clara.

Algumas das características dessa rede são reforçadas pela análise das relações estabelecidas pela família Ornellas, onde os filhos e, especialmente, as filhas, cumprem papel importante na construção de relações rituais do seu grupo familiar. Somando a isso às métricas calculadas para cada grupo, que se mostraram semelhantes, podemos pensar que estas famílias proprietárias lançavam mão de estratégias semelhantes em sua ação junto à comunidade onde se inseriam. A possibilidade de generalizar esse comportamento para outras famílias da região será oportunamente investigada, conforme avancemos em nossa pesquisa.

Cabe ressaltar aqui que o presente trabalho apresenta limitações evidentes, seja por sua brevidade, seja pelo recorte limitado, ou ainda pela fase inicial em que se encontra. Ainda assim, entendemos que este breve ensaio nos permite apontar que os métodos formais derivados da

análise de redes podem ser proveitosamente aplicados a corpos selecionados de registros históricos, oferecendo ao pesquisador novas possibilidades de análise e crítica de suas fontes. Esperamos, com a continuidade da pesquisa em curso, poder contribuir para o aprofundamento deste debate.

**Referências:**

ARQUIVO HISTÓRICO DA CÚRIA METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE. **Livro 1º de Batismos de Viamão**. 1747-1759.

ARQUIVO HISTÓRICO DA CÚRIA METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE. **Róis de confessados** - Nossa Senhora da Conceição de Viamão - Anos de 1751, 1756, 1757 e 1758.

BARTH, Fredrik. **Models of Social Organization**. London: RAI, 1966.

BERTRAND, Michel. De la familia a la red de sociabilidad. **Escuela de Historia**. Rosário, ano 4, n. 6, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/BWpg1d>>. Acesso em 02/08/2017.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État**. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BRUGGER, Silvia M. J. **Minas Patriarcal**: família e sociedade, São João del Rei, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Annablume, 2007.

DAVIDE, Sebastião M. *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. Lisboa: Typ. 1719. [São Paulo, 1853]. Disponível em: <<https://goo.gl/r843cA>>. Acesso em 05/9/2016.

FARINATTI, Luis A. E.. Família, relações de reciprocidade e hierarquia social na fronteira meridional do Brasil (1816-1845). In: **X Encontro Estadual de História**, 2010, Santa Maria, RS. Anais (Online). Porto Alegre: ANPUH-RS. Disponível em: <<https://goo.gl/LxgqjH>>. Acesso em: 31/08/2017.

FIORAVANTE, Fernanda. Considerações acerca da Análise de Rede Social nas sociedades de Antigo Regime. **Revista de Teoria da História**, v. 10, n. 2, 2013. p. 221-240. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/29094/16186>>. Acesso em 03/08/2017.

FRAGOSO, João. Capitão Manuel Pimenta Sampaio, senhor do Engenho do Rio Grande, neto de conquistadores e compadre de João Soares, pardo: notas sobre uma hierarquia social costumeira (Rio de Janeiro, 1700–1760). In: FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima. **Na Trama das Redes**: política e negócios no império português, séculos XVI-XVIII. São Paulo, Civilização Brasileira, 2010. p. 245-294.

GIL, Tiago Luís. O Bando de Rafael Pinto Bandeira em uma representação gráfica: uma tentativa de aplicação das social network analysis na história social. **Anais do I Colóquio do LAHES**. Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/ZEjXRn>>. Acesso em 03/08/2017.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

HAMEISTER, Martha D. **Para dar calor à nova povoação**: estudo sobre estratégias sociais e familiares a partir dos registros batismais da vila do Rio Grande (1738-1763). Rio de Janeiro: UFRJ, PPG em História Social (Tese de Doutorado). 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/xM9Jvg>>. Acesso em 03/08/2017.

HESPANHA, António Manuel. **Imbecillitas**: As bem-aventuranças da inferioridade nas sociedades de Antigo Regime. São Paulo: Annablume, 2010.

KENNA, Ralph; MAC CARRON, Pádraig. Maths meets myths. **Physics World**, v. 29, n. 6, 2016. p. 22-34. Disponível em: <<https://goo.gl/ob736A>>. Acesso em 03/08/2017.

KÜHN, Fabio. **Gente da Fronteira**: família, sociedade e Poder no Sul da América Portuguesa – século XVIII. Niterói: UFF, PPG em História (Tese de Doutorado), 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/L8ar83>>. Acesso em 03/08/2017.

LEIVA, Pilar; AMADORI, Arrigo. Redes sociales y ejercicio del poder en la América Hispana. **Revista Complutense de Historia de América**, v. 34, 2008. p. 15-42. Disponível em: <<https://goo.gl/zsfMLD>>. Acesso em 04/08/2017.

MARQUES, Rachel dos S. **Por cima da carne seca**: Hierarquia e estratégias sociais no Rio Grande do Sul (c. 1750-1820). Curitiba: UFPR, PPG em História (Dissertação de Mestrado). 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/BdGneA>>. Acesso em 03/08/2017.

MAUSS, Marcel. Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. **L'Année sociologique**, v. 1, 1923. p. 30-186.

NEUMANN, Eduardo; KUHN, Fábio. **Resgate de fontes paroquiais** - Porto Alegre e Viamão, século XVIII. 1º Livro de Batismo de Viamão. Porto Alegre. 2009.

PANDOLFI, F. C. ; BUENO, N. P. Análise de redes sociais em História: noções básicas e sugestões de aplicação. **XVIII Encontro Regional de História ANPUH -MG**, 2014, Juiz de Fora-MG. Anais do XIX Encontro Regional de História. Profissão Historiador: formação e mercado de trabalho. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/Cf3hfo>>. Acesso em 03/08/2017.

VENÂNCIO, R. et. al. O Compadre Governador: redes de compadrio em Vila Rica de fins do século XVIII. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 52, 2006. p. 273-294. Disponível em: <<https://goo.gl/T6amkg>>. Acesso em 03/08/2017.

WASSERMAN, Stanley; FAUST, Katherine. **Social Network Analysis**: methods and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM ALUNOS TDAH: VANTAGENS E BENEFÍCIOS**

### *SECUENCIA DIDÁTICA PARA EL TRABAJO CON HISTORIAS EN VIÑETAS CON ALUMNOS TDAH: VENTAJAS Y BENEFICIOS*

Janaína Quintana de Oliveira  
Mestranda/MPET IFUL  
[jo-quintana@hotmail.com](mailto:jo-quintana@hotmail.com)

#### **RESUMO**

Esta pesquisa visa verificar se o uso de histórias em quadrinhos (HQs) nas aulas de língua portuguesa, no 6º ano ensino fundamental, com alunos portadores de TDAH é um meio eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que o uso deste gênero é uma ótima ferramenta com alunos TDAH, visto que as histórias em quadrinhos são prestigiadas no universo infantil, possuem linguagem fácil e acessível e a união entre escrita e imagem promovem uma maior concentração e apreensão das atividades propostas. Problemas em relação à linguagem são bastante evidentes em crianças TDAH e os principais sintomas desse transtorno são hiperatividade e déficit de atenção, que levam o indivíduo a desenvolver algumas comorbidades como Dislexia, Disgrafia, Transtorno da Linguagem Expressiva e Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva. Os primeiros resultados da pesquisa foram coletados através de duas atividades com dois alunos portadores de TDAH em que eles tiveram contato com os gibis e aprenderam a identificar os elementos visuais e linguísticos que compõem este gênero, como balões, enquadramentos, onomatopeias e etc. O trabalho seguirá com mais três atividades em que analisarão texto, imagem e sentido. Até o momento os resultados estão dentro do esperado para esta atividade, mostrando que os dois alunos têm um aproveitamento bom através das atividades propostas.

**Palavras-chave:** Ensino, TDAH, Histórias em quadrinhos.

#### **RESUMEN**

Esta investigación pretende verificar si el uso de historias en viñetas (HQ) en las clases de lengua portuguesa, en el 6º año de enseñanza primaria, con alumnos portadores de TDAH es un medio eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se cree que el uso de este género es una gran herramienta con alumnos TDAH, ya que las historietas son prestigiosas en el universo infantil, poseen lenguaje fácil y accesible y la unión entre escritura e imagen promueven una mayor concentración y aprehensión de las actividades propuestas. Los problemas relacionados con el lenguaje son bastante evidentes en los niños TDAH y los principales síntomas de este trastorno son hiperactividad y déficit de atención, que llevan al individuo a desarrollar algunas comorbidades como Dislexia, Discreción, Trastorno del Lenguaje Expresivo y Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo. Los primeros resultados de la investigación fueron recolectados a través de dos actividades con dos alumnos portadores de TDAH en que ellos tuvieron contacto con los cómics y aprendieron a identificar los elementos visuales y lingüísticos que componen este género, como globos, encuadres, onomatopeyas y etc. El trabajo seguirá con otras tres actividades en las que analizarán texto, imagen y sentido. Hasta el momento los resultados están dentro de lo esperado para esta actividad, mostrando que los dos alumnos tienen un buen aprovechamiento a través de las actividades propuestas.

**Palabras-clave:** Enseñanza, TDAH, Historietas.

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Um dos grandes desafios na área da educação nos dias atuais é proporcionar ferramentas que auxiliem o educando na construção da aprendizagem de forma significativa e agradável, uma vez que a escola concorre em atenção com diversos estímulos que vêm de fora e que fazem parte dos dias de hoje. Esta tarefa torna-se mais árdua quando os sujeitos em questão são alunos que possuam alguma limitação cognitiva.

Partindo dessa ideia, teve-se a ideia da elaboração de um projeto que levasse ao educando um gênero do discurso cuja linguagem fosse de fácil compreensão e que fosse bem quisto no universo infanto-juvenil: as histórias em quadrinhos - HQs.

Sendo assim, o presente projeto de pesquisa, cuja metodologia tem como base a pesquisa-ação, tem como finalidade verificar se o uso do gênero histórias em quadrinhos, os famosos gibis, nas aulas de língua portuguesa, no 6º ano do ensino fundamental, com alunos portadores de TDAH, é um meio eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) é uma enfermidade neurobiológica reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), tendo recebido grande atenção na contemporaneidade. No entanto, o primeiro caso diagnosticado data de 1798 e foi descoberto pelo médico escocês Alexander Crichton que, além de apontar os sintomas, indicou as dificuldades que as crianças portadoras dessa síndrome tinham na escola e sugeriu que professores estivessem mais atentos no intuito de observar e descobrir novos casos.

O TDAH já teve vários nomes no decorrer da história: Irriquieta Phillis, Doença de Still, Distúrbio de Impulso, Lesão Mínima do Cérebro, Disfunção Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética da Infância e TDA. Belli (2008, p.19) afirma que “[...] em 1987, o Transtorno de Déficit de Atenção foi renomeado para TDAH, quando se procurou resgatar a ênfase na hiperatividade e na impulsividade, sintomas que haviam sido excessivamente diminuídos.” No entanto, como mencionado no parágrafo anterior, também pode ser chamado de DDA. Neste caso, quando se troca a palavra transtorno pela palavra distúrbio.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O TDAH é uma disfunção genética e crônica, relacionada à condição cerebral, em que se notam anomalias no córtex pré-frontal, ou seja, há alterações na parte frontal que interferem nas relações com o resto do cérebro. Neurotransmissores (dopamina e noradrenalina) são substâncias químicas responsáveis por passarem informações entre os neurônios, que são as células nervosas. O TDAH está relacionado à alteração desses neurotransmissores no córtex pré-frontal. Causas como substâncias ingeridas na gravidez, hereditariedade, sofrimento fetal e exposição ao chumbo podem contribuir para que haja um quadro de TDAH na criança. Outros fatores, como problemas familiares podem acentuar o transtorno, no entanto, não são considerados a causa do acontecimento deste.

O TDAH atinge em torno de 6% da população brasileira, costumando mostrar seus primeiros sintomas quando a criança está em idade escolar e começa a executar tarefas em um contexto sem a ajuda dos pais, embora em alguns casos, bem menos frequentes, estes podem surgir antes. Suas características são as seguintes:

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H) é caracterizado por padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade, que é mais frequente e grave do que é tipicamente observado em indivíduos no nível comparável de desenvolvimento. (AMARAL; GUERREIRO, 2001, p. 885)

O ponto de partida para que seja feito o diagnóstico da possível criança ou adolescente portadora de TDAH é um questionário chamado SNAP-IV, que serve para avaliar o critério A, que são os sintomas. Ele foi elaborado a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, IV Edição (DSM-IV) da *American Psychiatric Association* (APA), que pode ser impresso na página da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) (disponível em:

<<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>>. Acesso em: 27 out. 2016) e preenchido pelo responsável ou pelo professor da criança. A tradução do referido questionário foi validado pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA) da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS. No entanto, é necessário que sejam analisados outros critérios, como o critério B, que questiona se alguns destes sintomas surgiram antes dos sete anos de idade; critério C, que analisa a possibilidade dos sintomas estarem causando problemas em dois ambientes diferentes (escola, casa, vida social etc.); critério D, que

investiga se há problemas evidentes na vida escolar, social ou familiar, por conta dos sintomas; critério E, que averigua se há outro(s) problema(s), tais como depressão, psicose, deficiência mental etc., pois se houver, os sintomas não poderão ser conferidos somente ao TDAH.

A análise do questionário funciona da forma descrita a seguir. Existindo ao menos seis itens marcados como “Bastante” ou “Demais” de 1 a 9, há mais sintomas de desatenção do que se espera em uma criança ou adolescente. Havendo ao menos seis itens marcados como “Bastante” ou “Demais” de 10 a 18, há mais sintomas de hiperatividade e impulsividade do que se espera em uma criança ou adolescente.

Depois do questionário preenchido, e da possibilidade de a criança ser acometida pelo transtorno devido aos sintomas primários, há que se buscar um psiquiatra, neurologista, ou neuropediatra a fim de que este profissional da saúde, depois de entrevistas, dê o diagnóstico e indique o tratamento adequado. No site da ABDA também constam os possíveis tratamentos que são prescritos pelos médicos. A indicação é que o tratamento para o TDAH deve ser multimodal, que é uma combinação de medicamentos, orientação aos responsáveis pela criança ou adolescente e também instrução aos seus professores, além de técnicas específicas que são ministradas ao portador do transtorno. O uso de medicação específica é recomendado na maioria das vezes. Já a psicoterapia indicada chama-se Terapia Cognitiva Comportamental e é feita por psicólogos. Segundo o que se há pesquisado, os remédios mais receitados são o Ritalina e o Imipramina.

Os principais sintomas desse transtorno são hiperatividade/ impulsividade e déficit de atenção, que levam o indivíduo a desenvolver comorbidades. Comorbidades comuns nos indivíduos com TDAH e que interferem gravemente no ensino da língua materna são a Dislexia (transtorno na compreensão leitora), Disgrafia (transtorno na expressão escrita), Transtorno da Linguagem Expressiva e Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva. Esses transtornos acarretam os seguintes problemas relacionados às habilidades linguísticas:

- Dificuldade na leitura de vocábulos e na interpretação de ideias.
- Problemas relacionados à escrita, como organização de parágrafos e frases, troca de letras, falta de sílabas nas palavras.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

- Falhas ao se expressar por meio da fala, pois muitas vezes não consegue fazer uma relação com o que está dizendo e com o que realmente gostaria de dizer. Vocabulário reduzido e troca de fonemas.
- Obstáculos ao escutar, porém não relacionado ao sistema auditivo, mas sim relacionado à falta de atenção no que está sendo falado por seu interlocutor.

Sabe-se que a linguagem falada e a escrita são a forma de expressar o que se pensa. Assim sendo, a pessoa com DDA sempre apresentará dificuldades em uma dessas expressões ou em ambas. No caso da escrita poderá haver palavras, sílabas ou letras repetidas, omitidas ou mesmo trocadas. (SILVA, 2003, p.75).

O papel do professor é organizar situações de aprendizagem que facilitem a interação entre os sujeitos e o mundo, propiciando a construção do conhecimento. Cabe salientar que essa é uma função de todos os profissionais da educação, no entanto, na maioria das vezes, esse papel é atribuído com uma carga maior de responsabilidade ao professor de língua portuguesa.

A língua portuguesa é uma língua de origem latina que é falada aqui no Brasil e embora possua alguns traços bem particulares, também é falada em Portugal e em alguns países da África. No entanto, mesmo dentro do território brasileiro, a língua portuguesa é composta de vários traços distintivos, sejam de ordem fonética ou semântica. A função da língua é comunicar e essa comunicação tem que ser respeitada. Não há o certo, nem o errado na comunicação, mas sim, o adequado e o inadequado perante algumas situações interacionais. O importante é o diálogo entre os interlocutores, sem críticas nem reprimendas.

A língua é o instrumento que o indivíduo utiliza para expressar-se, é o meio por onde se materializa o discurso. É através do seu uso que o homem se posiciona ideologicamente na sociedade. Língua é vida, é movimento. Ela está sempre em constante transformação estando a serviço das necessidades do interlocutor e não o contrário. Não existe uma língua melhor que a outra, todas devem ser valorizadas, pois, todas têm sua função social que é a interação.

O 6º ano do ensino fundamental foi escolhido como sujeitos desta pesquisa em virtude de que é neste ano que surgem problemas latentes na aprendizagem de toda as disciplinas, pois estas aumentam de número e também há um notável aumento no número de professores. Neste período também acontece a passagem da infância para a pré-adolescência, fato que acarreta mudanças bruscas de comportamento e de atitudes em todas as instâncias da vida.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A escolha do gênero histórias em quadrinhos se deu devido ao fato de que este gênero tem conquistado muito espaço no universo escolar, inclusive tem seu lugar garantido nos livros didáticos, nas provas de vestibular, no ENEM e em exames para concursos públicos. Além disso a HQ tem prestígio no universo infantil, sendo bem aceita pelos alunos nas atividades de ensino e aprendizagem. Outro fato de extrema relevância é que a união das duas linguagens, verbal e visual, servem de apoio uma a outra contribuindo desta forma para a construção do sentido.

O trabalho com histórias em quadrinhos surge da possível facilidade de os alunos responderem de maneira positiva aos recursos visuais presentes nesse gênero, cuja característica, como já foi mencionada, é a união das linguagens verbal e visual. Estímulos visuais são de grande valia, pois à medida que promovem a concentração do aluno, faz com que absorvam o conteúdo linguístico e também despertam sua criatividade. É de extrema importância que as atividades no processo de ensino e aprendizagem sejam significativas e agradáveis para os alunos. Atividades que incutem o conhecimento através de meios e gêneros prestigiosos no universo infantojuvenil fazem com que a apreensão do conteúdo se construa de maneira apropriada, prazerosa, oportunizando o desenvolvimento intelectual.

A melhor definição para história em quadrinhos está em sua própria denominação: é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto. (IANNONE, 1994, p.21).

O uso de imagem é o meio de comunicação mais antigo da história, elas datam da pré-história e serviam para registrar feitos de tribos da época. As imagens também serviram para narrar histórias de deuses no antigo Egito e manteve-se firme no decorrer da história. Um dos exemplos mais conhecidos de narração de história por meio de imagens é a Via-Sacra.

As imagens por si só têm a propriedade de comunicar e crianças tendem a receber de forma mais prazerosa e efetiva estímulos por meio de imagens, principalmente coloridas, que atraem a atenção de quem está tendo acesso a elas. Esse fato é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo e comunicacional de crianças com TDAH que encontram nesse recurso ferramentas para a concentração.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Outra vantagem está na linguagem verbal que compõe as histórias em quadrinhos, pois aliadas às imagens se complementam dando forma ao discurso e o caráter elíptico, que é característica delas, faz com que o sujeito lance mão de competências linguísticas para a interpretação e construção do sentido. A linguagem verbal nas histórias em quadrinhos também tem outros benefícios: vocabulário claro, linguagem coloquial e construções sintáticas simples que favorecem a compreensão por parte dos leitores, resultando em uma maior aceitabilidade deste gênero, que é um meio de comunicação massivo.

Revistinhas em quadrinhos também são fáceis de encontrar e têm um baixo custo. Existe uma variedade de títulos que estão à disposição do consumidor e é muito fácil montar uma gibiteca para o uso com as crianças TDAH. Há gibis para todos os gostos, fato que caracteriza mais um benefício no seu uso.

Sem dúvida, os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Nos quatro cantos do planeta, as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades. (BARBOSA, 2004, p.7).

A partir do fim do século XX, os quadrinhos passaram a ter uma grande importância no contexto de ensino e de aprendizagem aqui no Brasil e foram aparecendo cada vez mais nos livros didáticos, como já foi mencionado, e fazem parte da LDB e dos PCNs de língua materna.

O trabalho com o gênero História em Quadrinhos está contido no PCN de língua materna, pois é um texto autêntico com uma riqueza de recursos imagéticos e verbais que propicia o trabalho com os temas transversais, o desenvolvimento das habilidades leitora e oral. Os quadrinhos devem estar presentes na escola e fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Mais recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. É o que aconteceu no Brasil, por exemplo, onde o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). (BARBOSA, 2004, p.21).

Sendo assim, acredita-se que há inúmeros proveitos em lançar mão deste gênero, histórias em quadrinhos, na construção de sequências didáticas em sala de aula ou em projetos de ensino

em língua portuguesa com crianças TDAH. Em resumo, há recursos, ferramentas, vantagens e aceitabilidade.

Os primeiros contatos dos alunos com as revistinhas ocorreram no mês de novembro de 2016. O corpo de sujeitos foi formado por dois indivíduos do sexo masculino, ambos do 6º ano do Ensino Fundamental com idades entre 12 e 15 anos, um deles com um quadro de hiperatividade mais acentuado enquanto que o outro possui mais características voltadas à desatenção. Também estavam presentes nessa pré-atividade 24 alunos não portadores de TDAH (pertencentes à mesma turma - 6ºA), a fim de que se fizesse um comparativo entre os alunos TDAH e alunos sem laudos.

As atividades desenvolvidas tiveram como base o reconhecimento dos elementos linguísticos e visuais que compõem as histórias em quadrinhos, como os tipos de quadrinhos, os planos de enquadramento, os ângulos de visão, a montagem, os tipos de personagens, as figuras cinéticas, as metáforas visuais, os tipos balões, a função das legendas, as onomatopeias, os títulos, entre outras curiosidades, como por exemplo, a ordem de leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo.

No primeiro encontro, que teve duração de 1 hora e 30 minutos, os alunos analisaram os aspectos mencionados no parágrafo acima na história chamada “Qual conto de fadas?” (Almanaque Temático Magali Fábulas – nº 13, publicado em janeiro de 2010 por Maurício de Souza) , que trabalha com a intertextualidade, pois estão presentes diversos elementos que remetem aos contos de fadas mais conhecidos mundialmente, fato que foi reconhecido imediatamente pelo aluno que possui um quadro de desatenção mais acentuado, quando questionado sobre o conteúdo da historinha. Além dos aspectos constitutivos do gênero em questão, houve o momento de interpretação da mensagem contida na HQ.

Ao serem questionados se as imagens os auxiliaram no entendimento da historinha, todos (alunos com TDAH e sem laudo) afirmaram que sem a presença das imagens a leitura seria mais difícil e “chata”.

No segundo encontro, que teve de intervalo uma semana e duração de 1 hora e 30 minutos, os alunos receberam cópias da história “Chapeuzinho Vermelho” presente no mesmo Almanaque Temático Magali Fábulas sem a parte verbal, a fim de que completassem os diálogos de acordo com as imagens.



## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Os alunos portadores de TDAH conseguiram se concentrar e acompanhar os colegas sem laudos em todas as atividades, demonstrando resultados positivos perante as atividades propostas.

No presente ano, os alunos continuaram as atividades, porém o grupo foi composto pelos dois alunos TDAHs, mais dois alunos sem laudos, que foram escolhidos por sorteio, e as atividades com HQs terão como foco os usos adequado e inadequado da linguagem dividido em três encontros. Os dados foram analisados através da comparação entre o desempenho dos dois alunos TDAH com o dois alunos sem laudo e também as respostas referentes ao trabalho realizado com as HQs compostas pelas duas linguagens (verbal e visual) confrontadas com o mesmo texto, no entanto composto somente pela parte verbal.

O desempenho dos alunos portadores de TDAH perante as atividades com HQ tiveram êxito a partir do momento em que os alunos mostraram mais desenvoltura e clareza ao analisarem as atividades compostas pelas duas linguagens, verbal e visual, ao contrário das atividades compostas somente pela linguagem verbal.

Ao fazer um comparativo entre as respostas obtidas dos alunos portadores do transtornos e entre as respostas dos alunos sem laudo verificou-se que, devido aos benefícios ao se utilizar o texto modal (verbal e visual), os alunos portadores tiveram sucesso em suas respostas semelhante às dos alunos não portadores de TDAH, comprovando assim que tanto as Histórias em Quadrinhos como qualquer atividade semelhante na qual haja o uso de imagem é benéfica nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

## **Referências**

AMARAL, Ana Helena de; GUERREIRO, Marilisa M. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Proposta de Avaliação Neuropsicológica para Diagnóstico**. Campinas-SP: 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO - ABDA. **Diagnóstico em Crianças**. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

BARBOSA, Alexandre. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**/Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela; Alexandra Rama Waldomiro Wergueiro, (orgs.).- São Paulo: Contexto, 2004

BELLI, Alexandra Amadio. **TDAH! E agora?: A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores do Déficit de Atenção/Hiperatividade**/Alexandra Amadio Belli.—São Paulo: Editora STS, 2008.

IANNONE, Leila Rentroia. **O mundo das Histórias em Quadrinhos**/ Leila rentroia Iannone, Roberto Antonio Iannone; Ilustrações de Márcio Perassolo I.—São Paulo:Moderna, 1994.

SILVA , Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**/Ana Beatriz B. Silva.—São Paulo: Editora Gente, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro ; RAMOS, Paulo ; CHINEN, Nobu. **Os pioneiros no estudo de Quadrinhos no Brasil**.-1.ed.-São Paulo : Criativo, 2013.

**UMA ABELHA NA CHUVA: O ROMANCE SOB A PERSPECTIVA DE  
SOBRE O CONCEITO DE HISTÓRIA, DE BENJAMIN**

**UMA ABELHA NA CHUVA: THE NOVEL UNDER THE PERSPECTIVE ABOUT  
THE CONCEPT OF HISTORY, BY BENJAMIN**

Jehnifer Penning  
Mestranda em Literatura Comparada/Universidade Federal de Pelotas  
j-penning@hotmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho pretende refletir a partir do conceito de história de que fala Benjamin (1996) e compara-lo com o romance do português Carlos de Oliveira, chamado "Uma Abelha na Chuva" (1953). Para tanto, foi necessário realizar outras leituras, como "Consciência de Classe" (2003), de Lucáks. Sobre o conceito de história, Benjamin o compara a uma "mesa de xadrez", e nos diz que, embora pareça haver transparência por todos os lados, há um jogo de espelhos que faz com que um anão escondido mexa os fios do fantoche que está à mesa. Esse anão escondido chama-se materialismo histórico. Segundo Benjamin (1996), esse fantoche ganhará sempre. É, basicamente, a "luta de classes" que move a história, segundo esses preceitos. Falando, propriamente, no romance, a narrativa traz, basicamente, conflitos entre classes e o desejo de ascensão, de transição de uma classe inferior para outra de maior prestígio social. Há personagens pertencentes à aristocracia decadente e à burguesia rural que ascende; outros pertencentes à classe trabalhadora. A partir dessas relações que dão-se os conflitos principais do romance. Em síntese, podemos aplicar a teoria do materialismo histórico no romance que cria a vida de personagens que estão tentando sobreviver no sistema em que estão inseridos, em alguns momentos, e, resistindo à opressão dos que estão nas classes de maior prestígio.

**Palavras-chave:** Uma Abelha na Chuva. Sociedade. História. Romance. Neorealismo.

**ABSTRACT**

The present work intends to reflect on Benjamin's (1996) concept of history and compares it with the novel by Carlos de Oliveira, called "Uma Abelha na Chuva" (1953). To do so, it was necessary to perform other readings, such as "Class Consciousness" (2003), by Lucáks. On the concept of history, Benjamin compares it to a "chess table," and tells us that although there seems to be transparency on all sides, there is a set of mirrors that makes a hidden dwarf stir the wires of the puppet that is the table. This hidden dwarf is called historical materialism. According to Benjamin (1996), this puppet will always win. It is basically the "class struggle" that moves history, according to these precepts. Speaking properly in the novel, the narrative brings, basically, conflicts between classes and the desire for ascension, of transition from a lower class to another of greater social prestige. There are characters belonging to the decadent aristocracy and the rising rural bourgeoisie; others belonging to the working class. From these relationships they give themselves the main conflicts of the novel. In summary, we can apply the theory of historical materialism in the novel that creates the lives of characters who are trying to survive in the system in which they are inserted at times and resisting the oppression of those in the most prestigious classes.

**Keywords:** Uma Abelha na Chuva. Society. History. Novel. Neorealism.

### **Considerações Iniciais**

O plano do presente artigo é refletir acerca do romance *Uma Abelha na Chuva* a partir da teoria de Walter Benjamin, intitulada *Sobre o conceito de história*. O que é discutido pelo estudioso alemão na tese citada é a noção de materialismo histórico, a qual discutiremos em um capítulo desta pesquisa. Fez-se necessário, entretanto, a leitura de alguns textos apoio para essa reflexão, sendo eles *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo* (2004), de Max Weber e *Walter Benjamin: aviso de incêndio* (2005), de Michel Löwy.<sup>87</sup>

*Uma Abelha na Chuva* é um romance pertencente ao neorealismo português, escrito por Carlos de Oliveira e publicado pela primeira vez em 1953. Esse período literário tem como características principais atingir a massa e aproximar obra e público leitor. —Por assim o ser, fará da literatura instrumento de contestação, questionamento. (AMBIRES; 2013, p. 100).

Assim sendo,

o mesmo texto esforçava-se, em sua linearidade, por ser a voz daqueles que estavam destituídos de sua voz social. Queria ainda ser instrumento de educação e alerta. Por isto, seu interesse centrou-se na tentativa de diálogo com os desprivilegiados, os perdedores na histórica luta de classes. (Idem, p. 99)

O romance tem como enredo a história de habitantes de uma pequena vila, chamada Montouro. Nesse povoado, vive D. Maria dos Prazeres e seu esposo Álvaro Silvestre, a empregada da casa, chamada Mariana e o cocheiro Jacinto. Há o núcleo do Mestre Antônio, homem cego que teve uma olaria e hoje esculpe a imagem de santos, pai de Clara e patrão do servente Marcelo. Temos, ainda, as figuras religiosas: o Padre Abel e a beata D. Violante e o Dr. Abel, noivo de D. Cláudia, professora do local.

Basicamente, o que move as ações no romance é a luta entre as classes existentes, como, a aristocracia decadente unindo-se a burguesia em ascendência, as classes opressoras e as classes reprimidas, a busca pela saída da pobreza através do casamento. Conversando com essa “luta de classes”, temos a ideia de *materialismo histórico*, formulada por Marx e Engels e retomada por Benjamin. Esse diz o seguinte:

---

<sup>87</sup> No estudo inicial, utilizamos como embasamento a obra Lukács, *História e Consciência de Classe* (2003), entretanto, para a produção do artigo atual, descartamos os estudos de tal teórico.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

É conhecido que deve ter havido um autômato construído de tal modo que podia responder a cada lance de um jogador de xadrez com um contralance que lhe assegurasse a vitória na partida. Um fantoche vestido à turca, com um narguilé na boca, sentava-se diante do tabuleiro, colocado sobre uma grande mesa. Um sistema de espelhos criava a ilusão de que a mesa era totalmente transparente. Na verdade, um anão corcunda se escondia nela, um mestre no xadrez, que dirigia com cordões a mão do fantoche. Podemos imaginar uma contrapartida filosófica desse mecanismo. O fantoche, que chamamos “materialismo histórico”, deve ganhar sempre. Ele pode enfrentar qualquer desafio, desde que tome a seu serviço a teologia, a qual é hoje reconhecidamente pequena e feia e não ousa mostrar-se diretamente. (BENJAMIN; 2012, p. 241)

Na construção de Benjamin o que dá a contrapartida para cada lance do jogador de xadrez é a teologia. Podemos entender, então, que a teologia é a grande força motriz que move a história. Engels e Marx, quando formularam o conceito de materialismo histórico, definiram a realidade material como dominante do ser e da sua consciência. Na concepção de Benjamin, tal força dominante é a teologia, e, por teologia, entendemos religião. Como disse Löwy (2005), “Walter Benjamin é marxista e teólogo” (p. 36). Por conseguinte, continua Löwy,

é verdade que essas duas concepções são habitualmente contraditórias, mas o autor das teses não é um pensador “habitual”: ele as reinterpreta, transforma e situa numa relação de esclarecimento recíproco que permite articulá-las de forma coerente. (LÖWY; 2005, p. 36)

Como proceder com uma interpretação, então, entre materialismo histórico e teologia, questiona Löwy (2005). Responde o teórico:

Essa questão apresentada de maneira eminentemente paradoxal na alegoria: inicialmente, o anão teológico aparece como o mestre do autômato, de quem ele se serve como instrumento; ora, no final, ele escreve que o anão está “a serviço” do autômato. O que significa essa inversão? Uma hipótese possível é a de que Benjamin quer mostrar a complementaridade dialética entre os dois: a teologia e o materialismo histórico são ora o mestre, ora o servo; são ao mesmo tempo mestre e servo um do outro, eles precisam um do outro. (LÖWY; 2005, p. 45)

Podemos arriscar a dizer, então, que Benjamin atualiza a noção de materialismo histórico: a religião tornou-se o capitalismo.

O capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta. (BENJAMIN; 2003, n/i)

Weber (2004), em seus escritos publicados em 1904-5, disse que

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

para saber quais as forças motrizes do capitalismo [moderno] não se precisa pôr em primeiro lugar a questão da origem das reservas monetárias valorizáveis como capital, e sim [antes de mais nada] a questão do desenvolvimento do **espírito capitalista**. [grifo da autora] (WEBER; 2004, p. 61)

É com base nessa concepção que iremos conduzir nosso estudo, buscando responder as perguntas: o que é e em que se tornou esse espírito.

### **O capitalismo como religião: Weber (2004) e Benjamin (2012)**

Max Weber, estudioso alemão considerado como o precursor dos estudos sociológicos modernos, publicou pela primeira vez em 1904-5, e o ampliou em 1920, um livro chamado *A ética protestante e o “espírito do capitalismo”*. Weber, nessa obra, refere-se aos protestantismos e explica como que através dele o capitalismo ganhou forças para tornar-se o que hoje é esse fenômeno. Para o teórico, as reformas protestantes acabaram fazendo com que seus fiéis mudassem seus pensamentos sobre a igreja, buscando em seu trabalho a salvação. O trabalho, assim sendo, passou a ser visto como devoção e, podemos dizer, por conseguinte, como religião. Logo, é através do trabalho, em via de regra, que se torna possível conquistar uma vida digna e admirável.

Poucas coisas mostram tão claramente quanto esses paralelos que com noções tão vagas como o (pretensão!) “estranhamento do mundo” do catolicismo, a (pretensão!) “alegria com o mundo” de cunho materialista do protestantismo e tantas outras noções de gênero, não se vai muito longe, porquanto nessa generalidade elas estão longe de exatas, que para a atualidade, que ao mesmo para o passado. (WEBER; 2004, p. 35)

Tal estranhamento refere-se a “seriedade e o forte predomínio de interesses religiosos na conduta de vida” (Idem). Para dar um exemplo a essa concepção, o referido estudioso cita o protestantismo alemão e francês, dizendo:

os calvinistas franceses foram então, e são, pelo menos tão estranhos ao mundo quanto, por exemplo, os católicos do Norte da Alemanha, para os quais seu catolicismo é indubitavelmente um sentimento tão do fundo do coração como para nenhum outro povo na face da terra. E ambos se afastam, na mesma direção, do partido religioso dominante: dos católicos da França, tão contentes da vida em suas camadas inferiores e francamente hostis à religião nas camadas superiores, e dos protestantes da Alemanha, hoje absorvidos na vida mundana dos negócios e majoritariamente indiferentes à religião em suas camadas superiores. (Idem)



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A partir da reforma ao catolicismo, segundo Weber (2004), se passou a adotar outros preceitos para a vida. “Na época da Reforma, o cristianismo não favoreceu o surgimento do capitalismo, mas se transformou no capitalismo” (BENJAMIN; 2013, n/i). O catolicismo, que pregava uma consciência tranquila, contrapõe-se ao protestantismo, que visava a uma “vida tranquila”. Essa vida tranquila estaria ligada a ideia materialista/capitalista. Nas palavras de Weber: “um íntimo parentesco entre estranhamento do mundo, ascese<sup>88</sup> e devoção eclesial, por um lado, e participação na vida de aquisição capitalista, por outro”. (WEBER; 2004, p. 36) Por conseguinte, essa busca por uma vida ‘material’ acabou tornando-se a *própria* religião.

O antigo protestantismo de Lutero, Calvino, Knox, Voët, ligava pouquíssimo para o que hoje se chama “progresso”. Era inimigo declarado de aspectos inteiros da vida moderna, dos quais, atualmente, já não podem prescindir os seguidores mais extremados dessas confissões. (WEBER, 2004, p. 38)

Ao que a sociedade atual chama de “progresso” não podemos desvencilhar a ideia de capital; só é bem sucedido aquele que possui um bom emprego, uma boa remuneração... Sucesso virou sinônimo de dinheiro. Como disse, Walter Benjamin (2013; n/i), a religião da modernidade é o capitalismo e, é a ele que recorremos para buscar uma vida, digamos assim, vitoriosa. Como supracitado,

o capitalismo deve ser visto como uma religião, isto é, o capitalismo está essencialmente a serviço da resolução das mesmas preocupações, aflições e inquietações a que outrora as assim chamadas religiões quiseram oferecer resposta. (BENJAMIN; 2003, n/i)

Deste modo, conduziremos a análise sobre a obra: pensaremos nas personagens e em suas ações de modo a justificar a compreensão do capitalismo como religião.

### **A teoria encontra a obra**

Como pensar literatura e sociedade? Tais estudos já foram muito bem formulados por Cândido (2011). Segundo ele, a sociologia moderna tem se interessado em analisar as relações entre a vida artística e os fatos, atentando para a causa e consequência. (CÂNDIDO; 2011, p. 30)

---

<sup>88</sup> Significado de ascese: 1. *fil* na filosofia grega, conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, que acompanham e fortalecem a especulação teórica em busca da verdade. 2. *rel* no cristianismo e em todas as grandes religiões, conjunto de práticas austeras, comportamentos disciplinados e evitações morais prescritos aos fiéis, tendo em vista a realização de desígnios divinos e leis sagradas.

“Nesse sentido, a própria literatura hermética apresenta fenômenos que a tornam tão social, para o sociólogo, quanto a poesia política ou o romance de costumes”.<sup>89</sup> (Idem, p. 31) Em outras palavras, dizemos que há o interessante modo de analisar uma obra literária relacionando-a ao social, ao meio, estabelecendo uniões de causa e consequência, como falou Cândido. Com essa ideia, conversa bastante o Neorrealismo.

*Uma Abelha na Chuva* traz, basicamente, seu cenário marcado pela luta e conflitos entre classes: os prestígios de classes economicamente elevadas, os desgostos de classes desfavorecidas, a busca pela ascensão social, fortemente demarcada pelo casamento. Não temos, entretanto, a busca pelo progresso através do trabalho, como suscita Weber (2004); o que temos é a busca por um *status* privilegiado e, na modernidade, o que define os níveis sociais é o capital. Por conseguinte, podemos dizer que nosso estudo tem o embasamento teórico adequado.

É certo que, na esteira do Neorrealismo, as personagens de *Uma Abelha na Chuva* surgem integradas numa teia de circunstâncias regidas pelo supremo valor do dinheiro. Mas, para além disso, a orquestração da narrativa funda-se em jogos de focalização interna através dos quais temos acesso ao rumor emocional de cada um dos seus agentes, sendo nessa dimensão interior que assistimos ao desencadear dos momentos de avanço da ação.<sup>90</sup>

Assim sendo, em outras palavras, é a partir da relação de cada personagem com a busca pela ascensão, a qual se dá através do dinheiro, que as ações vão se desencadeando. Basicamente, a essa associação do capital com o indivíduo podemos unir a teoria de Weber, quando este refere-se ao “espírito” do capitalismo. Segundo o estudioso alemão, tal “espírito” não é somente um tino comercial, e, sim, muito mais do que isso: diz respeito ao “caráter de uma máxima de conduta de vida *eticamente* coroada”. (WEBER; 2004, p. 45) Isto é: a busca pelo dinheiro, e, assim por mais e mais ainda é o que se espera do cidadão no sistema capitalista.

Na narrativa, temos, inicialmente, a figura de Álvaro Silvestre, comerciante e lavrador do Montouro – freguesia em que se passa o enredo. O senhor, dono de terras, é irmão de Leopoldino, personagem que vai para África em busca de melhorias em sua vida (riqueza) e deixa sob tutela de Silvestre uma área de pinhais. Sem notícias há tempos do familiar, o senhor cai na tentação e vende a propriedade do irmão. Feito isso, descobre, poucos dias depois, que seu irmão está

---

<sup>89</sup>Sobre a Literatura Hermética, sabemos: “em poucas palavras bem concentradas a literatura hermética se dá. Para o hermetismo não são necessárias muitas coisas, muitos textos ou palavras, o que realmente importa é a [concretude] de cada elemento. Ou seja, basta uma palavra para que toda a compreensão venha à luz. Assim, num simples toque irrompe alegremente a sabedoria”. Disponível em: <<http://reflexesintempestivas.blogspot.com.br/2006/11/literatura-hermetica.html>> Acesso em: 15 ag 2017.

<sup>90</sup> Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/\\$uma-abelha-na-chuva](https://www.infopedia.pt/$uma-abelha-na-chuva)> Acesso em: 04 ag 2017.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

voltando. Entra, assim, em desespero, porque traiu a confiança por conta da ganância, e, para atender aos desejos da mulher. Álvaro, extremamente arrependido, busca o perdão. Para começar, acha que o ideal é tornar público o seu verdadeiro caráter e, é então que vai ao jornal da pequena vila. Seu intuito era que saísse no periódico, tal informação:

Eu, Álvaro Rodrigues Silvestre, comerciante e lavrador no Montouro, freguesia de S. Caetano, concelho de Corgos, juro por minha honra que tenho passado a vida a roubar os homens na terra e a Deus no céu, porque até quando fui mordomo da Senhora do Montouro sobrou um milho das esmolas dos festeiros que despejei nas minhas tulhas. Para alguma salvaguarda juro também que foi a instigações de D. Maria dos Prazeres Pessoa de Alva Sancho Silvestre, minha mulher, que andei de roubo em roubo, ao balcão, nas feiras, na soldada dos trabalhadores e na legítima de meu irmão Leopoldino, de quem sou procurador, vendendo-lhe os pinhais sem conhecimento do próprio, e agora aí vem ele de África para minha vergonha, que lhe não posso dar contas fiéis. (OLIVEIRA; 1987, p.. 6-7)

É evidente o fato, no trecho acima, de que a personagem cometeu diversas infrações por conta da ganância. Nesse caso, a ambição era ainda maior por parte de sua esposa. D. Maria dos Prazeres Pessoa de Alva Sancho Silvestre era uma mulher pertencente à aristocracia decadente; e carregava em seu nome as marcas dessa antiga nobreza. D. Maria não se casou por amor, por desejo ou por qualquer outro sentimento que se espera para esses fins. O que aconteceu é que, como sua família estava literalmente falida, seu pai procurou casar logo a filha com alguém que fosse economicamente respeitável.

Sangue por dinheiro; as casas de fidalgos na penúria amparavam-se a lavradores locais e ricos, a sólidos comerciantes, retemperavam o brasão no suor da boa burguesia; e os Alvas não fugiram à regra; **quando soou a hora da miséria vieram entregar a menina aos lavradores do Montouro.** [grifo meu] (OLIVEIRA; 1987, p. 23)

Fruto de um “acordo”, nem é preciso dizer que o relacionamento se resumiu a um fracasso. O matrimônio existia apenas de fachada, os noivos não mantinham relações. Logo, a esposa passou a nutrir desejos extraconjugais: interessou-se pelo cocheiro da casa.

E o clarão da lanterna cai sobre o cocheiro ruivo; de perfil, parece uma moeda de ouro contra a noite. Vê-o saltar da boleia e cada vez mais doirado a meter o ombro à charrete atolada. **Um homem assim poderia quebrar o gelo do meu quarto**”. (OLIVEIRA; 1987, p. 82)

Fica evidente a sua atração pelo empregado; sequer era velada as insinuações de D. Maria dos Prazeres. Entretanto, esse a desprezava: “- E as olhadelas da patroa, Jacinto, o namoro de que

te gabavas? / - Nunca me gabei, linguazinha de prata, mas lá que a D. prazeres me comia com os olhos...” (OLIVEIRA; 1987, p. 88) O cocheiro da casa namorava em segredo a moça Clara, filha do Mestre Antônio. O romance dos dois não era pretensioso, não desejavam nada a mais do que unirem-se.

Temos de casar, Clara. / Na voz dela houve uma ponta de ironia e temura: / - O meu pai pensa num lavrador com terras, com dinheiro... / - E tu? / (...) - Tolo. Como se eu te não quisesse mais que a todo oiro deste mundo. / - Vê-se. / - E olha que se vê. À espera dum filho teu, estendida nas mesmas palhas que tu, só não verias se fosse cego. (OLIVEIRA; 1987, p. 87-88)

Entretanto, o pai da jovem não queria vê-la com um cocheiro; seu desejo era ver sua filha com alguém bem-sucedido. E, como estamos falando de capitalismo, sabemos que, para ter sucesso, é necessário ter dinheiro, posses etc. “Casar a filha com um lavrador. Desde o nascimento de Clara que embalava o sonho de sair da pobreza pela mão da rapariga: a pobreza, que é a sua maior cegueira”. (OLIVEIRA; 1987, p. 115) Acrescentemos uma característica da personagem Antônio: era cego. Entretanto, o narrador adverte: *a pobreza é a sua maior cegueira*.

Álvaro, sabendo dos desejos que sua esposa nutria pelo empregado da casa, decide fazer algo para acabar com a alegria de Jacinto. Ao invés de conversar com D. Prazeres, que é quem devia algo a ele, o homem decide atingir o cocheiro. Fácil de explicar: ele, sendo o proprietário da casa e, assim, do emprego do rapaz, possui, também, vantagens sobre tal. Álvaro sabe que é *mais* que seu funcionário. Essa ‘consciência’, produzida pelo sistema capitalista, quase que ‘protege’ o senhor da casa. Isso posto, S. Silvestre conta a Mestre Antônio o que anda sucedendo.

A verdade não precisa de grande palavreado e aí vai: a sua filha desgraçou-se. / - Vamos conversar, Álvaro Silvestre, vamos conversar um bocado e ou isso é uma mentira refinada e a conversa há-de ter que se lhe diga ou é verdade e o cão que me mordeu a filha não morde em mais ninguém. / - Hoje de madrugada, a sua filha e o meu cocheiro estavam deitados na palha do curral onde vocemecê recolhe o gado. (...) / - Jure pela salvação da sua alma. / - Juro pela salvação da minha alma. (OLIVEIRA; 1987, p. 114-5)

O desejo de ascender socialmente através da filha fez com que Antônio não aceitasse o seu relacionamento. Assim, o que planejou para separá-los seria definitivo: o assassinato do cocheiro. Com o auxílio de seu servente, Marcelo, ao qual o Mestre prometeu a filha, preparou o crime. E assim, cumpriu-se o combinado. “ – Sabes porque o matamos? / - Foi vocemecê que mandou. / - Boa resposta, sim senhor. / - E a rapariga, mestre Antônio? / - Talvez a tenhas ganho”.

(OLIVEIRA; 1987, p. 135) Porém, o pai de Clara, ao tardar, fálhou com a promessa: “E quanto à rapariga... (...) tornei a pensar... (...) e julgo que a perdeste”. (Idem, p. 136)

Feito o crime, Clara, ao tomar conhecimento da triste sorte de seu namorado, acaba desistindo de sua vida. Com um filho no ventre, opta pelo suicídio. Quando encontraram a moça, dependurada no poço, já era tarde demais. O Dr. Neto fez o que pode: “roxa, desfigurada; um certo halo de distância, que ele conhecia bem. Mesmo assim, tentou reanima-la, farto de saber que era inútil”. (OLIVEIRA; 1987, p. 178-9) Frente ao acontecido, Álvaro Silvestre teve de lidar com o sentimento de culpa. Se não fora ele a fazer a denúncia do namoro, Clara e Jacinto estariam todos vivos. “Não pôde enganar-se muito tempo e caiu com dobrada violência no dilema: sou ou não sou culpado?” (Idem, p. 144)

A ganância e o desejo de ascensão social fez com que um grande crime acontecesse na narrativa. Não só uma vida fora desgraçada; várias. Retomando a ideia de “espírito” capitalista, reiteramos tal conceito, afirmando que o modo capitalista acaba por tornar-se o próprio caráter dos indivíduos. Weber (2004) cita Benjamin Franklin, dizendo que o homem sente-se com a “ideia do *dever* que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo”. (FRANKLIN apud Weber; 2004, p. 45). Retomando a ideia de Benjamin, *o capitalismo como religião*, podemos dizer que o capitalismo é a religião a qual *todos* estão destinados a seguir.

A demonstração da estrutura religiosa do capitalismo, que não é só uma formação condicionada pela religião, como pensou Weber, mas um fenômeno essencialmente religioso, nos levaria ainda hoje a desviar para uma polêmica generalizada e desmedida. Não temos como puxar a rede dentro da qual nos encontramos. (BENJAMIN; 2013, n/i)

O que se faz de mais grave na religião do capitalismo, diz o pensador alemão, é a inexistência de um dogma; não há regras. A única necessidade nessa doutrina é o culto, e para cultuá-la é preciso ir à busca de dinheiro, de posses, de mais e mais ainda, a ponto de jamais ser o suficiente ou bastante. (BENJAMIN; 2013, n/i)

### **Considerações Finais**

O plano desse artigo foi estudar as teorias de Weber (2004) e Benjamin (2013), as quais falam do capitalismo. Aquele defende a ideia de que o protestantismo acabou propiciando a força

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

para o capitalismo; esse atualiza o ideal e argumenta que o capitalismo tornou-se a própria religião. Buscou-se, a partir de tais princípios, analisar a obra de Oliveira (1987).

Perante aos fatos narrados é possível dizer que as ações das personagens do romance justificam-se através do desejo *capitalista* de buscar ascensão social, almejar riquezas e adotar a concepção de sucesso determinada pelo capitalismo. O fim dado aos personagens pode ser interpretado como uma crítica a esse sistema tão cruel; lembrando Franklin apud Weber (2004), a “ideia do *dever* que tem o indivíduo de se interessar pelo aumento de suas posses como um fim em si mesmo” (p. 45) A incessante busca por *mais*, em sentido econômico, acaba por aniquilar o próprio ser. Concordando com Weber (2004), dizemos que sim, o protestantismo ajudou a formar o sistema capitalista. Na obra analisada, porém, as personagens não prezavam o trabalho como meio de ascensão, mas visavam ao progresso. O progresso, no contexto do capitalismo, é sinônimo de dinheiro.

Giorgio Agamben, um dos mais renomados filósofos vivos da atualidade, vem reiterando a ideia de que já falou Benjamin.

O capitalismo é uma religião, e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem tregua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro”.<sup>91</sup>

Ao contrário do que disse Nietzsche, *Deus não está morto*<sup>92</sup>. O filósofo tentou mostrar que a vida estava demasiadamente distante das religiões. Podemos afirmar, contudo, que não; o que ocorreu foi uma mudança: deus tornou-se o dinheiro, o capitalismo virou a religião; o culto incessante a esse novo *deus* reúne um número implacável de *fiéis*.

---

<sup>91</sup> Trecho retirado de uma entrevista concedida pelo filósofo ao Pepe Salvà, em 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tomou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>

<sup>92</sup> “—¿Dónde está Dios?—, exclamó, ¡se los voy a decir! ¡Nosotros lo hemos matado, ustedes y yo! ¡Todos somos unos asesinos!” – (Nietzsche, 1882, p. 51) – (tradução livre: “Onde está Deus? –, exclamou, eu vou dizer-vos! Nós o matamos, vocês e eu? Somos todos uns assassinos!”)



## Referências Bibliográficas

\_\_\_\_\_. Entrevista com Giorgio Agamben, por Pepe Salvà. (2012) Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2012/08/31/deus-nao-morreu-ele-tornou-se-dinheiro-entrevista-com-giorgio-agamben/>> Acesso em: 04 ag 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** (Obras Escolhidas, vol. 1) – trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª Ed. revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o Conceito de História”.** São Paulo: Boitempo, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **La gaya ciencia.** 1882. [versão eletrônica] Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.blogs.sapo.pt/16-obras-de-nietzsche-em-portugues-pdf-8224>> Acesso em: 15 ag 2017.

OLIVEIRA, Carlos de. **Uma Abelha na Chuva.** – 23ª Ed. – Portugal: Livraria Sá da Costa Editora, 1987.

*Uma Abelha na Chuva* in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-08-04 04:27:56]. Disponível na Internet: <[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$uma-abelha-na-chuva](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$uma-abelha-na-chuva)> Acesso em: 04 ag 2017.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** \_\_\_\_\_. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**DOCÊNCIA ANIMAL NA CONSTITUIÇÃO DE UM ESTILO  
PEDAGÓGICO EM ESCRILEITURAS**

*ANIMAL TEACHING ON THE CONSTITUTION OF A PEDAGOGICAL STYLE  
IN WRITING – READING*

Josimara Wikboldt Schwantz  
Doutoranda em Educação/PPGE-UFPe  
[josiwikboldt@hotmail.com](mailto:josiwikboldt@hotmail.com)

Carla Gonçalves Rodrigues  
Doutora em Educação. Professora do PPGE-UFPe  
cgrm@ufpel.edu.br

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo mapear as condições de possibilidade para a constituição de uma variação no estilo pedagógico docente. Utiliza a base filosófica da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari. O interesse é fomentado pelo propósito de formação percebido nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, em desenvolver um sujeito transmissor de conhecimentos, detentor de saberes, avaliador, identificador de fases de aprendizagem, reflexivo e mobilizador de competências. E o que há para além dessas habilidades? Consideramos relevante a experiência do Projeto Escriteiras que utilizou matérias de arte, filosofia e ciência, com docentes da educação básica e universitária, na experimentação de escriteiras em novelas. Em relação ao problema da pesquisa, questiona-se: O que pode a docência? Adotando o método da cartografia, acompanhamos processos que se engendram em torno daquilo que se diz/faz da/na docência. Observamos, nas produções realizadas pelos professores durante a Oficina Conatus, discursos sobre o exercício da profissão, bem como seus modos de existência, trespassando fronteiras entre humanidade e animalidade. A pesquisa está indo ao encontro de problematizar as necessidades de uma docência, não somente de exercê-la, mas de registrá-la, de capturá-la, de percebê-la e de pensá-la no rastro de um arquivo que se constitui, ao ler-escrever em meio à vida.

**Palavras-chave:** Educação. Escriteiras. Docência animal. Estilo.

**ABSTRACT**

This paper aim is to map the possibility's conditions to the constitution of a variation in teaching pedagogical style. It uses the base of the Philosophy of Difference from Gilles Deleuze and Felix Guattari. The interested is fomented by the formation purpose noticed in teaching training courses, especially in Pedagogy course, in developing a transmitting subject of knowledge, knowledge holder, evaluator, identifier of learning phases, reflexive and mobilizer of competences. And what is it beyond these skills? We consider relevant the experience of the writing – reading that used art, philosophy and science subjects, with basic education and university teachers, in the writing – reading experimentation in soap operas. Regarding the research problem, we question: What is teaching? Adopting the method of cartography, following processes that engender around is said/is part of/in teaching. We observed, in the teacher's productions during the Conatus workshop, discourses on the exercise of the profession, as well as in their manners of existence, passing through frontiers between humanity and animality. The research is going towards problematize the needs of teaching, not only doing it, but register it, capture it, notice it and think it in the trail of an archive that constitute itself, by reading-writing among life.

**Keywords:** Education. Reading-Writing. Animal Teaching. Style.

## **Introdução**

Buscamos, com este texto<sup>93</sup>, problematizar a docência. O interesse é fomentado pelo propósito de formação percebido nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia, em desenvolver um professor transmissor de conhecimentos, detentor de saberes, avaliador, identificador de fases de aprendizagem, reflexivo, mobilizador de competências. E o que há para além dessas habilidades? Do mesmo modo, considera-se nossa experiência de trabalho no Projeto Escrita (CORAZZA, 2011) que utilizou matérias literárias, filosóficas e científicas, com docentes e discentes da educação básica e universitária, como experimentação do ler-escrever em meio à vida.

Ao pensar a formação de professores nesta contemporaneidade, temos como propósito mapear as condições de possibilidade para a constituição de uma variação no estilo pedagógico docente. Para tal, trazemos a contribuição teórica da filosofia deleuze-guattariana com o conceito de estilo (DELEUZE, 1988; 1997; 2010), (DELEUZE; PARNET, 1995; 1998), (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 2014). Agenciamos, também, a literatura kafkiana numa Oficina de Escrita do Núcleo UFPel intitulada Conatus. Deparamo-nos com a força dessas matérias, repercutidas nas novelas construídas por professores participantes.

A partir dessas novelas produzidas durante a Oficina (15 novelas), da experiência em realizá-la reunindo matérias de diferentes campos de saber, da prática docente que nos constitui neste momento, indagamos: O que pode uma docência em meio à ciência, filosofia e arte? Esta questão está sendo desenvolvida menos em querer saber o que é a docência e mais naquilo que é possível de ser inscrito em sua superfície, empreendendo atenção ao que ela pode enquanto potência para variar o que enfraquece sua prática. Também atentamos à escutar o que ainda se mantém como regime de visibilidade e dizibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995b) em torno da docência e que processo os faz funcionar dessa forma e não de outra.

O método cartográfico (DELEUZE; GUATTARI, 1995a) auxilia a acompanhar esses processos de produção dos regimes que se mantêm em torno daquilo que se diz/faz na docência e, ainda, mapear as condições para variação no estilo pedagógico. Na perspectiva teórica em que se encontra a ideia do método, procuramos apreciar o movimento de transformação da própria

---

<sup>93</sup> Parte deste texto foi publicado nos anais do VII Congresso Internacional de Educação de Santa Maria/RS (2017).

pesquisadora, em sua docência, no que é possível de acolher, de fabular, vaziar nos modos como vem se tornando professora-pesquisadora.

O movimento analítico adere à produção do arquivo na concepção filosófica que leva em conta o processo do arquivamento e não somente seu conteúdo reunido. Os estudos realizados em torno desse conceito para Derrida (2001) e Foucault (2004) estão auxiliando na composição das análises. O arquivo está atrelado não só a uma história que diz de uma memória, mas, à um futuro, àquilo que deixamos de ser para nos tornar outra coisa. Por esse viés teórico, apostamos na contribuição conceitual de arquivo para realizar a pesquisa, na ação de ler as margens, os excessos e vazios sobre a temática. E ao realizar essa leitura, buscamos escrever num movimento transcriador (CORAZZA, 2013). Trata-se bem mais de entrar numa relação com os dados para dizer o que pode a docência, inscrevendo-se em meio às matérias e elementos que a produziram e a produzem.

### **Estilo em meio à docência**

O propósito deste trabalho não é o de evidenciar modos de ser professor, afirmando e conduzindo modelos de práticas pedagógicas, mas o de “encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido (TADEU et al, 2004, p. 16)”. Há um esforço em relacionar a ideia de estilo para a filosofia de Deleuze e Guattari com a docência. Essa ideia de estilo é destacada dentro da linguagem como o modo de variar uma língua na própria língua (DELEUZE; PARNET, 1995).

Ao delinear a pesquisa acerca do conceito de estilo (DELEUZE, 1988; 1997; 2010), (DELEUZE; PARNET, 1995; 1998), (DELEUZE; GUATTARI, 1995a; 2014), observamos que este é apresentado a partir de dois aspectos: o primeiro refere-se à possibilidade de destituir uma ordem preestabelecida na língua pondo a variá-la de modo que se crie, no próprio idioma, uma língua estrangeira. Assim, a sintaxe passa por um momento deformador, reconstrutor. O segundo aspecto refere-se a um modo de levar a linguagem até o limite, produzindo uma espécie de música, outro idioma estrangeiro na língua materna. Para tal ação, há de se ter uma necessidade que move a produção de um estilo. Uma necessidade de dizer algo, de devastar o significado em detrimento do sentido, oferecendo a possibilidade de criar outra língua, num sistema em desequilíbrio, com novas sintaxes, como diz Deleuze em entrevista com Parnet no Abecedário (1995). Neste mesmo material, encontra-se exemplos de grandes estilistas, segundo Deleuze, como o poeta Ghérasim

Luca e Charles Péguy, sendo os propulsores da criação de um estilo onde conseguem o efeito de gaguejar, não a sua fala, mas a língua.

O estilo é apontado como algo que varia na linguagem. Também é uma necessidade de composição a partir daquilo que se escreve. Neste trabalho, o conceito é movimentado para compreender os modos de variação, não somente da linguagem, mas em relação ao próprio ato pedagógico, enquanto ato de criação, dada uma necessidade produzida e desejada pelo docente.

Outro fator a destacar é a ideia de composição que está atrelada a este fazer. O estilo está intimamente implicado com as coisas que se escolhem para compor uma determinada escrita. Uma composição que é feita das matérias que vão sendo reunidas durante o ato de escrever. São os signos emitidos que provocam a escolha de determinada matéria para realizar um processo escritural. Diante desse fator, surgem algumas questões: O que escrevem os docentes? Textos e provas a partir de livros didáticos? A partir de que leituras? Das matérias literárias disponíveis nas escolas, dos próprios livros, da internet?

São questões necessárias a se pensar levando em consideração o contexto atual em que muitos trabalham muitas horas semanais e não conseguem dispor de tempo para ler-escrever, nem mesmo planejar a aula a ser ministrada, considerando que este planejamento seja um momento de criação efetivado pelo professor. Como criar um estilo pedagógico levando em conta esses fatores externos e que fazem parte da rotina de trabalho de muitos docentes?

É possível, a partir daí, pensar essa variação nos modos de viver uma docência pelo viés filosófico e literário. Uma maneira de oferecer a possibilidade de exercer outro estilo pedagógico, diferente da prática de transmissão de conhecimentos, de fé e moralidade religiosa, mas pensar uma nova pragmática, agora subjetiva, para este docente, experimentando possibilidades de constituir-se enquanto tal, na experimentação de variadas áreas do conhecimento. Sendo assim, o estudo pensa sobre as maneiras predeterminadas e as funções legitimadas de como ser/tornar-se/permanecer docente em meio à vida e como é possível pôr a variar modos instituídos dessa existência.

### **Escrituras como aposta na construção de um estilo pedagógico**

Retomando a questão que nos mobiliza na pesquisa - o que pode a docência em meio à ciência, filosofia e arte? – apresentamos o fragmento de uma das novelas produzidas por um grupo

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

de professores de uma escola pública que participaram da segunda edição da Oficina Conatus. Vale lembrar que tínhamos o propósito de problematizar o fenômeno de mal-estar docente que circulava por entre discursos de professores e professoras da rede de ensino e investigada por uma colega do Núcleo UFPel Escrita entre os anos de 2012/2013. As 15 novelas estão disponibilizadas no acervo do Projeto Escrita. Foram produzidas em diferentes lugares e tempo, durante as cinco edições em que aconteceu a Oficina.

Articulamos algumas matérias potentes para fazer pensar a temática discutida naquele momento. Nesse intuito, foram apresentados e experimentados: um vídeo adaptado por Peter Kuper da história em quadrinhos (HQ) de “A metamorfose” de Kafka (1997); Estudo dos conceitos corpo, alma, *conatus* e potência de vida em Spinoza (2007) e Nietzsche (2006), utilizando fragmentos do programa Café Filosófico: “A existência como doença” com Márcia Tiburi e “A alegria e o trágico em Nietzsche” com Roberto Machado; Apresentação de um fragmento do filme “Quando Nietzsche chorou” (PERRY, 2007), demonstrando a ideia de Eterno retorno. A cada apresentação, esses elementos eram acionados para a criação dos personagens e da temática desenvolvida, junto com um som musical projetado, retirado da trilha sonora do filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain” (JEUNET, 2001) e a projeção do livro “Discurso do urso” de Cortázar (CORTÁZAR, 2009). Diante destas matérias, eis que surge uma produção em que os professores articularam uma série de acontecimentos do cotidiano para pensar a própria docência:

Na Índia a vaca é um animal sagrado, não pode ser morta ou molestada. No Brasil não poderia ser diferente, claro que de um modo bem Tupiniquim: aquela vaca me rodou (muuuuu), a vaca me botou na rua (muuuuu), a vaca de física me deixou em exame (muuuuu), pô a vaca de história não me deu dois décimos (muuuuu), porcaria da vaca não me deixou entrar (muuuuu). Adolfo, advogado especialista em libetar traficantes e pai do menino atropelado pelos dois décimos da vaca, teve uma ideia vingativa: - Primeiro dia de praia da sôra, vou arremessar um sinalizador. Foi como chegar a um orgasmo: - Aquela vaca me paga! (muuuuu). Não entreguei o trabalho da vaca. A vaca da diretora me suspendeu (muuuuu). Todavia, Zequinha, um bom aluno, quando estava presente e costumava contagiar os mestres com sorrisos, palavras de entusiasmo, pensou em aconselhar o colega delinquente: - Não faça isso, você pode se complicar. Ao ouvir os sábios conselhos, o inimigo das vacas, esbaforido com os próprios pensamentos que se transformavam em outros pensamentos, pesado e cheio de teias concluiu: - Eu vou arremessar o sinalizador naquela vaca (muuuuu). E como estamos em um mundo machista, quem não é vaca é veado. Não, você está enganado, não estamos no campo, bem vindo às escolas brasileiras (muuuuu) (Novela intitulada A vaca).



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O material está servindo como disparador para pensar esta pesquisa, ao compreender a circunstância de enfrentamento dos desafios da docência. Uma maneira de proporcionar sentido àquilo que se passa na sala de aula, na relação com o outro, com a escola, criando seus próprios modos de ser e pensar.

Foi pela escrita e, posteriormente, a gravação e audição do material, que percebemos uma necessidade nas composições criadas em novelas: devastar os discursos morais sobre a profissão e denunciar aquilo que se passa e/ou se vivencia no cotidiano dos espaços escolares. Um modo, talvez, de variar a docência, encontrando no animal, a vaca, neste caso, a linha de fuga de uma identidade depreciativa posta na profissão, embora reconhecendo outra imagem (o sagrado) deste animal em outra circunstância e local em que se vive. Percebemos, também, a docência num limite entre o humano e o animal, como Kafka em sua metamorfose, compondo suas relações ao estabelecer coordenadas espaço-temporais. Aqui fizemos a relação com a literatura de Kafka por ter sido utilizada como matéria de experimentação para ler-escrever na Oficina Conatus.

Enxergamos, neste momento, uma condição, o ler-escrever, para que algo novo seja produzido, devastando os discursos que dizem como ser ou se comportar no exercício pedagógico, no trato com os sujeitos aprendizes, bem como no modo como enxergam sua imagem perante o exercício da profissão. Como outra condição, a animalidade pelo viés da literatura e da filosofia, possibilitando percorrer a fabulação e o pensamento para constituir-se, subjetivamente, encontrando referências próprias para conduzir sua prática pedagógica.

Ao buscarmos relação teórica com a ideia conceitual de animalidade, nos encontramos com Maria Ester Maciel (2016) e Gabriel Giorgi (2016), ao tratarem da temática na perspectiva literária. Os autores acreditam, respectivamente, que esse encontro/interação com o animal pela leitura/escritura não constitui um movimento de imitação ou transformação física do humano em outro ser não humano, mas um trespassamento íntimo de fronteiras, que se encontra com uma outridade animal. A literatura e a poética permitem esse encontro, pois é da ordem dos sentidos, das sensações e menos de racionalizações; O animal é o ser que muda de lugar na cultura e, ao modificar, modifica, também, as relações e ordenamentos de corpos e pensamento. É por uma animalidade que as formas políticas de ver o mundo são desencadeadas e contestadas, enfraquecendo ideias de naturalizações em torno do humano e, podemos acrescentar, em torno da docência.

O ato de ler-escrever é vislumbrado como potência que pode ser multiplicada num movimento de afirmação aos devires que proliferam-se. Como um devir-vaca possível que salta dos estados de sensações oriundas de um espaço/tempo em que a própria docência era considerada como sagrada e outro espaço/tempo em que é vista como depósito de agressividades e identidades depreciativas. Considera-se que o ato de ler-escrever, proporcionado pelo Projeto Escrita, e, também, a experimentação de construção de novelas, na Oficina Conatus, acionou um estado nestes docentes, que buscaram criar algo que dissesse de um cotidiano que, por vezes, os adocece.

Diante desta novela, algo nos põe em um lugar de desassossego. Esse arquivo nos afeta de alguma forma. Dessa vaca que ‘salta aos olhos’, que deprecia e, ao mesmo tempo, causa riso. O som ao fundo desse animal que muge, executado por professoras, a fala cheia de preconceitos ao citar os indígenas como tupiniquins, o pai do menino que é traficante, a própria homossexualidade definida como um ‘ser veado’ e, aí, mais um animal desponta na novela. Uma estranheza é causada da mesma forma quando lemos *A metamorfose* de Kafka (1997), de um homem que ao se levantar para ir ao trabalho pela manhã se encontra metamorfoseado em um inseto. O que pode essa docência que nos constitui?

### **Considerações finais: Encontrando saídas**

Estabelecemos um movimento de desconfiança desse humanismo renascentista que põe o homem no centro de importância entre os seres. Segundo Heidegger (2005), o termo humanismo visa fortalecer a ideia de homem enquanto ser que é, animal racional. Cultua a liberdade, a personalidade, o exercício da razão. Trata-se de uma corrente que medita e cuida para que nos tornemos humanos e não desumanos, isto é, situado fora de nossa essência, de modo que sejamos conhecidos e reconhecidos como um ser social e natural. Se distingue por diferentes perspectivas, como por exemplo, o humanismo de Marx, de Sartre e, até mesmo, do Cristianismo que buscaram expandir suas metas e fundamentos, mas coincidindo no que diz respeito à “interpretação fixa da natureza, da história, do mundo e do fundamento do mundo” (HEIDEGGER, 2005, p. 20).

Temos o desafio de articular uma abordagem que abarque discussões contemporâneas em torno da docência e do próprio humanismo. Buscamos destacar as variadas formas de existir e de relacionar-se a partir da filosofia, da literatura e, até mesmo, da ciência. Ao percorrer, inicialmente, os registros de algumas Oficinas desenvolvidas pelo Projeto Escrita, percebemos a

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

recorrência no aparecimento de animais, na escrita e leitura dos participantes ao experimentarem a literatura de Kafka. Esta recorrência está relacionada a esta literatura capaz de transbordar o humano e se constituir, também, numa animalidade que lhe é imposta, na circunstância do ensinar-aprender.

Isso nos faz pensar na possibilidade de variar uma docência desde os modos instituídos de como ser professor consagrados nos currículos dos cursos de formação, de forma que essas imagens não se esgotem como única possibilidade de ser. Com isso buscamos uma saída: pensar a docência pela diferença, considerando os processos subjetivos do professor que se constitui em meio e movido por uma vida que possibilita desencadear devires. Uma diferença que não se encaixa na oposição ou na tolerância, mas que provoca micro vazamentos em determinada estrutura. Essa diferença aciona estados outros, permitindo transitar em territórios de intensidades, conjugados a um plano extensivo, das superfícies que compõem o caminho histórico mundial percorrido por elas e eles, docentes.

É na aposta dessa experiência que a pesquisa se desenvolve, ao pensar a docência na construção de um estilo pedagógico que faz variar não somente línguas, mas modos de ser e de fazer. Assim, efetuamos uma aposta que vê, no ato de ler-escrever docente, um movimento de rupturas de fronteiras entre humanidade e animalidade. De que maneira, por qual lógica, por qual adjetivo responde-se à pergunta comumente feita em espaços de formação pedagógica: ‘O que é ser um bom professor?’ É pertinente pensar sobre a questão e sobre o modo como se constitui os discursos sobre a docência nos cursos de formação como o de Pedagogia. Por um lado, é possível estabelecer respostas para estas questões a partir de uma relação de representação e significação da docência que adoece em meio a um cotidiano. Por outro lado, viemos adentrando a perspectiva de estudo das filosofias da diferença, o que nos auxiliará a mover algumas das questões colocadas.

Sentimos força na composição das caóides de Deleuze-Guattari (2010), arte, filosofia e ciência, na produção de um pensamento e, concomitantemente, de uma ação. São campos de saberes que traçam planos no caos de onde algo é possível de ser criado em cada um deles (arte cria afectos e perceptos, filosofia cria conceitos e a ciência cria functivos). Não apostamos em uma única área, como, por exemplo, identificar a Pedagogia somente num campo científico fechado em suas funções definidas; pelo contrário, acreditamos na potência da composição, seus dinamis mos e finalidades, tornando-se indiscerníveis umas das outras.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O estudo do estilo em meio a ideia de docência animal não vem para desvelar algo que está escondido, não quer criticar o que está posto e em funcionamento. Pretendemos afirmar o que é possível produzir diante de experimentações com a literatura kafkiana, com a filosofia da diferença e com as ciências educativas na pesquisa e na formação docente. Pensar uma docência animal é deixar-se aproximar de um mundo que não é somente humano, acionado por um estado de sensação que torna possível olhar para o próprio processo de transformação, um tornar-se outro.

Problematizar uma docência animal é perceber a docência na dor e na alegria que ela produz, demarcando as fronteiras, criando travessias entre elas, enfrentando os discursos anunciados e não anunciados que esta profissão carrega. Não desejamos criar outros enunciados em torno da temática, mas enaltecer aquilo que é potencializador e, também, o que despontencializa o professor diante de sua prática, para que este consiga forjar sua própria saída, seja lendo, escrevendo, artistando, filosofando e criando seu estilo em meio aquilo que lhe inquieta.

### **Referências**

CORAZZA, Sandra Mara. **Projeto de pesquisa: Escrita**: um modo de “ler-escrever” em meio à vida. Plano de trabalho. OBS da Educação. Edital 038/2010. CAPES/ INEP. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORTÁZAR, Júlio. **Discurso do urso**. (Trad. Leo Cunha). Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Crítica e clínica**. (Trad. Peter Pál Pelbart). São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobre o teatro**: Um manifesto de menos; O esgotado. (Trad. Fátima Saadi, Otávio de Abreu e Roberto Machado). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa). São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. (Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão). São Paulo: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). São Paulo: Editora 34, 2010.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

\_\_\_\_\_. **Kafka**: por uma literatura menor. (Trad. Cíntia Vieira da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos [pdf]. Retirado de <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. 1995.

\_\_\_\_\_. **Diálogos**. (Trad. Eloisa Araújo Ribeiro). São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. (Trad. Claudia de Moraes Rego). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GIORGI, Gabriel. **Formas comuns**: animalidade, literatura, biopolítica. Tradução de Carlos Nougué. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. (Trad. Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2005.

JEUNET, Jean-Pierre. **O fabuloso destino de Amélie Poulain** [Filme]. C. Ossard, J. Deschamps, Prod., J. Jeunet, Dir. França. 1 DVD, 120 min. color. son. 2001.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. (Trad. Modesto Carone). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MACIEL, Maria Esther. **Literatura e animalidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. (Trad. C. Mioranza). São Paulo: Escala Educacional, 2006.

PERRY, Pinchas. **Quando Nietzsche chorou**. [Filme]. P. Perry, Prod., Dir. Estados Unidos. 1 DVD, 105 min. color. son. 2007.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. (Trad. Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

**AS ARTES-IRMÃS: RELAÇÕES POSSÍVEIS EM HENRY JAMES E  
CIMABUE**

*SISTER ARTS: POSSIBLE RELATIONS BETWEEN HENRY JAMES AND  
CIMABUE*

Larissa Garay Neves  
Mestra em Estudos Literário/UFSM  
larissa-garay@hotmail.com

Lenine Ribas Maia  
Graduado em Letras/Português/UFSM  
lenineletras@gmail.com

**RESUMO**

O início das comparações entre literatura e pintura, ou poesia e imagem, remonta à Antiguidade. Ainda na Grécia antiga, os principais intelectuais gregos já discutiam a relevância da palavra e da imagem para a vida social “em termos de realidade, imitação e verdade”, como argumenta Sânderson de Mello (2010, p. 212). Naturalmente, tais reflexões comparativas começaram porque ambas possuem uma esteira comum de inter-relações. Após o Renascimento, com a teorização da natureza da obra de arte e da criação, diversos artistas e críticos de arte propuseram argumentos em favor da superioridade de uma ou outra arte. G. E. Lessing destacou-se ao publicar, em 1766, *Laocoonte*, um ensaio sobre os limites da pintura e da poesia. Nessa obra, Lessing influenciou camadas de opinião intelectual da época com seu argumento de que a poesia poderia ser considerada superior à pintura, visto que a pintura jamais poderia retratar cenas de dor, por exemplo, enquanto que, para a poesia, isso era perfeitamente possível. Anos de discussão de sucederame, aparentemente, os críticos chegaram ao consenso de que ambas as artes possuem, na verdade, diferenças ao invés de características que possam as diferenciar como superiores ou inferiores. Desse modo, com base em estudos das relações entre literatura e pintura, discutimos a representação de Isabel Archer, personagem principal de *O Retrato de uma Senhora* de Henry James que, no romance, é comparada a Santa Trinita Madonna de Cimabue.

**Palavras-chave:** Literatura. Pintura. Henry James. Cimabue

**ABSTRACT**

The beginning of the comparisons between literature and painting, or poetry and image, date back to Antiquity. In ancient Greece, the most relevant intellectuals already discussed the relevance of the word and image to the social life “*em termos de realidade, imitação e verdade*”, as Sânderson de Mello (2010, p. 212) claims. Naturally, these comparative comparisons began because both arts are similar in several aspects. After the Renaissance, and the theorization of the nature of the work of and of the creation, many artists and critics of art were in favor of one or another form of art. G. E. Lessing influenced a great number of intellectual people at the time with his argument that poetry could be considered superior to painting, since painting could never show moments of pain, for example, meanwhile that was perfectly possible for poetry. Years of discussion have gone by, and, apparently, critics have agreed that both arts have differences instead of characteristics that could make one superior to another. In this sense, based on studies regarding the relation between literature and painting, we discuss the representation of Isabel Archer, main character of *O Retrato de uma Senhora* de Henry James, that in the novel is compared to Santa Trinita Madonna by Cimabue.

**Keywords:** Literature. Painting. Henry James. Cimabue



### **Comentários iniciais**

Henry James (1843-1916) é considerado um dos mais importantes escritores norte-americanos do último século. Não é por acaso, de fato, uma vez que James foi romancista, contista e crítico literário. Nascido em Nova York em uma família que possuía ótimas condições financeiras, Henry James sempre teve acesso à melhor educação de sua época. Os esforços de seus pais deram frutos, visto que tanto Henry James como seu irmão William James são, até os dias de hoje, figuras relevantes em seus campos de atuação.

Sem dúvidas, um dos motivos pelos quais Henry James é tão renomado no campo literário até hoje está no fato de que o autor sempre foi capaz de unir as suas ideias a respeito de como a ficção deveria ser escrita e com base em seus estudos, colocá-las em prática em suas próprias produções literárias. É importante ressaltar, por isso, uma das mais interessantes conexões entre a opinião Jamesiana a respeito da criação literária e a prática. James acreditava que a ficção devia, simplesmente, representar a vida e, para que isso fosse atingido de forma legítima, o autor deveria se inspirar em sua própria experiência a fim de ser capaz de criar uma obra de arte, de fato, verossímil. Nesse sentido, James conseguiu fazer uso de suas ideias e, mais importante, representá-las de forma brilhante. Ratificando tais crenças, James fez uso de um triste acontecimento de sua vida e o transformou em arte: a história da morte prematura de sua prima Minnie Temple.

Minnie Temple foi uma prima de Henry James que morreu ainda jovem, aos vinte e quatro anos de idade, acometida por tuberculose. A morte de sua querida prima, portanto, influenciou severamente a vida de James a ponto de fazê-lo retomar a lembrança de Minnie em muitas de suas personagens femininas. Aliás, em sua autobiografia, James comenta sobre a personalidade de sua prima:

She was really to remain, for our appreciation, the supreme case of a taste for life as life, as personal living; of an endlessly active and yet somehow a careless, an illusionless, a sublimely forewarned curiosity about it: something that made her, slim and fair and quick, all straightness and charming tossed head, with long light and yet almost sliding steps and a large light postponing, renouncing laugh, the very muse of amateur priestess of rash speculation. (JAMES, 1914, p. 77)

Nesse sentido, não é de se estranhar o fato de que James tenha tentado colocar a memória de Minnie Temple, como ele mesmo alega no prefácio de *The Wings of the Dove* (1992), na beleza

e dignidade da arte. Assim, duas das personagens femininas da carreira literária do escritor foram criadas, como bem esclareceram J. Donald Crowley e Richard Hocks

Minnie's naturalness of character and her stricken condition James would transmute into two of his most memorable heroines. Isabel Archer of *The Portrait of a Lady* (1881) and Milly Theale of *The Wings of the Dove* (1902). It might be said that, whereas Isabel Archer more resembles Minnie in personality, Milly alone reflects fully her tragic circumstances. (CROWLEY & HOCKS, 2003, p. 445)

Ainda de acordo com os críticos, outra heroína foi criada a partir da imagem de Minnie Temple, a saber, *Daisy Miller* (1878), que, no entanto, foi representada de forma superficial por James. Crowley & Hocks (2003, p. 445) alegam também que há uma extraordinária linha de continuidade que se inicia em Minnie Temple, perpassa Daisy Miller, evolui para Isabel Archer e culmina com Milly Theale. Nesse sentido, é possível afirmar que Milly Theale e, portanto, a história narrada em *The Wings of the Dove* (1902) é, de certa forma, a evolução da memória de Minnie, antes contada em *The Portrait of a Lady* (1881), pois, segundo Crowley & Hocks (2003, p. 445): “[James] psychological penetration several years later into Isabel Archer's character and the symbolic amplitude with which, much later still, he overlaid the realism of Milly's story testify to James's evolving consciousness, his unwillingness to stand pat.”

Como podemos perceber, a triste história de sua prima impactou severamente a vida de Henry James a ponto de levá-lo a dedicar várias narrativas a sua memória. Desse modo, Isabel Archer talvez seja a mais conhecida das três heroínas jamesianas. Isabel Archer, personagem principal de *The Portrait of a Lady*, é uma jovem norte-americana que deseja viver a vida sem prender-se às possíveis restrições de um casamento. No entanto, a jovem é enganada por um casal norte-americano expatriado que viveu a vida toda na Europa. Naturalmente, Isabel Archer é a senhora da qual o título se refere. Assim, podemos afirmar que, ao dar título ao seu romance, com o artigo definido “o” antes de retrato, James pretendia apresentar à sociedade da época uma narrativa que representasse a vida da maioria das senhoras do século XIX e, assim, criar um tipo de identidade para aquelas moças. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar o modo como Henry James constrói a personagem principal e, desse modo, entender a imagem da figura feminina representada por ela na sociedade da época. Além disso, este trabalho propõe-se a investigar a relação entre literatura e pintura através da análise comparativa entre Isabel Archer e uma das pinturas de Cimabue, Santa Trinita Madonna, a qual é comparada à Isabel Archer, a fim

de compreender quais as implicações dessa comparação para a narrativa e se, de fato, há alguma ligação entre a personagem e a pintura e sua história.

### **As artes-irmãs: Um breve panorama histórico**

O início das comparações entre literatura e pintura, ou poesia e imagem, remontam à Antiguidade. Na verdade, tais reflexões comparativas começaram devido ao fato de que ambas possuem uma esteira comum de interrelações, como bem argumenta Sânderson Reginaldo de Mello (2010, p. 216): a palavra é usada como instrumento de comunicação. Assim, no Ocidente, tal comparação se originou por meio de uma analogia de “ordem filosófica, estética e moral” (MELLO, 2010, p. 216).

Ainda na Grécia antiga, os principais intelectuais gregos já discutiam a relevância da palavra e da imagem para a vida social “em termos de realidade, imitação e verdade” (MELLO, 2010, p. 220). Desse modo, como as discussões acerca das diferenças entre poesia e pintura faziam parte do cotidiano grego, acredita-se que Homero tenha sido o primeiro poeta a empregar a poesia eufrástica. Além disso, Mello (2010, p. 221) argumenta que Homero pode ser considerado o precursor dos poetas-pintores devido ao modo como empregava suas descrições, como, por exemplo, a bela descrição do escudo de Aquiles.

No Renascimento, o debate sobre as relações comparativas entre as duas artes ganhou destaque mais uma vez. Segundo Aguinaldo J. Gonçalves, diversos são os motivos pelos quais foi na Renascença que ambas as artes receberam destaque:

O privilegio concedido na Idade Média a certas artes verbais como a poesia e a retórica modificou-se gradualmente na Renascença de modo a admitir, no mesmo pé de igualdade, as artes visuais, como a pintura e a escultura. Como consequência, mudou a posição social do artista, uma vez que se evidenciou o caráter científico de seu trabalho. (GONÇALVES, 1989, p. 179)

Assim, como argumenta Gonçalves, houve um movimento de teorização sobre a natureza da criação e da obra de arte. Sob a necessidade de uma sistematização, G. E. Lessing destacou-se ao publicar, em 1766, *Laocoonte ou Sobre os Limites da Pintura e da Poesia*. Nessa obra, Lessing influenciou camadas de opinião intelectual da época, com seu argumento de que a poesia poderia

ser considerada superior à pintura, visto que a pintura jamais poderia retratar cenas de violência ou dor, por exemplo, enquanto que, para a poesia, isso era perfeitamente possível.

Anos de discussão sucederam e, aparentemente os críticos chegaram ao consenso de que ambas as artes possuem, na verdade, diferenças, e não características que possam as caracterizar como superiores ou inferiores. No entanto, para os objetivos desse estudo, faz-se importante analisar as ideias de outro importante crítico: Henry James que, em um de seus ensaios mais famosos, apresentou sua opinião sobre o papel do escritor e a sua relação com a pintura.

Em *A Arte da Ficção*, ensaio publicado pela primeira vez em 1884, Henry James rebate algumas afirmações feitas por Walter Besant em conferência homônima em que este afirmava que o romance tinha como principal objetivo representar preceitos morais. Assim, não é por acaso que a *A Arte da Ficção* se torna a Poética de James, uma vez que apresenta as principais ideias do autor. Além disso, a importância desse ensaio se dá também pelo fato de James advoga a ideia do artista como criador e que, como as obras de arte estão sempre em construção, todo artista necessita, primeiramente, de liberdade.

Desse modo, James faz alusão à pintura para explicar porque o gênero romance, que estava se consolidando à época, deve ser levado a sério assim como as outras formas de arte. É interessante perceber, nesse caso, como James faz uso da pintura para defender o romance, ou seja, a escrita. Assim, podemos afirmar que James é sensato em compreender a importância de uma arte para que a outra também seja respeitada. Naturalmente, é claro, James foi um homem a frente de seu tempo e, não é por acaso, que ficou conhecido como o “mestre”. No entanto, James se consagrou como um grande romancista e, por isso, sua preferência por esta arte fica evidente no final de seu ensaio. O que nos cabe analisar, entretanto, diz respeito aos argumentos de James sobre as artes-irmãs que, posteriormente, serão concretizados e problematizados na análise do romance *The Portrait of a Lady*, traduzido para o português como *O Retrato de uma Senhora*.

Nesse sentido, para Henry James, a pintura é realidade e o romance, história. Assim, como já mencionado, ao problematizar a importância do romance, o autor também nos brinda com seu ponto de vista sobre a pintura. Para o escritor, a arte vive de discussão, experimentação, curiosidade e variedade de tentativas de trocas e, por isso, as comparações de pontos de vista são importantes para sua evolução. Por isso, segundo James (1995, p. 21) é necessário que os próprios

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

romancistas se levem a sério para, então, o público os levar a sério também. Desse modo, James argumenta que a única razão para que existência de um romance é de que ele tente de fato representar a vida. Ou seja, livre de quaisquer necessidades morais, religiosas ou filosóficas. Segundo o autor

Quando ele [o romance] desdenha essa tentativa [de representar a vida], a mesma tentativa que se vê na tela do pintor, terá chegado a uma situação muito estranha. Não se espera de uma pintura que seja tão humilde que possa ser esquecida; e a analogia entre a arte do pintor e a arte do romancista é, até onde posso ver, completa. Sua inspiração é a mesma, sua técnica (a despeito da qualidade diferente dos meios) é a mesma, elas podem explicar e sustentar uma à outra. Seu motivo é o mesmo, e a honra de uma é a honra de outra. (JAMES, 1995, pp. 21-22)

Naturalmente, como Henry James foi um representante do movimento Realista, podemos compreender seus argumentos de que os romances, assim como as pinturas, devem procurar ter o um ar de realidade para tornarem-se legítimos. Não é de estranhar, portanto, que o escritor preze também pela forma da obra da arte que, deve necessariamente ser verossímil. Nesse ponto, James aproxima as comparações da pintura e da literatura, ao argumentar que somente quando se diz respeito ao sucesso de ser capaz de produzir a ilusão de vida é que o escritor e o pintor competem, pois “é aqui, na verdade mesma, que ele compete com a vida; é aqui que ele compete com seu irmão, o pintor, na sua tentativa de produzir a visão das coisas, a visão que comunica o significado delas, de captar a cor, o relevo, a expressão, a superfície, a substância do espetáculo humano” (JAMES, 1995, p. 31).

Como podemos perceber, James crê que a obra de arte se torna mais rica e, assim, mais verossimilhante devido aos seus detalhes. Compreensivelmente, James estava imerso em um contexto de ascensão do movimento Realista e, inclusive, foi um dos responsáveis pela consolidação desse movimento. Por isso, suas opiniões a respeito da importância dessa categoria artística devem ser entendidas em seu contexto. Nesse sentido, apesar de algumas considerações jamesianas parecerem obsoletas, é na sua defesa sobre a liberdade da arte que podemos encontrar uma das mais valiosas considerações sobre o romance em relação à pintura:

Devo lembrá-lo primeiro da magnificência da forma que se abre diante dele, que oferece à vista tão poucas restrições e tão numerosas oportunidades. As outras artes, em comparação, parecem confinadas e embaraçosas; as variadas condições sobre as quais são exercidas são rígidas e definidas. Mas a única condição que posso pensar associada à composição do romance é, como já disse, a de que seja sincera [...]. Toda vida lhe pertence, e não dê ouvidos nem para os que querem fechá-lo num canto e lhe dizem que a arte reside apenas aqui ou ali [...]. (JAMES, 1995, p. 45)

Desse modo, James conclui brilhantemente seu ensaio. É possível afirmar, baseado na passagem supracitada, que o autor se posiciona em favor do romance. Segundo o autor, por ter mais liberdade com as palavras e, assim, ser capaz de expressar diferentes imagens, o romance está à frente da pintura. Naturalmente, no entanto, ambos se assemelham por estarem interessados na criação de imagens.

Assim, parece-nos interessante tal discussão, pois mesmo argumentando do ponto de vista de um romancista, James foi um grande interessado em arte no geral. E, talvez devido a isso, argumentava em favor de sua liberdade para representar aquilo que o artista considerava sua própria verdade. Desse modo, toma-se como base a discussão das relações entre literatura e pintura para análise da personagem principal de *The Portrait of a Lady* que, já no seu título, mostra que pretende criar uma imagem da personagem. Nesse sentido, pretende-se compreender, também, o modo como a pintura ou a imagem podem contribuir para o romance, uma vez que, nessa obra, há diversas menções a pinturas e esculturas. Para tanto, a pintura de Santa Trinita Madonna, do pintor Cimabue, foi selecionada, uma vez que a personagem de nosso interesse analítico é comparada a ela.

### **O retrato de Isabel Archer descrito por Henry James**

Isabel Archer é uma jovem norte-americana que, após uma parte de sua família falecer, é resgatada por sua tia, Lydia Touchett, em Albany, Nova York, e convidada a passar um tempo com sua família. Naturalmente, um dos temas centrais do romance é o contraste entre os costumes do Novo e do Velho Mundo que sempre foram muito caros a Henry James. Desse modo, Isabel Archer, que é uma jovem extremamente espirituosa, independente e bela ganha atenção de diversos pretendentes em Londres. No entanto, contrariando os desejos de sua tia e da sociedade da época, a protagonista alega não ter vontade de casar e ter filhos até que consiga experimentar sua liberdade e ver o mundo. Nesse sentido, podemos perceber um dos principais conflitos explorados por Henry James nesse romance: as aspirações de uma jovem moça e até que ponto seu livre-arbítrio é determinante para suas escolhas.



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Além disso, o romance explora a construção social da identidade feminina, no caso, das mulheres XIX, e problematiza o casamento como forma única de obter felicidade. Assim, somos imersos na narrativa dessa moça com muitos sonhos e poucos meios para realizá-los, visto que Isabel Archer sofre constante pressão social e familiar para encontrar alguém para ser seu marido. Nesse sentido, quando Isabel é introduzida na narrativa, o leitor consegue perceber a grandeza dessa sonhadora moça norte-americana:

Isabel Archer was a young person of many theories; her imagination was remarkably active. It had been her fortune to possess a finer mind than most of the persons among whom her lot was cast; to have a larger perception of surrounding facts, and to care for knowledge that was tinged with the unfamiliar. It is true that among her contemporaries she passed for a young woman of extraordinary profundity; for these excellent people never withheld their admiration from a reach of intellect of which they themselves were not conscious, and spoke of Isabel as a prodigy of learning, a young lady reputed to have read the classic authors—in translations. (JAMES, 1997, p. 46)

Podemos afirmar, então, que Isabel é uma típica representante norte-americana encontrada nos romances jamesianos, visto que ela possui também a inocência da maioria de suas personagens femininas. Na verdade, nos romances jamesianos, o leitor normalmente é confrontado com o que ficou conhecido como “experiência europeia” e “inocência americana”. Assim, como Isabel Archer foi construída com base na imagem de Milly Theale, prima de Henry James que morreu ainda jovem, podemos afirmar que ela carrega, também, toda a melancolia encontrada na morte de uma pessoa jovem e, de fato, sua vida reflete tal melancolia.

Com o desenrolar do romance, descobrimos que Isabel Archer acaba cedendo à pressão social e casa-se com Gilbert Osmond, um expatriado norte-americano que passa a maior parte de sua vida na Europa. Assim, Osmond interessa-se, não só pela fortuna que Isabel Archer herda de seu tio, mas também pela sua beleza e inteligência que refletiriam seu bom gosto na escolha de sua esposa. No entanto, mesmo vivendo em um casamento infeliz, Isabel Archer não consegue deixar seu marido. À medida que a personagem convive e conhece Gilbert Osmond mais profundamente, ela percebe que está cercada pelo que há de mais horrível em um casamento e que seu sonho de continuar livre pelo menos em seus pensamentos e, até mesmo de ser capaz de refletir por conta própria, são abafados pela personalidade dominadora de seu marido:

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

There were certain things they must do, a certain posture they must take, certain people they must know and not know. When Isabel saw this rigid system closing about her, draped though it was in pictured tapestries, that sense of darkness and suffocation of which I have spoken took possession of her; she seemed to be shut up with an odour of mould and decay. She had resisted, of course; at first very humorously, ironically, tenderly; then as the situation grew more serious, eagerly, passionately, pleadingly. She had pleaded the cause of freedom, of doing as they chose, of not caring for the aspect and denomination of their life—the cause of other instincts and longings, of quite another ideal. (JAMES, 1995, p. 398)

Assim, Isabel Archer tornou-se uma das personagens jamesianas mais famosas por representar a identidade das mulheres do século XIX. Na verdade, a heroína desse romance tenta lutar com todos seus meios para escapar daquilo que a sociedade lhe exigia. No entanto, Isabel Archer não consegue obter sucesso. Nesse sentido, é interessante refletir sobre as várias imagens criadas para Isabel Archer ao longo do romance.

Como mencionado acima, James propõe-se a apresentar o retrato de uma senhora norte-americana do XIX. Desse modo, ao apresentar uma senhora que não consegue livrar-se dos poderes do patriarcado, Henry James põe em cheque um problema que, infelizmente, perdura até os dias de hoje. À época, uma mulher que não fosse casada era vista como um ser inferior e, talvez por isso, Isabel Archer tenha cedido às exigências de uma vida em que todos seus sonhos foram renegados.

Além disso, Henry James faz uso do foco narrativo para mostrar os pensamentos da personagem. Assim, o leitor tem acesso ao modo como Isabel Archer enxerga o mundo e, por isso, o grau de empatia pela personagem é aumentado. É preciso ressaltar, no entanto, que o leitor tem acesso aos seus pensamentos somente em alguns momentos da narrativa de modo que nunca sabemos, por exemplo, os motivos reais pelos quais Isabel Archer não consegue sair de seu casamento opressor. Assim, ao deixar um final aberto em sua narrativa, James parece deixar ao leitor o papel de entender porque Isabel Archer continua vivendo com alguém que a oprime.

### **Isabel Archer e Santa Trinita Madonna: comparações**

Isabel Archer, como antes mencionado, é considerada uma das maiores heroínas jamesianas por ter doado sua vida em prol do bem-estar daqueles que estavam a sua volta. Assim, ao longo de todo o romance, James faz referências a diversas pinturas e esculturas como modo de

aumentar o potencial artístico de sua obra e, além disso, proporcionar ao leitor uma visão mais direta de suas personagens. Há, por exemplo, menções ao quadro *Las Meninas* de Diego Velazquez, à escultura *Dying Gladiator* de Pierre Julien e à *Santa Trinita Madonna* de Cimabue. Naturalmente, o romance apresenta diversas conexões com outras mídias e, desse modo, torna-se interessante discutir uma dessas analogias. Para esta ocasião, a conexão estabelecida por James entre a personagem principal, objeto de estudo desse artigo, e uma pintura de Cimabue será problematizada. Inicialmente, é necessário retomar uma das afirmações de Lessing a respeito dos limites entre literatura e pintura. Segundo o autor, em seu famoso ensaio sobre as relações entre as artes-irmãs, “é impossível traduzir em uma outra língua a pintura musical que acompanha as palavras do poeta” (LESSING, 1998, p. 182). Assim, à época, Lessing se posicionou, assim como Henry James, em favor da poesia. No entanto, o que levaria um escritor, no caso Henry James, a comparar suas personagens a pinturas e esculturas? Aqui, partiremos do princípio de que o autor tinha por objetivo intensificar a experiência estética de seu romance e, assim, proporcionar ao leitor uma representação direta da personagem Isabel Archer: Ao descobrir que tinha herdado uma considerável fortuna de seu tio, Isabel Archer é comparada ao quadro de Cimabue:

—You may see her; but you will not be struck with her being happy. She has looked as solemn, these three days, as a Cimabue Madonnal. Isabel came in shortly after the footman had been sent to call her; and Madame Merle thought, as she appeared, that Mrs. Touchett’s comparison had its force. The girl was pale and grave—an effect not mitigated by her deeper mourning; but the smile of her brightest moments came into her face as she saw Madame Merle, who went forward, laid her hand on our heroine’s shoulder and, after looking at her a moment, kissed her as if she were returning the kiss she had received from her at Gardencourt. This was the only allusion the visitor, in her great good taste, made for the present to her young friend’s inheritance. (JAMES, 1998, pp. 194 -195)

Desse modo, ao comparar Isabel com o quadro de Cimabue, o leitor pode conhecer um pouco mais da personagem, visto que tal acontecimento se dá no início da narrativa. Mesmo que possua caráter irônico, o comentário da tia de Isabel a respeito de sua reação ao descobrir que recebera uma grande quantia em dinheiro, não foi colocado ali por acaso.

A *Santa Trinita Madonna*, também conhecido como *Santa Trinita Maesta*, mostra a figura da Virgem Maria em um trono com Jesus em seu colo, como podemos perceber na figura abaixo. Nesse quadro, pintado por Cimabue, pintor medieval Italiano, Santa Maria apresenta um sorriso no rosto que apela ao público. Assim, mesmo com seu histórico de sofrimentos já conhecidos ao mundo ocidental, Maria está com um olhar de paz e resiliência. Desse modo, é compreensível a

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

assimilação feita por Henry James em seu romance: Isabel Archer também pode ser considerada uma santa que sofre em benefício dos homens. E, além disso, mantém seu papel de mulher honrada apesar das dores sofridas.



Figura: Santa Trinita Madonna/Maestà de Cimabue Fonte:  
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/Cimabue\\_Trinita\\_Madonna.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/Cimabue_Trinita_Madonna.jpg)

### **Comentários finais**

As relações entre poesia e imagem datam da Antiguidade. As artes-irmãs, como ficaram conhecidas, renderam longos debates em que escritores e pintores tentaram mostrar a relevância de suas áreas. No entanto, é possível que ambas as artes trabalhem juntas e, além disso, se completem. A poesia, que sempre pareceu exercer maior prestígio, pode ser completada e ganhar



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

mais destaque com a ajuda de imagens. Curiosamente, Henry James, que se posicionou em favor da escrita e, mais especificamente, do romance, parece ter percebido que poderia usufruir das artes visuais para intensificar suas próprias escritas. Assim, ao perceber que poderia aproveitar o melhor de vários tipos de obras de arte, Henry James carimbou seu passaporte como um dos maiores escritores dos últimos tempos.

### Referências

CROWLEY, J. D; HOCKS, R.A. Introduction to the *The Wings of the Dove*. In. Henry James **The Wings of the Dove**. A Norton Critical Edition. 2.ed. New York: Norton & Company, Inc. 2003.

GONÇALVES, A. J. Ut pictura Poesis: Uma questão de limites. **Revista USP**, 1989, p. 177-184. Set. Out. e Nov. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25493>. Acesso em Junho de 2015.

JAMES, H. **A Arte da Ficção**. Organização e apresentação Antonio Paulo Garça. Tradução Daniel Piza. São Paulo: Editora Imaginário, 1995.

JAMES, H. **From Notes of a Son and Brother**. New York: Charles Scribner's Sons, 1914.

JAMES, H. **The Portrait of a Lady**. London: Penguin Books Limited, 1997.

LESSING, G. E. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

MELLO, S. J. Ut pictura Poesis e as Origens Críticas da correspondência entre a literatura e a pintura na antiguidade clássica. **Miscelânea**, v. 7, p. 215-241. Jun. 2010. Disponível em: <http://sgcd.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/RevistaMiscelanea/v7/sanderson.pdf>. Acesso em Junho de 2015.

RULAND, R. BRADBURY, M. **From Puritanism to Postmodernism: A History of American Literature**. New York: Penguin Books, 1991.

## **MEMÓRIAS QUILOMBOLAS E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

### *QUILOMBOLA MEMORIES AND THE TEACHING OF HISTORY AND CULTURE AFRO-BRAZILIAN*

Leandra Ribeiro Fonseca  
Pedagoga/ Universidade Católica de Pelotas  
Leandrarb85@gmail.com

#### **RESUMO**

Este trabalho é produto da monografia de conclusão de curso que apresentei na Universidade Católica de Pelotas para aquisição do título de Licenciatura em Pedagogia. Mas também de iniciativas de prosseguir com pesquisas de memórias sobre a formação da comunidade quilombola a qual eu pertencço – comunidade Vó Elvira, distrito do Monte Bonito, município de Pelotas/RS, buscando uma aproximação entre pedagogia e antropologia. A Lei 10.639 de 2003 prevê o ensino de conteúdos de história e cultura afro-brasileiras em todos os níveis educacionais. Considero as pesquisas de memórias em comunidades quilombolas, sobre a formação destas e suas práticas culturais, como importantes para a efetivação desta lei, porque podem trazer conteúdos diretamente relacionados à experiência das pessoas afrodescendentes para o espaço escolar, especialmente os que estão localizados nas proximidades destas comunidades. A Associação Quilombola da comunidade Vó Elvira é formada por 30 famílias, cujos antepassados são originários de vários municípios das redondezas (Canguçu, Piratini, Arroio do Padre, etc.), que se instalaram no local nas primeiras décadas do século XX. Pretendo compreender as dinâmicas que explicam a presença negra no local, assim como a permanência no transcorrer do tempo, compartilhando uma identidade.

**Palavras-chave:** Comunidades remanescentes de quilombo. Identidade negra. Memória Coletiva.

#### **ABSTRACT**

This paper is a product of the course completion monograph I presented at the Catholic University of Pelotas for the acquisition of a degree in Pedagogy. But also initiatives to continue with researches of memories about the formation of the “quilombola” community to which I belong – Vó Elvira community, district of Monte Bonito, municipality of Pelotas / RS, seeking an approximation between pedagogy and anthropology. Law 10.639 of 2003 provides for the teaching of Afro-Brazilian history and culture contents at all levels of education. I consider the researches of memories in “quilombola” communities, about their formation and their cultural practices, as important for the effectiveness of this law, because they can bring contents directly related to the experience of people of Africans descent to the school space, especially those located in the neighborhoods of these communities. The “Quilombola” Association of the Vó Elvira community is made up of 30 families, whose ancestors originate from several municipalities in the surrounding area (Canguçu, Piratini, Arroio do Padre, etc.), which settled there in the first decades of the twentieth century. I want to understand the dynamics that explain the black presence in the place, as well as the permanence in the passage of time, sharing an identity.

#### **Keywords:**

Remaining communities of quilombos. Black identity. Collective memory



## **Introdução**

Esse artigo é de fundamental importância para a sociedade, pois trará como enfoque como surgiu o termo quilombo e sua modificação na contemporaneidade. Busca também refletir como se estabelece quem é de dentro ou fora das comunidades, a cultura afro-brasileira e quilombola e a importância desta ser conhecida em todos os níveis educacionais. Aborda, assim, a resistência e a memória coletiva de quilombolas que são descendentes de africanos escravizados, pois sua sabedoria e experiência devem ser contempladas em uma educação que respeite e valorize as diferenças existentes no mundo.

A incorporação de conteúdos da cultura quilombola e afro-brasileira nas práticas educacionais é fundamental para que a Lei 10.639\2003 continue sendo revigorada no âmbito escolar, objetivando a construção de conhecimentos e trocas de saberes sobre o tema em todos os estabelecimentos de ensino. É importante que essas práticas educacionais contemplem a realidade concreta e específicas das comunidades, assim como difundam nesses locais conhecimentos que sejam fundamentais para novos projetos de futuro.

A lei 10.639\2003 foi sancionada para a reparação histórica e humanitária do povo negro brasileiro para corrigir os danos psicológicos, sociológicos, culturais, econômicos, políticos e materiais, sofridos durante e após o regime escravocrata. Essa reparação visa garantir o direito da população afro-brasileira ao ingresso e a permanência escolar, assim como a uma educação que valoriza e respeita a diversidade cultural.

É importante salientar que tais políticas tenham como objetivo valorizar a diversidade cultural, e que estabeleça estratégias educacionais para todos os níveis, visando a integração dessa cultura no âmbito escolar. E os profissionais possam compreender e valorizar a cultura africana, comprometendo-se com a diversidade existente nas classes escolares e que as instituições possam dar suporte para que os educadores enfatizem a cultura afro-brasileira, a memórias e a sabedoria dos seus representantes, contribuindo para a construção da identidade étnico-racial e combate ao preconceito e discriminação: “Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos”. (MEC, 2015, p.17).

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O ensino da cultura afro-brasileira é muito rico e abrange vários conteúdos, contemplando as comunidades remanescentes de quilombos, que contribuíram muito para o desenvolvimento da sociedade. Essa forma de abordar do ensino propicia mudanças nos indivíduos, na maneira de pensar e agir sobre as múltiplas diferenças existentes no mundo.

Segundo na mesma linha, Nunes (2006) aponta que é muito relevante a proposta de uma educação quilombola, para que esta realidade seja abordada em toda sua especificidade. É necessário que se reflita como vai ser concebido o conhecimento por meio da junção entre saberes locais e saberes científicos, onde as práticas pedagógicas sejam relevantes e construtivas para todos, tanto quilombolas como não quilombolas. Ao se falar das comunidades quilombolas não se pode ter como premissa a construção de uma história só sobre a fuga dos escravizados contra a crueldade da escravidão, mas sim o desejo da liberdade e de um povo que lutou e construiu seu lugar no mundo: “Significa um eterno ir e vir, um deslocamento constante em diferentes espaços e tempos. Todavia, este movimento é o que sustenta a importância da lei n 10.639/2003” (NUNES, 2006, p.145).

Procurou abordar nesse trabalho a comunidade remanescente de quilombos Vó Elvira, do município de Pelotas, trazendo pontos específicos: como ela se formou e como esta constituída hoje, as formas de sobrevivência, como ocorre a transmissão de saberes e padrões culturais entre as gerações. Abordo também sobre o quilombo histórico existente na Serra dos Tapes, em Pelotas, o General Manuel Padeiro, como esses quilombolas sobreviveram mesmo com a crueldade daquela época.

As discussões sobre a denominação em relação às comunidades quilombolas vêm desde após a abolição, com polêmicas sobre o significado desses grupos que geralmente estão localizados em lugares de difícil acesso. Essas comunidades negras representam a maior força de resistência de um povo, pois lutam pelos seus direitos de terem seus territórios desde a época da escravidão. Desde a Constituição Federal de 1988, entende-se por comunidades remanescentes de quilombos que são pessoas que tiveram os seus antepassados como escravizados, que mantém vínculos sociais entre si, convivem em um mesmo local. Se formaram a partir de diversas estratégias de sobrevivência e atualmente lutam pelos seus direitos, buscando a inclusão social e a valorização de sua cultura, história e conhecimentos. O estudo dessas comunidades é importante porque mostra toda uma diversidade cultural existente em nosso país, que deve ser respeitada e valorizada.

### **O quilombo do General Manoel Padeiro**

Pesquisas realizadas por Maestri (1995) e Moreira, Al-Alam e Pinto (2013), mencionam documentos relacionados à cidade de Pelotas, do ano de 1835, que comprovam a existência de quilombos na Serra dos Tapes. Esta região de serras possui uma geografia relevante, que era propícia para refúgio de escravos, em razão da presença de floresta, fauna, montanhas e regiões alagadiças, que auxiliava muito nos esconderijos. Pelotas estava ligada ao restante do Império através da produção do charque, contendo uma grande concentração de charqueadas, se destacando por isso como o maior centro escravagista do Rio Grande do Sul. Por estar situada próxima a lagoas e rios, havia uma maior facilidade para o escoamento das carnes e o descarte dos dejetos.

A produção do charque permitiu que a cidade ficasse conhecida e prosperasse economicamente, gerando o desenvolvimento urbano e a fama de ser uma cidade de pessoas muito refinadas, que tinham modos de vida europeus, mas era essencialmente uma cidade negra pela grande quantidade que comportava de escravizados e seus descendentes. Os africanos escravizados, além de se dedicarem a fabricação do charque, também se dedicavam às pequenas lavouras e roçados situados na Serra dos Tapes, além de, na entressafra do charque, se dedicarem ao trabalho nas olarias e construção dos prédios históricos.

O número exorbitante de escravos constituía uma constante preocupação das classes senhoriais, pois havia fugas de escravos para os quilombos e insurreições, então criaram o Código de Posturas para reprimir a formação dos quilombos, com o objetivo de manter a tranquilidade das casas senhoriais. Um dos quilombos mais famosos foi o comandado por Manoel Padeiro, que era formado por um bando itinerante, que percorria a Serra dos Tapes, libertando outros escravos e sobrevivendo por meio de roubos. Este personagem se fixou na memória da cidade: “A figura de Padeiro foi evidenciada como um exemplo do fenômeno de zumbi, só que nas paragens do extremo sul do Brasil. Rebelde, líder justiceiro, liderança religiosa, Padeiro cada vez mais se cristaliza na memória coletiva da cidade e região como um herói, exemplo de resistência de africanos e afrodescendentes”. (MOREIRA, AL-ALAM e PINTO, 2013, p. 26).

O Manuel Padeiro foi o líder quilombola que lutou e libertou seus irmãos da escravidão, levando-os para o seu quilombo, como uma forma de resistência contra o sistema compulsório de trabalho e as violências físicas e cruéis, que eram impostas dia a dia de uma forma desumana. Devido à sua força, os quilombos na cidade de Pelotas eram vistos como graves ameaças para os

senhores, que buscavam criar mecanismos para controlar a população escrava. Por esta razão, os vereadores de Pelotas, no ano 1835, tentavam conseguir fundos para a destruição desses quilombos, que eram considerados como malévolos, destruidores e desordeiros. Os documentos apontam que a partir de 1831 as milícias e a Guarda Nacional combatiam as rebeliões dos quilombolas, oferecendo-se recompensas pelas suas cabeças.

O General Manuel Padeiro, juntamente com seus parceiros, circundavam os matos que ficavam perto das chácaras situadas na Serra dos Tapes, o grupo circulava por vários lugares, áreas e distritos, por onde passavam encontravam inúmeros ranchos espalhados que serviriam de esconderijos para os quilombolas. O grupo mantinha relações mais amplas com pessoas livres, fossem pretos/as forros/as, fossem comerciantes brancos. Havia toda uma organização, afetividade, amizade, solidariedade entre si.

Os integrantes deste quilombo faziam um grande movimento de recrutamento de escravos que ficavam nas charqueadas, para fugirem com eles e assim desorganizando o controle social público e privado. Isso demonstra que os africanos e seus descendentes, mesmo sendo escravizados, sempre lutavam pela sua liberdade, não eram passivos à ordem dos seus senhores. Por meio destas reuniões, alimentavam também os seus laços culturais, crenças e sua religiosidade herdada de suas raízes.

Como demonstram Moreira et. al. (2013), vários integrantes do quilombo de Manoel Padeiro foram presos e processados. Não se tem certeza sobre o paradeiro do seu líder. Alguns sugerem que o General Manoel Padeiro teria feito parte do corpo dos Lanceiros Negros, na Guerra dos Farrapos, outros, que ele fugiu para o Uruguai, havendo um documento que mencionava que ele teria se deslocado em fuga para o distrito do Boqueirão, situado em São Lourenço do sul. General Manoel Padeiro foi uma grande liderança dentro dos quilombos, ajudando seus irmãos a fugirem das fazendas e charqueadas, resistindo à opressão da escravidão.

### **Conceito de comunidade quilombola**

Os quilombos surgiram como uma das maiores forças de resistência do povo negro contra o escravismo na época colonial e imperial. Os africanos se reuniam para reivindicar o direito de terem suas terras, de fazerem suas plantações para sua sobrevivência, construir suas moradias e cultivar suas próprias tradições. Desde após a abolição, ocorrida em 1888, os negros têm sido

totalmente vítimas da opressão, sendo muitas vezes expulsos de suas terras em que moravam e plantavam e também sendo ignorados pelo poder público como cidadãos.

Desde a Lei de Terras de 1850, os africanos e seus descendentes passaram a sofrer racismo e foram expulsos das suas próprias terras, que haviam sido compradas ou herdadas dos seus antigos senhores por meio de testamento lavrado em cartório. A permanência em suas próprias terras, por parte dos ex-escravizados e seus descendentes sempre gerou conflitos, criando-se obstáculos para fazerem valer seus direitos (LEITE, 2000).

É em razão destes conflitos que surgiu a categoria jurídica remanescentes das comunidades de quilombos, como uma forma de organização, luta e resistência para garantir a proteção das suas terras, desde então começou a se fazer discussões sobre o significado dessa categoria. Segundo Ilka Boaventura Santos: “O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente a apenas um passado a ser lembrado” (LEITE, 2000, p.335). O conceito quilombo foi, então, se modificando ao longo dos séculos. Ney Lopes (2004, p. 550-551) diz que a palavra quilombo é própria do grupo banto, que quer dizer acampamento de guerreiros. E para Kabengele Munanga (1995), a palavra quilombo que chega no Brasil veio da relação África, de regiões de língua banto, e foi reconstruído diferentemente para se opor à estrutura escravocrata.

Segundo Leite (2000), por meio da Constituição de 1988 a expressão comunidades remanescentes de quilombos significou o reconhecimento social de uma dívida que a nação brasileira tem para com os afro-brasileiros, em consequência da escravidão e das práticas discriminatórias e excludentes do pós-abolição. Na mesma linha de pensamento, Carvalho (2016) ressalta no seu artigo que as comunidades quilombolas foram reconhecidas a partir 1988 pelo estado brasileiro, através do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, garantindo o direito de titulação das terras tradicionalmente ocupadas, gerando um debate que ganha todo um cenário político. Segundo os estudos de Marques e Gomes (2013), a categoria remanescente de quilombos, na contemporaneidade, designada a grupos sociais que se mobilizam ou são mobilizados por organizações sociais e políticas. E participam da vida pública como sujeitos de direitos que buscam ser reconhecidos.

A palavra quilombo permanece ao longo do tempo no imaginário da sociedade, desde o Brasil colonial, passando pelo Império e chegando até a República, percorrendo todo o período do regime escravocrata. Durante esse período histórico esse termo era vinculado à criminalidade, à



## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

marginalidade e ao banditismo. Em 1995, a Fundação Cultural Palmares foi criada, vinculada ao Ministério da Cultura. A Fundação Cultural Palmares tinha como um dos seus objetivos a identificação e delimitação das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos, mas a partir de 2003, por meio de Decreto Presidencial, o órgão responsável pelo processo de regularização fundiária desses territórios passou a ser o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A Fundação Cultural Palmares passou a se responsabilizar unicamente pela emissão da Certidão de Auto Identificação.

Diante das polêmicas sobre o significado do conceito de quilombo, o INCRA elaborou cinco Instruções Normativas que buscam regulamentar como deve ser elaborado o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação dos territórios quilombolas. Esses relatórios constituem um levantamento de dados sobre a comunidade que quer regularizar seu território, elaborado com base em informações históricas, antropológicas, geográficas e socioeconômicas. (CARVALHO, 2013).

A Associação Brasileira de Antropologia foi convocada pelo Ministério Público para auxiliar na elaboração do conceito de comunidades remanescentes de quilombos atualizado (LEITE, 2000). O referido documento retiraria o equívoco da palavra remanescente, pois o quilombo na contemporaneidade não depende de resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de conservação biológica.

O termo quilombo expressa a dimensão política e a identidade de uma parcela da população negra brasileira, que passa a se adequar a novos conceitos genéricos para garantir o reconhecimento social e a conquista de direitos. O território é primordial para a continuidade desses grupos, mas não é ele que irá definir a existência em si do grupo. A ideia da legislação brasileira é que o direito à terra é coletivo, o que requer identificar quem pertencem ou não à comunidade, que irá se auto organizar a partir do poder da autogestão do grupo, após a identificação e formalização de uma Associação Quilombola.

Nos dias atuais, estes coletivos negros recebem o nome de comunidades remanescentes de quilombo, permitindo que grupos se auto identifiquem por meio desse termo, ressignificando, por serem oriundos de antepassados que foram escravizados e hoje resistem e lutam por políticas públicas, buscam ser reconhecidos como cidadãos de direitos. Segundo Marques e Gomes (2013, p. 143): “O termo remanescentes de quilombos exprime um direito a ser reconhecido em suas



especificidades e não apenas um passado a ser rememorado. Ele é a voz da cidadania autônoma dessas comunidades”. (MARQUES; GOMES, 2013, p.143).

Segundo Carvalho (2016), a partir da sua pesquisa sobre o tema na Bahia, muitos donos de engenhos acabaram abandonando suas terras devido ao declínio econômico dos produtos, sendo estas doadas aos seus escravos, que as ocuparam de maneira efetiva. Muitas áreas quilombolas tem origem em escravos que receberam suas terras por meio de testamentos, em outras situações, as terras foram compradas por negros livres. A antropóloga Rosane Aparecida Rubert, ao se debruçar sobre a constituição das comunidades quilombolas no RS, afirma:

Os territórios dos remanescentes das comunidades de quilombos do RS foram constituídos a partir de processos contraditórios, que abarcam, concomitantemente, a operacionalização de mecanismos de segregação racial e estratégias de resistência ao preconceito e ao aprisionamento da força e tempo de trabalho após a abolição. A gênese desses territórios aponta para um complexo conjunto de estratégias de territorialização: o tradicional esconderijo/refúgio; doação testamental por parte do antigo(a) senhor(a)/estancieiro(a); compra com pagamento não só em dinheiro, mas também com trabalho e/ou outros bens, especialmente gado; simples apossamento de terrenos impróprios às atividades produtivas dominantes; recompensa por participação em revoluções. Tais estratégias de territorialização não são mutuamente excludentes e ocorreram sob a égide de intrincadas relações entre dependência e antagonismo por parte das famílias negras para com os setores com os quais interagem e ainda interagem. (RUBERT, 2009, p. 168-169).

Segundo Almeida (2002) o Conselho Ultramarino definiu em 1740 que quilombo designava habitação de escravos que fugiam das fazendas e se embrenhavam nas matas, mesmo que não tivessem ranchos e nem pilões. Por isso que se tem a visão de senso comum de que os quilombos eram vinculados ao isolamento dos negros rurais que viviam nesses lugares de difícil acesso, fora do mundo da produção e do trabalho e do domínio das plantations. E baseados também no trabalho familiar e na cooperação entre diferentes famílias.

Almeida (2002, p. 51) defende ainda que, na atualidade o termo quilombo “... passa também pelo entendimento do sistema econômico intrínseco a essas unidades familiares, que produzem concomitantemente para o seu próprio consumo e para diferentes circuitos de mercado”. O trabalho familiar, nessas comunidades, teria por objetivo a construção da autonomia produtiva, e é baseado na cooperação entre os seus pares, configurando uma divisão de trabalho que é particular a esses grupos. É por isso que Almeida (2002) faz uma crítica à forma como foi redigido o Art. 68 na Constituição de 1988, pois ali o quilombo aparece vinculado com a palavra remanescente. Esse termo designa o que sobrou, o que restou dos quilombos, mas o que se deve

ser levado em consideração é o conceito contemporâneo, o que essas comunidades são no presente e não o que se foi.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Marques e Gomes (2013) afirmam que a recuperação da territorialidade, por parte dessas comunidades, é o que garante o convívio familiar e coletivo de uma maneira digna. Essa temática não era abordada no espaço público e político, tampouco a opressão que vem desde a abolição da escravidão até a Constituição Federal de 1988. O artigo constitucional permite a denúncia de processos de expropriação territorial e o reconhecimento e retomada dos territórios expropriados.

Muito se discute na contemporaneidade sobre quem pertence à comunidade quilombola, pois no transcorrer da história, houve a miscigenação com pessoas de outras etnias. Mas, basicamente, são pessoas negras que tiveram seus antepassados escravizados e mantêm, de alguma forma, a memória dos seus ancestrais viva nas práticas do dia a dia. Cada comunidade tem autonomia para decidir sobre seus critérios de inclusão e exclusão. Podem pertencer a uma comunidade não apenas os descendentes diretos de determinadas pessoas escravizadas, mas também aquelas pessoas que se casam com pessoas da comunidade e se consideram quilombolas, outras que moram anos no local. Então se tem todo um cuidado para não excluir as pessoas das comunidades, mas ao mesmo tempo, critérios são definidos de acordo com os códigos de convivência de cada grupo.

Hartung (2013), faz uma reflexão sobre os processos de classificação que definem quem pertence ou não ao grupo quilombola, a partir do estudo de caso da comunidade Paiol de Telha, situada no Paraná. Depois de transcorridas décadas da expulsão de suas terras, houve a intervenção do INCRA para a realização de Relatório Técnico para regularizar o antigo território. Isso exigiu a elaboração de uma lista dos membros da comunidade, para definir quem pertencia de fato à comunidade. A elaboração dessa lista explorou o tipo de relação que as pessoas mantinham entre si: se eram casadas, se foram adotadas, se tinham padrinhos, de quem eram filhos, genros ou afilhados na comunidade. Explorou-se ainda se tinham moradia no lugar, onde eram realizados os cultos religiosos e as manifestações culturais, bem como outros elementos importantes da memória coletiva. Hartung e sua equipe constataram então que...

A categoria “de fora” indica, portanto, um princípio lógico que opera por diferenciação e não por exclusão. Classificar alguém como “de fora” não resulta de qualquer forma de exclusão da comunidade, mas, apenas indica que uma determinada pessoa dela faz parte

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

desde outros vínculos que não os resultantes da consanguinidade. (HARTUNG, 2013, p.335).

No ponto de vista da comunidade, esses vínculos entre as pessoas podem ser resultados da consanguinidade, da afinidade ou do parentesco espiritual, definindo os critérios de decisão sobre as pessoas serem de fora ou de dentro da comunidade.

### **A comunidade Vó Elvira**

A comunidade quilombola Vó Elvira está localizada no 9º distrito de Pelotas (RS), localidade de Monte Bonito, nas proximidades do colégio João da Silva Silveira, tendo-se como referência a ponte seca onde passava o trem antigamente. Este é o local onde está situado um dos núcleos de moradores. Outro núcleo fica situado na localidade chamada Pilão. Os membros da comunidade encontram-se dispersos, então, por uma vasta área geográfica, residindo em vários núcleos de moradores.

A comunidade Vó Elvira faz parte de um conjunto de 3 comunidades quilombolas existentes na zona rural de Pelotas. Há também a comunidade do Algodão, localizada no 4º distrito, na colônia São Francisco. Por último, temos a comunidade Alto do Caixão, que está localizada no 7º distrito.

A Associação Quilombola da comunidade Vó Elvira comporta aproximadamente 30 famílias. A comunidade recebeu a Certidão de Autoidentificação da Fundação Cultural Palmares em 5 de outubro de 2009, em cerimônia organizada pelo Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor (CAPA) no Hotel Tourist Executive, na cidade Pelotas (RS), junto com várias outras comunidades da metade sul do RS. Segundo uma das lideranças da comunidade – Antonio Leonel Rodrigues Soares –, para fazer parte da Associação “tem que ter uma descendência”, além disso, “...tem que morar na comunidade, senão a comunidade quilombola é lugar de resistência, se a pessoa tá resistindo naquele lugar aquelas pessoas tem que ser beneficiadas. E aquele que não está na comunidade, não tem por que ter o direito”.

Esse reconhecimento como quilombola foi fundamental para as famílias negras acessarem políticas públicas, como esclarece o atual presidente da Associação Quilombola, Eder Ribeiro Fonseca:

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

...nosso foco é sempre tentar buscar políticas públicas para a comunidade, a saúde e educação e alguns cursos que tiver, traz para a comunidade. Mas o nosso intuito aqui é trabalhar com a educação, tivemos também um programa legal que foi Minha Casa, Minha Vida, que as comunidades acessaram. Aqui na nossa comunidade foram dez casas, esse é o nosso foco, trazer políticas públicas para nossos quilombolas.

As famílias que fazem parte da comunidade sobrevivem do cultivo da terra, mas possuem poucas áreas agriculturáveis. Então, trabalham também como safristas, empregadas domésticas. Por isso, outro foco das políticas públicas que se tenta acessar é a geração de renda. Houve um projeto da EMATER que adquiriu máquinas de costura e forneceu cursos para usá-las. Com os programas de ingresso diferenciado em universidades federais da região, vários integrantes da comunidade ingressaram no ensino superior nos seguintes cursos: educação física, pedagogia, direito, administração, agroecologia e gestão ambiental. Esse acesso à educação é muito importante, porque as gerações passadas foram impedidas de terem uma educação regular, conforme narra dona Vanda Ribeiro Fonseca, uma das filhas de Vó Elvira:

...morava no Arroio do Padre com meus pais, ai trabalhava na lavoura lá, fui estudar, mas não dava para estudar com os alemão, não aceitavam muito negros. Estudei até o segundo ano e depois tive que ir trabalhar, não pude estudar mais, passei para o terceiro ano, mas não consegui, mas tive que trabalhar para ajudar os meus pais porque passávamos muito trabalho. Ai se mudemos para o Monte Bonito, ai no Monte Bonito trabalhamos na fábrica, na lavoura...

Segundo Vanda, o trabalho desde criança era necessário em razão das condições de vida precárias na sua época de infância:

Meus pais eram bons, eles trabalhavam, o que eles ganhavam não dava para nos sustentar, nos tínhamos que trabalhar desde pequenino, trabalhar, com seis anos já tinha que estar na lavoura arrancando morango, batata, nem estudar nós podia estudar. Tinha que ajudar, trabalhando de empregada, de babá, pois é isso ai, nossa vida era essa.

Vários grupos de parentesco formam a comunidade, destacando-se os sobrenomes: Silva, Soares, Freitas, Silveira, Ribeiro e Fonseca. A comunidade recebe o nome de Vó Elvira porque esta era a senhora mais velha que havia na comunidade quando houve o processo de autorreconhecimento. Originária de Arroio do Padre, Dona Elvira foi residir no Monte Bonito em área pública quando já era casada com Constantino Ribeiro, que era oriundo de Canguçu. Tanto

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

em Arroio do Padre, quanto no Monte Bonito, Dona Elvira residiu em casa coberta de “...palha, barreada, não era de tábuas e nem de tijolos, barreada com barro”. Quando criança, Elvira relatou que viveu em casa alheia, trabalhando em regime de semiescravidão, dormindo em cama de pau em lugares inapropriados, comia no corredor da casa, sendo frequentes os castigos corporais. Dona Elvira relatou ainda que no seu tempo os bailes eram feitos em salão armados no meio do mato, e havia a separação entre festa de brancos e festa de negros. Escola, no seu tempo, existia “Só para os alemão e brancos, pra negro não. Por isso os velhos antigos não sabiam nada, não sabem quase ler, nem nada, não ensinavam junto, não botavam junto para explicar.

Mesmo após a escravidão, é sabido que haviam muitas arbitrariedades contra as pessoas negras. Vó Elvira relatou algo nesse sentido sobre a morte de um de seus irmãos por parte da polícia:

Vó Elvira : ... tinham chegado lá em casa, minha mãe fazia bolo de pedra, ela estava assando um bolo cadinho, apareceram a policia, eles não prendiam, então eles matavam aquelas pessoas que faziam danos, eles matavam, não prendiam. Ela estava chorando, disse assim: levem ele, mas não matam perto de mim, matem bem longe de mim, no meio do mato. Levaram ele e a coitadinha ficou chorando, e nos éramos pequenos e disparamos e ganhamos embaixo da cama, se escondemos. Ai eles disseram: ‘não, com vocês pequenos, não, só ele. Vieram buscar, polícia. [...] Ai levaram ele, saíram com ele atado na corda no pescoço e levaram a mão para trás, e uma corda no pescoço para ele não se escapar, levaram ele para não matar [perto da mãe].

Vó Elvira faleceu em 2014, deixando vários descendentes na comunidade. Além dela, outras pessoas antigas e que ainda vivem também possuem memórias importantes sobre a formação da comunidade. O Sr. Ari Silveira, que é octogenário, também veio de outro local, 3º distrito de Canguçu, no caso. Ele também foi filho de criação, mas relata ter sido bem tratado.

...com cinco anos perdi minha mãe e ai fui criado com gente estranha, mas eram pai e mãe pra mim, que naquela época que eu me criei o negro era muito bom para trabalhar. Eles nunca me separaram, onde eles deitavam eu deitava, onde eles comiam eu comia, nunca tinha dessa ai, até hora de me casar, sempre, sempre me consideraram.

O Sr. Ari foi morar no Monte Bonito atraído pela possibilidade de trabalhar em pedreiras, atividade na qual se aposentou, permanecendo residindo no seu terreno aonde planta. Mas trabalhou também em serviços temporários nas lavouras de arroz, produção de madeira em metro, serralherias, etc.

Outra importante família na comunidade são os Rodrigues Soares, que também são originários de Canguçu, do 2º distrito no caso. Encontramos na comunidade tanto pessoas cujos

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

ascendentes eram das redondezas, preservando-se por vezes com acuidade a memória da escravidão pela qual uns e outros passaram, como pessoas cujos antepassados vieram de Canguçu, Piratini, Arroio do Padre, São Lourenço do Sul, Cerrito, etc. Alguns, inclusive, passaram por este processo de perambulação após serem expropriados de suas terras, por colonos ou fazendeiros, em seus municípios de origem, forma de violência que infelizmente marca a trajetória das comunidades quilombolas de uma forma geral.

### **Referências**

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV/ABA, 2002. p. 43-81.

CAPA (Centro de Apoio ao Pequeno Agricultor). **Revelando os quilombos no Sul**. Pelotas, 2010.

CARVALHO, Ana Paula Comin de. Tecnologias de governo, regularização de territórios quilombolas, conflitos e respostas estatais. **Horizontes Antropológicos**, ano 22, n.46, pp. 131-157. Porto Alegre, 2016.

FONSECA, L. R. **A Educação não Formal no Processo da Construção Identitária da Comunidade Remanescente Quilombola Vó Elvira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Superior de Formação Humanística, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2016.

HARTUNG, Míriam. “Ser e não ser”, eis a questão: relatórios antropológicos, categorias nativas e antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 56, n. 2, p. 323-364. São Paulo, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v. 4, n. 2. Lisboa, 2000.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MAESTRI, Mário. O quilombo de Manoel Padeiro. In: SEFFNER, F. **Presença negra no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UE/Porto Alegre (Cadernos Porto & Vírgula, 11), 1995.

MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lilian. A constituição de 1988 e a resignificação dos quilombos contemporâneos: limites e potencialidades. **RBSC**, v.28, n.81, p. 137-153. São Paulo, 2015.



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

MEC/SEPP/IR/SECAD/INEP. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: 2005.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; AL-ALAM, Caiuá Cardoso; PINTO, Natália Garcia. **Os calhambolas do General Manoel Padeiro: práticas quilombolas na Serra dos Tapes (RS, Pelotas, 1835).** São Leopoldo: Oikos, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, n. 28. São Paulo: dez.-fev. 1995.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 139-161.

RUBERT, Rosane Aparecida. Comunidades Negras no RS: o redesenho do mapa estadual. In: SILVA, G. F.; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L. C. C. (org.). **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 165-181.

## **O DIREITO ENTRE A FILOSOFIA E A POLÍTICA**

### *THE LAW BETWEEN POLITICS AND THE PHILOSOPHY*

Lilian Velleda Soares  
Mestranda do PPGFIL /UFPEL  
traesel@terra.com.br

#### **RESUMO**

O homem é *no e para o convívio*, condição de possibilidade de sua existência factual e do diálogo entre dois (Hannah Arendt), pois incompleto, *sem estatuto prévio*, precisa estabelecer relações (ser com). Estes vínculos produzem interdições, entre as quais, o Direito, cuja faceta mais explícita é a lei positiva. A ausência desta “*é insuportável aos indivíduos, pois destrói a segurança fornecida pela personalidade jurídica*” (SCHIO Apud SCHIO, 2012, p. 295). Contudo, se durante muito tempo viveu-se sob o império da lei, sonhando ao intérprete a atividade do *pensar*, hoje vislumbra-se uma tendência ao solipsismo do sujeito da decisão, o juiz. A hipótese encerra a interrogação: entre os extremos - suprimir do intérprete o *pensar*, ou autorizar o pensar à revelia da lei – há uma posição intermediária? Trata-se de verificar, a partir do pensamento político de Arendt, se é possível (e necessária) uma posição mediana entre os extremos. É neste espaço que, a partir do pensamento de Arendt, impõe-se pensar o fenômeno jurídico. Ou seja, o Direito entre a Política e a Filosofia.

**Palavras-chave:** Arendt. Política. Direito. Lei. Pensar

#### **ABSTRACT**

The man is in and for socializing, condition of possibility of factual existence and dialogue between two beings (Hannah Arendt), because incomplete, with no previous statute, needs to establish relations (to be with). These bonds produce interdictions amongst which, the Law, the most explicit facet is the positive law. Its absence “is unbearable to the individuals, because it destroys the safety provided by the legal personality”. However, if for such a long time we have lived under the empire of the law, by denying the interpreter the activity of thinking, today we envision a tendency to solipsism of the subject of the decision, the judge. The hypothesis encases the question: between the extremes – to suppress the thinking of the interpreter, or to authorize the thinking in absentia of the law – is there an intermediate position? It is the case of verifying, from the political thinking of Arendt, if it is possible (and necessary) a median position between the extremes. It is in such space that, from the view of Arendt, it is imposed to think the juridical phenomenon. That is to say the Law between Politics and the Philosophy.

**Key-words:** Arendt. Politics. Law. Thinking.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Diz o mito<sup>94</sup>: fomos criados para diversão e gozo dos deuses, seres que nos condenam à finitude e ao esquecimento. E assim, entre o nosso aparecer no mundo e o desaparecer, roamos sísifas pedras, voamos como Ícaro: agimos. E o fazemos porque, para além do mito, há uma dúplici natureza no ser humano. Uma que se expressa no que ele é enquanto ser natural, na sua rudeza inicial (KANT, 2010, p. 15), cujas necessidades básicas, biológicas, são satisfeitas mediante o simples *labor*<sup>95</sup> (ARENDR, 2016, p. 9). A outra se manifesta como uma segunda natureza (cultura), pois desde que nascido, o pensar, o querer e o julgar, atividades do espírito (*Idem*, 2016, p. 87) desencadeadas por meio dos processos de sociabilidade, exigem-lhe o encontro com o outro, sempre desigual e diferente (Aristóteles Apud Arendt, 2002, p. 99).

O homem é *no e para o convívio* (SCHIO, 2009, p. 274), condição de possibilidade de sua existência factual e do diálogo entre dois (ARENDR Apud SCHIO, 2009, p. 274), pois incompleto, *sem estatuto prévio* (SCHIO, 2009, p. 274), precisa estabelecer relações (ser com). Estes vínculos produzem interdições, entre as quais o Direito, cuja faceta mais explícita é a lei positiva. A ausência desta “é insuportável aos indivíduos, pois destrói a segurança fornecida pela personalidade jurídica” (SCHIO, 2012, p. 295). Nas palavras de Arendt, “Toda lei cria, antes de mais nada, um espaço no qual ela vale, e esse espaço é o mundo em que podemos mover-nos em liberdade. O que está fora desse espaço está sem lei, e falando com exatidão, sem mundo, no sentido do convívio humano é um deserto” (ARENDR, 1999, p. 123).

Ser único e irrepetível, estar entre outros, pertencer à humanidade, implica o reconhecimento desse estatuto. Nesta condição está posto o juiz, pois sempre e a cada vez que se aproxima de seu objeto, o processo judicial, realiza um ato político. E o é porque, conforme Arendt (2005, p. 190), “A vida, em seu sentido não-biológico, o lapso de tempo concedido a cada homem entre o nascimento e a morte, se manifesta na ação e na fala”, pois viver é viver com outros, na

---

<sup>94</sup> Mito da criação do homem. Platão escreveu que Protágoras, personagem do diálogo de mesmo nome, narra a Sócrates que os deuses encarregaram Epimeteu (o que sabe depois) e seu irmão Prometeu (o que sabe por antecipação) de operar a distribuição dos talentos necessários à sobrevivência de cada uma das criaturas. Epimeteu, após pedir a Prometeu que o deixasse fazer a partilha, executou-a. Porém, àquele faltava a reflexão, razão pela qual usou todas as qualidades disponíveis nos animais. Quando chegou a vez do homem, nada mais havia para lhe fornecer. Prometeu chegou para inspecionar a divisão feita e constatou que os animais tinham todo o necessário para viver, e que o homem permanecera nu, completamente desprovido [incompleto]. Prometeu então roubou de Hefesto a arte de trabalhar com o fogo e de Atena a sabedoria das artes, dotando o homem do necessário para a vida, menos a arte da política, monopólio de Zeus. Platão, 2002, p. 65-67.

<sup>95</sup> Arendt (2016, p. 9) retomou a distinção grega entre dois modos de vida, uma vida ativa e uma vida contemplativa, admitindo-a como válida. Com a primeira, ela indica “três atividades humanas fundamentais: trabalho, obra e ação [Labor, Work and Action]”.

pluralidade. Este espaço do encontro com o outro é aquele dos negócios humanos – da política, portanto –, e o que daquele resulta é um ato político. Entre estes, alguns se caracterizam por serem jurídicos, orientados pela manifestação de um Poder Constituinte Originário<sup>96</sup>, que institui o campo formal/político/jurídico de uma atividade. A ação do juiz é, assim, uma espécie de ato político e, enquanto ação humana, deve se tornar “passível de conhecimento, de análise e de reflexão” (SCHIO, 2012, p.187). Por isso, torna-se imprescindível tematizar a atividade do juiz em um contexto de Direito estatal. A este vincula-se a problemática acerca dos limites da atuação do juiz na efetivação do Direito.

Durante muito tempo viveu-se (e vive-se) sob o império da lei, sonhando ao intérprete a atividade do *pensar*. Hoje, vislumbra-se uma tendência ao solipsismo do sujeito da decisão, o juiz. Neste sentido, podemos perguntar: entre os extremos –, suprimir do intérprete o *pensar*, ou autorizar o pensar à revelia da lei – há uma posição intermediária? Trata-se de verificar, sob a perspectiva teórica de Hannah Arendt (1906-1975), e utilizando o método hermenêutico<sup>97</sup>, se é possível (e necessária) uma posição mediana entre esses opostos.

A doutrina jurídica reconhece haver muitas definições de “Direito<sup>98</sup>”: o conceito não é unívoco (GOYARD-FABRE, 2007, p. XVII). É que a

indecisão semântica da palavra *direito* encontra-se em todas as épocas (...) e corresponde à *ambiguidade essencial de seu conceito*: na verdade, a multiplicidade de relações que o direito mantém com outros campos da existência humana mostra a dimensão da dificuldade existente para circunscrever seu campo próprio, o que obsta a um empreendimento de definição rigorosa” (Goyard-Fabre, 2007, p. XVIII).

Diante da multiplicidade conceitual, optamos pela definição oferecida por Norberto Bobbio (1989, p. 31), segundo o qual Direito é um sistema normativo, resultado da atividade estatal:

---

<sup>96</sup> Constituição Federal/1988 - República Federativa do Brasil, Capítulo III, Art. 92 e s, 2013, p. 74.

<sup>97</sup> Método científico cujo objeto é o discurso; neste modo de conhecer, articulam-se conhecimento, linguagem e realidade. (N. A.)

<sup>98</sup> Sobre a variação semântica do termo, Silva Pereira (2004, p. 5) ensina que ao afirmar suas faculdades e repelir agressão a um poder, o indivíduo afirma ou defende o seu direito. Ao resolver o processo, o juiz aplica o Direito. Em uma lição, ao se referir ao organismo nacional, um professor dirá tratar-se do Direito de seu país.

“direito posto pelo poder soberano do Estado, mediante normas gerais e abstratas, isto é, como ‘lei’. (BOBBIO, 1995, p. 119)

Embora Arendt não conceitue ou sistematize o termo, suas reflexões respaldam a definição acima. Além disso, trata de suas implicações pois, conforme Schio (2012, p. 289), “pode-se encontrar este enfoque em recortes esparsos, com maior especificidade em *Origens do Totalitarismo, A Condição Humana, Crises da República, Sobre a Revolução* entre outros”. A reflexão permite considerar que ela referenciou a importância dos pactos, da lei, portanto, do Direito positivo, porquanto as leis “destinam-se primariamente a funcionar como elementos estabilizadores para os movimentos do homem, que são eternamente mutáveis”. (ARENDRT Apud SCHIO, 2012, p. 291)

A partir destas considerações, é preciso configurar, em primeiro lugar, a posição que suprime do intérprete o pensar. Esta tem suas raízes no chamado “Positivismo Jurídico”, ligadas às correntes filosóficas denominadas de “Positivismo”<sup>99</sup>, cujo apego ao concreto e hostilidade às teorizações não passíveis de comprovação são características essenciais. Se nas conformações clássicas o Direito é subordinado ao conceito de justiça, significando distribuição dos bens conforme o “lugar” que o indivíduo ocupa no cosmos (virtudes cívicas) ou determinado pelo deus criador (Santo Tomas, 2012, p. 37 e s), o advento da Modernidade introduz um novo elemento, pois em um mundo desencantado, nos séculos XVII e XVIII conforma-se um modo de vida voltado para a escolha racional de meios necessários para a obtenção de dois fins importantes para o indivíduo moderno: a concentração de riqueza e de poder. O Jusnaturalismo Moderno, engajado na formulação de um arcabouço teórico que naturalizasse e potencializasse aqueles fins, elabora a Doutrina contratualista do *laissez-faire*, isto é, a naturalização de direitos reconhecidos como naturais: vida, liberdade e propriedade. Os arranjos entre os que detém o poder viabilizam a conquista de bens e a proteção dos interesses do indivíduo. A Teoria do Direito passa a ser uma teoria da determinação dos meios mais eficientes para a consecução dos fins referidos. A lei natural fixada pela razão determina a esfera de atuação de cada um, e o juiz não está constricto a aplicar as

---

<sup>99</sup> As principais teses do Positivismo: a ciência é o único conhecimento possível, e seu método, puramente descritivo, o único válido, e deve ser estendido os campos de indagação e atividade humana, devendo a vida, individual ou associada, ser por ele guiada (ABBAGNANO, 1982, p. 746). Especificamente quanto ao Direito, diz-se da abordagem que considera o Direito o conjunto de regras emanadas do Estado.

normas oriundas do aparato do Estado, podendo-as encontrar no costume<sup>100</sup> ou mesmo na equidade<sup>101</sup>, segundo a razão natural (BARRETO, 2006, p.)

Todavia, e conforme ensina Bobbio (1995, p. 27), no Estado Moderno “a sociedade assume uma estrutura monista, no sentido de que o Estado concentra em si todos os poderes”, inclusive o de dispor o Direito. O juiz torna-se um “órgão do Estado”, pois

As demais regras são descartadas e não mais aplicadas nos juízos: eis por que, com a formação do Estado moderno o direito natural e o positivo não são mais considerados do mesmo nível; eis porque sobretudo o direito positivo (o direito posto e aprovado pelo Estado é tido como único e verdadeiro direito: este é o único a encontrar, doravante, aplicação nos tribunais”. (*Idem*, 1995, p. 29)

O Estado passa a ser o garantidor das liberdades individuais, mediante o monopólio da criação do Direito (Lei), cujas bases teóricas são encontradas em Montesquieu (separação dos poderes) e Beccaria (concepção liberal do direito). Em relação ao primeiro, assim se exprime Bobbio (1995, p. 40):

a decisão do juiz deve ser uma reprodução fiel da lei [posição conhecida como ‘juiz boca-da-lei’]: ao juiz não deve ser deixada qualquer liberdade de exercer sua fantasia legislativa, porque se ele pudesse modificar as leis com base em critérios equitativos ou outros, o princípio da separação dos poderes seria negado pela presença de dois legisladores: o verdadeiro e próprio e o juiz que poria sub-repticiamente suas normas, tomando assim vãs as do legislador.

A monopolização do Direito pelo Estado encontra nas codificações a materialização da sua onipotência. O Direito é definido como sistema de normas postas por atos de poder, dispostas de forma hierárquica: é a organização do poder (KELSEN, 1994, p.167 e s). Por outro lado, o Direito positivo – lei –, tem por valor a “segurança jurídica”, ou seja, a possibilidade de antecipar as consequências jurídicas das ações/omissões, mediante o conhecimento das normas estatais; as leis “destinam-se primariamente a funcionar como elementos estabilizadores para os movimentos do homem, que são eternamente mutáveis” (ARENDDT Apud SCHIO, 2012, p. 291).

A consequência desta formulação filosófica (Positivismo) no Direito, cuja expressão formal ocorre por meio da codificação, é o dogma da completude e da coerência do ordenamento, ou seja,

---

<sup>100</sup> O Costume é a regra de Direito não escrita por meio da qual uma prática social, constante e repetida, é reconhecida pela comunidade como juridicamente obrigatória.

<sup>101</sup> Equidade: aquilo que é direito fora da lei escrita: “Dizer o que o próprio legislador teria dito se estivesse presente, e que teria incluído na lei se tivesse conhecimento do caso” (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, 20, 25).



não se admitem lacunas<sup>102</sup> nem antinomias<sup>103</sup>. A lacuna consiste na ausência de previsão normativa para um determinado caso. Um exemplo de lacuna é a inexistência de dispositivo legal regulando o casamento entre pessoas de mesmo sexo no Direito brasileiro. Por outro lado, verifica-se a existência de antinomias quando há normas incompatíveis entre si, dentro do mesmo ordenamento jurídico. Ilustra a hipótese a contraditoriedade existente entre o disposto no artigo 2º<sup>104</sup> do Código Civil e o artigo 128<sup>105</sup> do Código Penal brasileiros.

A completude tem como pressupostos que a proposição maior de cada raciocínio jurídico deve ser uma norma jurídica, e esta deve ser sempre uma lei do Estado e todas as normas devem formar um só conjunto, o ordenamento jurídico (BOBBIO, 1995, p. 122). Decorre disso a noção de coerência: as normas estão em escalas de diferentes hierarquias e as inferiores não podem ser antinômicas em relação às superiores.

Como condição de funcionamento do sistema, ao juiz é imposto o dever de a) julgar todos os casos; b) com base em norma deduzível do sistema; c) usar a regra de fechamento prevista quando se apresentar algum caso não regulado (*Idem*, 1989, p. 118; p. 150 e s). O juiz não pensa, se se entender por pensar “a retirada do mundo exterior para o interior, para a vida do espírito (...) como possibilidade humana de voltar-se para dentro de si mesmo, tornar-se introspectivo e refletir” (SCHIO, 2012, p. 74). Para Arendt (2016, p. 111-113), esta retirada do mundo é a

condição e pré-requisito de todo o juízo. (...). Em sua forma original, funda-se na descoberta de que somente o *espectador*, e nunca o ator, pode conhecer e compreender o que quer que se ofereça como espetáculo (...). Assim, a retirada do envolvimento direto para uma posição fora do jogo (...) não é apenas a condição do julgar (...) como também é a condição para compreender o significado do jogo.

---

<sup>102</sup> Ausência de norma para determinado caso. Sendo a completude uma condição necessária para o funcionamento do sistema, há duas regras de integração: 1) o juiz declara *non liquet* (não convir); 2) o juiz age “como se” fosse o legislador. (BOBBIO, 1989, p.) Neste caso, há supressão do campo da política, pois o tema não é devolvido aos cidadãos.

<sup>103</sup> Hipóteses: 1) Entre uma norma que ordena (obriga) fazer algo e outra que proíbe fazer (contrariedade). 2) Entre uma norma que ordena (obriga) fazer algo e outra que permite não fazer (contraditoriedade). 3) Entre uma norma que proíbe fazer algo e outra que permite (contraditoriedade). (BOBBIO, 1989, p.)

<sup>104</sup> “Art. 2º. A personalidade civil da pessoa começa com o nascimento com vida, mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro” (Lei 10.406/2002).

<sup>105</sup> “Art. 128. Não se pune o aborto praticado por médico: I – se não há outro meio de salvar a vida da gestante; II – se a gravidez resulta de estupro e (...) (Decreto – Lei 2848/ 1940).

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

No entanto, por não ocupar a posição do espectador, a atividade do juiz é somente submissão do fato à norma, a realização prática do juízo determinante (KANT, 2012, p. 11): dado o geral – regra, texto, o particular (fato) é a esse submetido e a conclusão é determinada pelo modalizador presente no texto. O ajuizamento resulta de uma operação na qual “é possível manter a atividade mental apenas na esfera da cognição, buscando dados, informações encadeadas, lógicas, sem delas extrair quaisquer ensinamentos, ou mesmo questionar 'por que' ocorreram” (SCHIO, 2012, p. 79).

Porém, “os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que instrumento para conhecer e agir” (ARENDDT, 2016, p. 26). O disciplinador de condutas que é o Direito emanado do Estado, embora imponha-se como fundamento da vida em comum, “o que implica em afirmar que o papel da lei de ordenar, regular e proteger exige a preexistência de categorias como autoridade e poder” (SCHIO, 2012, p. 294), apresenta-se, por vezes, como defasado em relação à realidade social. Esta defasagem é observada, e a partir da segunda metade do século XIX, expõe as fissuras do sistema unificado e completo, abalando os dogmas da completude e da coerência.

Nesse contexto desenvolve-se o outro extremo: o juiz solipsista, aquele que decide de acordo com a sua consciência. De acordo com Bobbio (1989, p. 123), a revolta contra o monopólio na produção do Direito e contra, especificamente, o dogma da completude, foi “uma batalha pelas lacunas”. Para a “Escola do Direito Livre”<sup>106</sup>, o Direito Estatal tem lacunas. Dela é considerado precursor o texto “Lei e Função Judicial” (1885), de Oscar Bülow. Segundo Karl Larenz, “a ideia básica deste escrito é (...) a de que cada decisão judicial não é apenas a aplicação de uma norma já pronta, mas também uma atividade *criadora de Direito*” (LARENZ, 2005, p. 78). O preenchimento da lacuna deve, assim, ser obra do poder criativo do juiz, que resolverá os conflitos além e até mesmo fora de toda regra pré-constituída (BOBBIO, 1989, p. 120-127).

Diante do particular para o qual não há regra no sistema, o juiz opera aplicando o próprio juízo individual. Trata-se da aplicação do juízo reflexionante, pelo qual a “faculdade do juízo deve encontrar o universal” (KANT, 2016, p. 11; SCHIO, 2012, p. 96), elaborando regras particulares que “possam almejar um acordo geral” (*Idem*, 2012, p. 97), o que, pertencendo às capacidades superiores do ser humano, pode ser destruído no indivíduo, impedindo a distinção entre o certo e

---

<sup>106</sup> Itália, 1970, com a Magistratura Italiana; Brasil, 1990, com o movimento “Direito Alternativo” (N.A.).

o errado (*Ibidem*, 2012, p. 98). Esta afirmação vem ao encontro do entendimento de Larenz (2005, p. 78) sobre o escrito de Bülow, pois este não indica

“segundo que critérios deve o juiz proceder a essa escolha, se segundo um critério objetivo, e, em certa medida, controlável, como o fim da lei, a ‘natureza das coisas’ ou a concordância com um princípio, se segundo um mero critério subjetivo, porventura o seu sentimento jurídico pessoal”.

Porém, e nesse caso, o Direito não encontra validade/justificação e eficácia, pois o fazer do juiz se expõe nas formas do processo – aparência -, e ao mesmo tempo, algo permanece oculto: os critérios utilizados, que não podem ser sindicados: a verdade do juiz é opinativa, ausente um “padrão absoluto (...) pelos quais os atos humanos poderiam ser julgados e o pensamento atingir alguma medida de confiabilidade”. (ARENDRT, 2002, p. 92) Ainda e conforme Arendt (2016, p. 41), “as aparências expõem e também protegem da exposição, e, exatamente porque se trata do que está por trás delas, a proteção pode ser sua mais importante função”.

Nos extremos “juiz boca-da-lei/juiz legislador”, constata-se um déficit na justificação e na eficácia do Direito/lei, pois neles não há nem uma nem outra. Tem-se, como contexto, a questão do humano, cuja condição de vivência é na convivência com os outros, e a lei, uma das condições de possibilidade de mediação. É ela que convencionam a igualdade entre seres que se apresentam no espaço público: a igualdade não é um estatuto formal, mas uma relação viabilizada pela lei entre indivíduos com personalidade, identidade e singularidade, é por meio dela que os homens se distinguem na pluralidade (SCHIO, 2012, p. 292). Mas a lei deve ser considerada para além da sua expressão formal, emanada do ente estatal. A expressão formal revela tão somente a sua existência.

A lei, enquanto instrumento de igualdade, deve ser considerada na sua tríplice dimensão: existência, validade (justificação/legitimidade) e efetivação. “Para possuir legitimidade, a lei não pode advir de algo distinto do homem: ela precisa do seu consentimento efetivo [a real participação do destinatário]. E isso é um problema autenticamente político” (SCHIO, 2012, p. 294). Ou seja, ela não pode advir do homem erodido na sua humanidade (igualdade), por não participar da confecção da lei.

Ora, o juiz boca-da-lei considera apenas a dimensão formal – plano da existência. Para ele, o Direito a aplicar é simples artefato. Todavia, ele apenas poderá aplicá-lo se for válido e legítimo, vale dizer, não erodir o humano, sob pena de privar a cidadania ativa de seu papel de escolha. No extremo oposto, o juiz-legislador sequer leva em conta a existência formal da lei, pois “basta sejam

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

elencados motivos aparentemente razoáveis” (SCHIO, 2102, p. 291), como a economia, a moral, os bons costumes, a justiça, para afastar o ordenamento. Ao agir como legislador, sonega a política – o campo dos negócios humanos, no qual a opinião, a *doxa*, não é

fantasia subjetiva e arbitrariedade, e tampouco alguma coisa absoluta e válida para todos. O pressuposto [é] de que o mundo se abre de modo diferente para cada homem, de acordo com a posição que ocupa nele; e que a propriedade de ser “o mesmo”, o seu caráter comum (...) ou “objetividade” (como diríamos do ponto de vista subjetivo da filosofia moderna), reside no fato de que o mesmo mundo se abre para todos e que a despeito de todas as diferenças entre os homens e suas posições no mundo – e consequentemente de suas *doxai* (opiniões) –, “tanto você quanto eu somos humanos”. (ARENDT, 2005, p. 96 – 97)

Ligada à noção de legitimidade está a de eficácia ou efetivação da lei. A eficácia é o atributo pelo qual se pretende a negação da atuação de princípios transcendentais como a Natureza ou a História (SCHIO, 2012, p. 294), utilizados pelos totalitarismos nazista e stalinista. Sem abdicar da lei, eles [afirmaram]

“obedecer rigorosa e inequivocamente àquelas leis da Natureza ou da História que sempre acreditamos serem a origem de todas as leis (...) e que longe de [exercerem] o seu poder no interesse de um só homem, [estão dispostos] a sacrificar os interesses vitais e imediatos de todos à execução do que [supõem] ser a lei da História ou a lei da Natureza” (ARENDT, 2012, p. 613)

Assim, é pela perspectiva tridimensional da lei (Direito), cujos conteúdos são aportados do pensamento político de Arendt, que se pretende a superação do mito (Natureza e História). Sempre que o juiz evita a “retirada do mundo” o mal torna-se uma possibilidade real. Não considerar a eficácia e a legitimidade têm repercussões negativas, seja por não devolver o tema para a comunidade em face da lacuna, seja por sonegar a própria política ao substituir-se ao ordenamento.

### Considerações finais

O objetivo do trabalho foi investigar os dois extremos indicados da atividade judicial, submetendo-os ao referencial teórico da pensadora política Hannah Arendt, sem que isto signifique ou traduza a obtenção de resultados definitivos. Tratamos especificamente do problema da atividade judicial diante do problema da falta de previsão normativa para determinado caso

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

concreto, ou seja, das lacunas. Referenciamos a compreensão arendtiana do papel do espectador como condição para a elaboração dos juízos, por se entender, junto com Arendt, que o pensar possibilita significar o mundo, pois “não é por meio da ação, mas da contemplação, que o “algo diferente”, a saber, o significado do todo, é revelado” (ARENDDT, 2016, p. 115), afastando o julgador da resposta mecânica ou do arbítrio da opinião. Se é pelo agir que se responde permanentemente a pergunta “ quem é você? ”, em certo sentido é possível afirmar que uma posição mediana entre os extremos assinalados é necessária. A devolução de matéria para a qual há lacuna no sistema ao seu protagonista – a política –, ou o afastamento, por meio de regra prevista no sistema, de lei que é resultado de ilegítima atividade no espaço dos negócios humanos (leis aprovadas mediante corrupção, por exemplo), significa uma resposta adequada à possibilidade, sempre à espreita, da destruição do humano. Nos dois limites referidos a escolha é somente a escolha de um ser humano, e não de homens que se reconhecem iguais, no espaço da política.

### Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- AQUINO, Santo Tomas. **Da Justiça**. Tradução: Tiago Tondinelli. Campinas: Vide Editorial, 2012.
- ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**. Tradução: Cesar Augusto de Almeida, Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A dignidade da política**. Tradução: Helena Martins, Frida Coelho, Antonio Abranches, César Almeida, Cláudia Drucker e Fernando Rodrigues. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, obra, ação**. Tradução: Adriano Correia. Cadernos de Filosofia Política. São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O que é política**. Tradução: Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

- BARRETO, Vicente Paulo. **Dicionário de filosofia do Direito**. São Leopoldo: Unisinos, 2006.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. Tradução: Cláudio de Cicco e Maria Celeste C.J. Santos. Brasília: UNB, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O Positivismo Jurídico**. Tradução: Márcio Pugliesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone Editora, 1995
- CONSTITUIÇÃO Federal. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.,
- GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KANT, Immanuel. **Começo Conjectural da História Humana**. Tradução: Edmilson Menezes. São Paulo: UNESP, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Tradução: Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução: João Baptista Machado. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- LARENZ, Carl. **Metodologia da ciência do direito**. Tradução: José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- PLATÃO. Diálogos. **Protágoras, Górgias, Fedão**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.
- SILVA PEREIRA, Caio Mário da. **Instituições de Direito Civil**. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2004.
- SCHIO, Sonia Maria. **Hannah Arendt: história e liberdade (da ação à reflexão)**. Porto Alegre: Clarinete, 2012.
- \_\_\_\_\_. A concepção arendtiana de ação humana, a partir de um fragmento de Antígona, de Sófocles. Florianópolis: **ethic@**, v.8, n.2 p.271-289, Dez. 2009.
- \_\_\_\_\_. e PEIXOTO, Claudia Carneiro. O conceito de lei em Hannah Arendt. Florianópolis: **ethic@**, vol.11, n.3, p.289-297, Dez. 2012.



## **ARENDT E O DIREITO: SOBRE A PROMESSA E A IMPREVISÃO**

### *ARENDT AND THE LAW: ON PROMISE AND IMPREVISION*

Louise Moscareli  
Mestranda em Filosofia  
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL  
[louisemoscareli@me.com](mailto:louisemoscareli@me.com)

#### **RESUMO**

O texto analisa a perspectiva teórica de Hannah Arendt (1906-1975) acerca da faculdade de prometer como força estabilizadora nos "negócios humanos". Nesse momento, a promessa relaciona-se ao Sistema Legal, momento em que ela está inserida nas relações comerciais, por exemplo, mediante a inviolabilidade de acordos e de tratados por meio do *pacta sunt servanda*, podendo ser atenuada pela "Teoria da Imprevisão", *rebus sic stantibus*, na qual é possível romper com o pacto em virtude da superveniência de uma situação de fato substancial, extraordinária e imprevisível, a qual modifica o equilíbrio do acordo, em prejuízo de uma das partes. Assim, por meio do método Hermenêutico, será demonstrada a necessidade do exercício da igualdade, no sentido de equilibrar as singularidades envolvidas na promessa do contrato, e da liberdade de exercer o diálogo e a contestação, nas relações humanas, como forma de garantir o equilíbrio das mesmas.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt; Direito; Promessa; Contrato; Relações Humanas.

#### **ABSTRACT**

The text analyzes Hannah Arendt's (1906-1975) theoretical perspective on the faculty of promising as a stabilizing force in "human business." At that moment, the promise relates to the Legal System, when it is embedded in commercial relations, for example, through the inviolability of agreements and treaties by means of *pacta sunt servanda*, which can be mitigated by the "Theory of Imprevisão", *rebus sic stantibus*, in which it is possible to break with the pact due to the supervenience of a substantial fact, extraordinary and unpredictable, which modifies the balance of the agreement to the detriment of one of the parties. Thus, through the hermeneutic method, it will be demonstrated the need to exercise equality, in order to balance the singularities involved in the promise of the contract, and the freedom to exercise dialogue and contestation in human relations, as a way of guaranteeing balance the same.

**Keywords:** Hannah Arendt; Right; Promise; Contract Agreement; Human Relations.

### **A faculdade de prometer**

Para viabilizar a convivência social pacífica dentro de um Regime Democrático de Governo, é necessário que haja uma correspondência entre direitos e deveres, ou seja, a partir de um direito reconhecido em favor de alguém, advém uma obrigação de também reconhecer o direito de outra pessoa. Dessa necessidade de se respeitar os direitos é que decorre a obrigação, o que, de certa forma, não causa maiores controvérsias nas relações de trato intermitente ou eventual, em virtude da liberdade que as partes têm de contratar. O problema tende a surgir quando os negócios jurídicos envolvem relações de trato sucessivo, em que se demanda a manutenção da vontade original ao longo do tempo pela faculdade de prometer, até a derradeira extinção do vínculo contratual entre as partes.

De acordo com Arendt, na obra *A Condição Humana* (1958), o poder de prometer ocupou, ao longo dos séculos, lugar central no pensamento político, o que faz sentido porque, segundo ela, a política é o gerenciamento dos negócios humanos, o que resulta na necessidade de viver em pluralidade<sup>107</sup>.

Segundo Arendt (1997, p. 255), "a força estabilizadora inerente à faculdade de prometer sempre foi conhecida em nossa tradição." Essa "força" é assim considerada por garantir a manutenção do *status quo* independentemente do fluxo temporal. Ou seja, por manter a relação jurídica válida e inalterada, ao longo do tempo, sem ser por ele afetada, pois elimina, ainda que em hipoteticamente, a instabilidade, pelo comprometimento assegurado com a promessa.

Mas se, enquanto livre, o homem é incapaz de garantir hoje quem será amanhã (a "inconfiabilidade humana"), além da impossibilidade de se prever as consequências de um ato numa comunidade em que todos são iguais e possuem a mesma capacidade de agir (imprevisibilidade dos negócios humanos), a função da faculdade de prometer, segundo Arendt (1997), é a de aclarar esta dupla obscuridade dos negócios humanos, constituindo a única

---

<sup>107</sup> No mesmo sentido Coelho (2012, p. 45) afirma que "Não há como homens e mulheres procurarem atender as suas necessidades e querências sem interação. No passado longínquo, algumas das necessidades primárias eventualmente podiam ser supridas pelo indivíduo isolado, mas há muito tempo isso deixou de ser possível. Essa interação é, em essência, uma troca de produtos – por outros produtos, no início, e por dinheiro, desde a sua invenção. Na Antiguidade, a troca ganhou uma caracterização formal (por assim dizer, jurídica), representada pela noção de contrato. Homens e mulheres não podem viver sem suprir suas necessidades primárias e buscar atender às secundárias e, cada vez mais, às querências; não podem viver, por isso, sem contrato."

alternativa a uma supremacia baseada no domínio de si mesmo e no governo de outros. O que corresponde à existência de uma liberdade que existe sob a condição de não-soberania, ou seja, baseada no comprometimento mútuo, a fim de instalar o que ela denominou de “ilhas de previsibilidade”, para ser possível erigir certos marcos de confiabilidade.

### A Origem e a Evolução Histórica - do *pacta sunt servanda* à Teoria da Imprevisão

Pelo princípio romano *ubi societatis, ibi jus* há indícios da existência do Direito e, de certa forma, do contrato, desde que o ser humano surgiu.<sup>108</sup> De acordo com Fernandes (1945), remontam a épocas muito distantes, na História do Direito, as primeiras permutas de objetos, frutas, animais, utensílios entre os homens.<sup>109</sup> Mas essa vontade, esse compromisso assumido por meio da promessa, precisava ser garantido, e, para tanto, originou-se o castigo como forma de assegurar o cumprimento da promessa assumida nas relações contratuais, como assevera Nietzsche (1998, p. 50-54).

Como fazer no bicho-homem uma memória? Como gravar algo indelével nessa inteligência voltada para o instante, meio obtusa, meio leviana, nessa encarnação do esquecimento?”... Esse antiquíssimo problema, pode-se imaginar, não foi resolvido exatamente com meios e respostas suaves; talvez nada exista de mais terrível e inquietante na pré-história do homem do que a sua mnemotécnica. “Grava-se algo a fogo, para que fique na memória: apenas o que não cessa de causar dor fica na memória” — eis um axioma da mais antiga (e infelizmente mais duradoura) psicologia da terra. Pode-se mesmo dizer que em toda parte onde, na vida de um homem e de um povo, existem ainda solenidade, gravidade, segredo, cores sombrias, persiste algo do terror com que outrora se prometia, se empenhava a palavra, se jurava: é o passado, o mais distante, duro, profundo passado, que nos alcança e que reflui dentro de nós, quando nos tornamos “sérios”. Jamais deixou de haver sangue, martírio e sacrifício, quando o homem sentiu a necessidade de criar em si uma memória; os mais horrendos sacrifícios e penhores (entre eles o sacrifício dos primogênitos), as mais repugnantes mutilações (as castrações, por exemplo), os mais cruéis rituais de todos os cultos religiosos (todas as religiões são, no seu nível mais profundo, sistemas de crueldades) — tudo isso temorigem naquele instinto que divisou na dor o mais poderoso auxiliar da mnemônica. (...) Como seria de esperar

---

<sup>108</sup> “Realmente, pela circunstância do agrupamento em tribos dos seres humanos já se presume a verificação de uma concordância em determinado comportamento, acatando os componentes do grupo certas regras comuns de convivência. Antes do aparecimento da moeda, as relações comerciais se desenvolviam no sistema de trocas dos mais variados produtos, envolvendo, sempre, apesar de tacitamente, deveres e direitos de cada lado das partes contratantes.” (RIZZARDO, 2004, p. 7)

<sup>109</sup> “Na Idade Quaternária, quando começaram a ser ensaiadas a divisão do trabalho e a troca de serviços na vida das grutas, dos clãs, ou das tribos, o homem passou a modificar o poder de sua ação individual, que só se conformava naquilo que estivesse de acordo com as necessidades do grupo humano que surgia.” (FERNANDES, 1945, p. 53)

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

após o que foi dito, imaginar tais relações contratuais desperta sem dúvida suspeita e aversão pela antiga humanidade, que as criou ou permitiu. Precisamente nelas fazem-se promessas; justamente nelas é preciso construir uma memória naquele que promete; nelas, podemos desconfiar, encontraremos um filão de coisas duras, cruéis, penosas. O devedor, para infundir confiança em sua promessa de restituição, para garantir a seriedade e a santidade de sua promessa, para reforçar na consciência a restituição como dever e obrigação, por meio de um contrato empenha ao credor, para o caso de não pagar, algo que ainda “possua”, sobre o qual ainda tenha poder, como seu corpo, sua mulher, sua liberdade ou mesmo sua vida (ou, em certas circunstâncias religiosas, sua bem-aventurança, a salvação de sua alma, e por fim até a paz no túmulo: assim era no Egito, onde o cadáver do devedor nem sequer no túmulo encontrava sossego diante do credor — mas é certo que para os egípcios essa paz era algo especial). Sobretudo, o credor podia infligir ao corpo do devedor toda sorte de humilhações e torturas, por exemplo, cortar tanto quanto parecesse proporcional ao tamanho da dívida — e com base nisso, bem cedo e em toda parte houve avaliações precisas, terríveis em suas minúcias, avaliações legais de membros e partes do corpo.

Paralelamente a isso, Rizzardo (2004, p. 8-9) explica que

Foi em Roma que mais resplandeceu o Direito.

A partir do Século V antes de Cristo, iniciaram a fluir importantes leis, como a *Lex Plaetoria*, de 490 a. C., formando o *jus civile e o optimum jus civium romanorum*, culminando a *Lex Duodecim Tabularum*, de 303 a. C., a qual representou a vitória dos tribunos da plebe contra os representantes do patriarcado. Foi justamente na Tábua VI que apareceu a origem da obrigação e do contrato, ao consignar a norma *cum nexum faciet mancipium que uti lingua nuncupassit ita jus esto*. O vocábulo *nexum* exprime um elo, uma cadeia, significando, também, contrato. O conceito de obrigação emana desta regra, induzindo a concluir que o credor podia dispor do corpo de seu devedor no caso de impuntualidade ou de inadimplência mentor da obrigação. (...) Com o direito canônico, o contrato se firmou, assegurando à vontade humana a possibilidade de criar direitos e obrigações. Surgiu o princípio *pacta sunt servanda*.

Assim sendo, o Direito Canônico<sup>110</sup> consolidou o *pacta sunt servanda*, surgindo, com ele, o princípio da obrigatoriedade dos contratos<sup>111</sup>:

O fundamento da obrigatoriedade está, segundo alguns, no dever da veracidade. Ao homem compete manter-se fiel à sua promessa por determinação da própria lei natural, que o força a dizer a verdade. Salienta Aducto Fernandes<sup>112</sup>: “Giorgi entende que o fundamento da obrigatoriedade do contrato está precisamente na veracidade. O homem tem dever de dizer a verdade, e desde que, pela manifestação consciente e livre de sua vontade, ele contrai uma obrigação, deve cumprir a palavra, sob pena de tornar-se mentiroso. Cícero recomenda que não haja mentira nas convenções, por isso que o

<sup>110</sup> Direito canônico é o conjunto de leis e regulamentos feitos ou adotados pelos líderes da Igreja, para o governo da organização cristã e seus membros. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito\\_can%C3%B3nico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_can%C3%B3nico))

<sup>111</sup> “Os canonistas, imbuídos do espírito espiritualismo cristão, interpretavam as normas de direito romano animados de uma inspiração mais elevada. No tocante ao contrato, raciocinaram que o seu descumprimento era uma quebra de compromisso, equivalente à mentira; e como esta constituía *peccatum*, faltar ao obrigado atraía as penas eternas.” (PEREIRA, 1975, p. 19)

<sup>112</sup> Obra Citada, 1945, p. 76

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

contrato é uma coisa sagrada: *tallendum est igitur rebus contrahendis omne mendacium*. A mentira vicia o ato. Mas, a regra moderna é que o simples acordo de vontade cria o vínculo da obrigatoriedade, a que nenhuma das partes pode mais fugir". Outros, como Grotius, assentam a razão da obrigatoriedade num pretensão pacto social que primitivamente se formará, pelo qual os indivíduos se comprometem em respeitar a palavra dada, transgindo em seus apetites egoístas. Despontam, outrossim, a Teoria Utilitarista, cujo maior expoente é Jeremy Bentham, que encontra suporte para impor o cumprimento das obrigações na conveniência da pessoa em atender o interesse alheio, afim de ver o seu respeitado. Mais simplista é a Escola Positivista, com raízes em Comte, que vê a obrigatoriedade do contrato na própria lei, isto é, o contrato obriga porque assim a lei ordena. Por sua vez, Messineo percebe a cogência como consectário da liberdade de contratar. Ou seja, o contrato obriga porque as partes livremente o acatam. (RIZZARDO, 2004, p. 25)

Ainda para Rizzardo (2004), essa liberdade de contratar decorre da autonomia da vontade. A mesma alcançou o ápice no período do Liberalismo e com a Revolução Industrial Tardia, isto é, a partir do Século XIX, revelando o pensamento jurídico democrático e a filosofia política marcadamente individualista. Tal efeito foi resultado de uma longa reação contra as limitações impostas à liberdade pelo Estado, durante a Idade Média, com a elaboração da cláusula *rebus sic stantibus*<sup>113</sup>. Ainda assim, é de se ressaltar que sempre foram passíveis de análise as restrições à liberdade contratual, resultantes de disposições legais contingentes e do princípio da nulidade de convenções contrárias à ordem pública e os bons costumes<sup>114</sup>.

Na mesma direção, Coelho (2012, p. 230) aduz que

na primeira metade do século XX, as profundas mudanças econômicas e sociais disseminadas pela Revolução Russa e pelas duas grandes guerras recolocaram para a tecnologia jurídica o problema da relativização do princípio *pacta sunt servanda*. Contratos firmados antes da primeira conflagração não se conseguiam cumprir durante

<sup>113</sup> “Por valor de justiça que se enraíza na Antiguidade — encontrado no Código Hamurabi e em preleções de respeitados tribunos, como Cícero —, tem-se relativizado a vinculação das partes ao contrato quando não se reproduzem, no momento da execução, as mesmas condições do da contratação. A formulação de preceito geral correspondente a esse valor deve-se ao direito canônico e aos pós-glosadores que, na Idade Média, definiram como implícito a todo contrato de execução contínua ou diferida um pacto condicionando sua eficácia à preservação das mesmas circunstâncias existentes ao tempo da celebração — a cláusula *rebus sic stantibus*. No final do século XVIII, a fórmula caiu em descrédito, e passou a ser ignorada pelos tecnólogos e elaboradores dos textos legais (Sidou, 1978:3/25; Fonseca, 1958:197/200; cf. Cordeiro, 1983:938/954 e 985/997). Crédito esse movimento descendente, de um lado, à pretensão racionalista de reorganizar as relações sociais que vicejou ao tempo da Revolução Francesa e, de outro, às necessidades de extrema segurança e previsibilidade do florescente capitalismo. O modelo liberal do direito dos contratos era, então, predominante.” (COELHO, 2012, p. 229)

<sup>114</sup> “Se a consagração dos direitos políticos do homem pela Revolução Francesa levou ao despotismo econômico ou individualismo contratual, a partir da segunda metade do Século XIX, no entanto, já se notavam reações na função estatal, em relação à liberdade econômica dos cidadãos. Iniciou a propagar-se a intervenção estatal como a melhor técnica de combate às ideias socialistas e ao comunismo, que se implantavam em alguns países. O próprio socialismo levou a difusão do solidarismo no setor da economia privada. Expandiram-se as normas de ordem pública, destinadas a proteger os elementos economicamente fracos da sociedade.” (RIZZARDO, 2004, p. 10)



ou depois dela, sem enorme sacrifício para um dos contratantes. O aumento da complexidade da organização social frustrou de vez a pretensão racionalista; essa frustração e o movimento socialista obrigaram o direito a se tornar cada vez mais flexível. O rigor do primado da força obrigatória dos contratos não servia mais à adequada superação dos conflitos de interesses.

Assim surgiu a função social do contrato.<sup>115</sup> Nesse viés, o atual Código Civil (Lei nº 10.406, de 10.01.2002), implantou um regime de maior controle sobre as disposições bilaterais das vontades entre os indivíduos.<sup>116</sup> No entanto, é de se considerar que é o interesse e a necessidade humana que levam os homens a fazerem promessas, portanto, ainda que o Estado regule determinadas relações, minimizando a liberdade, a vantagem antevista e almejada sempre foi e continuará sendo o maior objetivo dos negócios.<sup>117</sup>

É nesse sentido que Brandão (1964, p.129) adverte: "a faculdade da anulabilidade, da rescisão ou da alteração, pondo em dúvida a irretratabilidade do vínculo obrigacional, desassegura a própria ordem social." Por isso, Rizzardo (2004) sustenta que é inderrogável a liberdade contratual.

---

<sup>115</sup> Ela "decorre da doutrina que se opôs ao liberalismo decorrente da Revolução Industrial e que veio a ser adotada pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a partir do direito de propriedade (art. 170, inc. III), passando a se impor como diretriz das relações jurídicas, escrevendo a respeito Glauber Moreno Talavera, em artigo intitulado 'A função social do contrato no Novo Código Civil', publicado no Boletim ADCOAS — doutrina, nº 12, dezembro de 2002, p. 399: "A função social do contrato exprime a necessária harmonização dos interesses privativos dos contraentes com os interesses de toda a coletividade; em outras palavras, a compatibilização do princípio da liberdade com a igualdade, vez que para o liberal o fim principal é a expansão da personalidade individual e, para igualitário, o fim principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que ao custo de diminuir a esfera de liberdade dos singulares. A única forma de igualdade, que é a compatível com a liberdade tal como compreendida pela doutrina liberal, é igualdade na liberdade, que tem como corolário a ideia de que cada um deve gozar de tanta liberdade quanto compatível com a liberdade dos outros ou, como apregoava, antevendo essa dificuldade de compatibilização, o aristocrata francês Charles-Louis de Secondat, conhecido como Barão de la Brède e de Montesquieu, em seu clássico O Espírito das Leis: 'A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem'" (RIZZARDO, 2004, p. 21)

<sup>116</sup> Assim é que, com relação à autonomia das vontades sobre a liberdade de prometer: "(...) desde a metade do século passado, o princípio vem sofrendo atenuações, o que se acentuou, no direito brasileiro, com o Código de defesa do consumidor (Lei nº 8.078, de 1990), e passou, como Código Civil de 2002, ao subordinar a função social do contrato, rezando seu art. 421: 'A liberdade de contratar será exercida em razão e nos limites da função social do contrato'. (...) Veio introduzida a função social do contrato, que leva prevalecer o interesse público sobre o privado, a impor o proveito coletivo em detrimento do meramente individual, e a ter em conta mais uma justiça distributiva que meramente retributiva. Rompe-se com o princípio arrimado no velho brocado latino *suum cuique tribuere* – dar a cada um o seu. Rompe-se, ainda, o individualismo que estava muito em voga nos Século XIX e até metade do Século XX." (RIZZARDO, 2004, p. 21)

<sup>117</sup> "A ideia de igualdade das prestações, que é o pressuposto da justiça contratual, geraria uma estagnação e um esmorecimento nos ânimos. (...) A constante ameaça do desfazimento e da modificação daquilo que as partes ajustaram conduziria a um comprometimento dos negócios jurídicos." (RIZZARDO, 2004, p. 20)



Se a autonomia da vontade foi, de certa forma, mitigada pela supremacia da ordem pública e pelo dirigismo estatal, os negócios jurídicos, que se guiavam pelo rigoroso princípio *pacta sunt servanda* passaram, também, a ser atenuados pela Teoria da Imprevisão. Esta teoria permite que as cláusulas contratuais sejam revistas, dada a superveniência de uma causa externa que dificulte ou inviabilize o cumprimento do contrato.

### **A Teoria da imprevisão**

O "negócio jurídico" é uma espécie de ato jurídico, mas dirigido a um fim determinado previamente pela vontade das partes contratantes, qual seja, o de criar, modificar ou extinguir um direito. Tal distinção não é supérflua, tendo em vista que o elemento "vontade", como fator determinante dos negócios jurídicos, é central na questão em tela, sem a presença da vontade livre das partes contratantes, não há que se falar em contrato<sup>118</sup>.

Na perspectiva de Schio (2012, p. 125), e no viés teórico de Arendt,

A vontade, por suas razões e características, volta-se ao futuro - um projeto almejado, apesar de atuar no presente temporal. Além disso, toda a volição, ainda que seja uma atividade do espírito, relaciona-se com o mundo das aparências, externo, no qual o seu projeto deve realizar-se.

Nesse sentido, a vontade:

"é um órgão da livre espontaneidade" humana, escreveu Arendt (VE, 161), e, pela suas características, seu estado normal é a impaciência, a inquietude e a preocupação. Reiterando, isso é gerado pelo querer que elabora projetos, objetiva realizar algo e desencadeia processos. Assim sendo, a tarefa da vontade acaba, e a ação recebe seu impulso inicial. Esse acontecimento, essa ação, será o começo de uma nova série, ou poderá ser simplesmente a continuação de algo precedente. Como o resultado da ação não é conhecido antecipadamente, a contingência entra em cena. Essa contingência, por seu turno, acaba quando o ato foi levado a cabo, tornando-se fato.

(...) A vontade, então, ao elaborar projetos, programa algo particular e singular, o que não proporciona a possibilidade de conhecimento antecipado do seu desfecho, nem mesmo um controle rigoroso de seu desenvolvimento, tal como é possível com a maioria das leis da Física, por exemplo.

---

<sup>118</sup> "Nasce do interior do homem a disposição de contratar. Daí afirmar-se que há um primeiro momento na formação do vínculo obrigacional, situado na esfera subjetiva ou psicológica, que representa o livre consentimento. Sem este estágio, não se alcança exteriorização. É justamente neste estágio que a vontade se revela apta ou não para ensejar uma negociação válida. O germe de uma possível anulação, por vício de consentimento, está nesta fase, o que revela a sua em incontestável importância.

Ao se exteriorizar a livre disposição, surge a manifestação de vontade. Duas ou mais pessoas dirigem as intenções no sentido de um negócio determinado. Há a interação simultânea das deliberações de cada contratante. Delineia-se, então, o contrato, surgindo o vínculo obrigacional." (RIZZARDO, 2004, p. 39)

Ao lidar com particular, a vontade anseia pelo próprio fim, ou seja, objetiva transformar o querer em agir. A volição, então, é uma atividade do espírito que se relaciona com o mundo das aparências, pois é nele que o projeto deve ocorrer, que a ação deve ser efetivada. A vontade, por envolver-se com particulares e ansiar por seu término, ou seja, objetivar tomar o "querer um fazer", é a capacidade humana voltada ao devir. (...) Sendo que a tarefa principal da vontade é elaborar projetos, pode-se dizer que ela convoca o "ainda-não" que está ausente. Os projetos tratam do futuro, pois não haveria sentido planejar para outro espaço temporal, ou para algo que não há como modificar. O futuro, visado pela vontade, para não ser simples repetição do passado e do presente, deve ser comandado por ela. A vontade, sendo a capacidade para lidar com o futuro, com aquilo que ainda não é, liga-se com os projetos únicos, pela impossibilidade de prever de projetar algo geral, válido sempre. Como o objeto da vontade é algo singular e contingente, ela trata do desconhecido, "com coisas que nunca foram, que ainda não são, e que podem nunca vir a ser", explica a autora (VE, 197). Essa incerteza, na concepção arendtiana, produz expectativa e é acompanhada por um sentimento duplo e contraditório: esperança e medo. (SCHIO, 2012, p. 127)

Foi numa acepção semelhante que a Teoria da Imprevisão<sup>119</sup> encontrou guarida no mundo jurídico, considerando que a vontade humana, por mais genuína que possa ser, é incapaz de controlar e de se antever a eventos futuros alheios às condições temporais em que a mesma se uniu a outra, com poder de desconfigurar os efeitos da relação contratual entabulada, onerando excessivamente uma das partes. De acordo com Fonseca (1958, p. 198-199), a Teoria da Imprevisão foi elaborada pelos juristas do Direito Canônico e pela jurisprudência dos Tribunais Eclesiásticos. O Direito Romano não parece ter formulado algum princípio geral a respeito.<sup>120</sup>

Na mesma direção, Coelho (2012, p. 230-231) afirma que

O impulso inicial da tecnologia jurídica foi o de trazer da Idade Média a formulação da cláusula *rebus*, para dar sustento a soluções mais equitativas nas demandas sobre execução de contratos. Formularam-se, em seguida, várias teorias, que foram procurar o fundamento da revisão judicial dos contratos tanto em institutos mais assentados, como os da equidade, lesão, abuso de direito e enriquecimento sem causa, quanto em formulações novas, assim a da pressuposição, subjetiva ou típica, a da cláusula implícita de manutenção das condições econômicas, superveniência, impossibilidade econômica e persistência das bases do contrato (Cordeiro, 1983:1032/1050; Gomes, 1967:95/113; Sidou, 1978:26/43). A que parece ter atendido melhor às necessidades da tecnologia jurídica dos contratos é a teoria da imprevisão. Por ela, nos contratos de execução instantânea diferida ou continuada, se a prestação devida por uma das partes tornar-se excessivamente onerosa em razão de fato superveniente e imprevisível, poderá o juiz, a

<sup>119</sup> Teoria que está relacionada a ocorrência de um fato de natureza econômica externo à vontade das partes, posterior à celebração do contrato, imprevisível e inevitável, que provoca um desequilíbrio na relação contratual tornando sua execução onerosa.

<sup>120</sup> "A exumação da velha teoria encontrou ambiente propício durante e após as duas grandes guerras mundiais, em que as nações suportam violenta desvalorização das moedas nacionais. Os contratos celebrados antes das hecatombe dificilmente tinham condições de ser cumpridos, nos mesmos termos, após os conflitos. O credor receberia, em pagamento, uma moeda de tal sorte desvalorizada, cuja significação real não bastaria para adquirir um objeto qualquer, sem qualificação em relação ao que ocorria na ocasião do negócio." (RIZZARDO, 2004, p. 37)

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

pedido dela, alterar o conteúdo do acordo para reestabelecer as condições equitativas entre os contratantes.

Conforme Rizzardo (2004, p. 137):

Corresponde a figura ao princípio que admite a revisão ou a rescisão do contrato em certas circunstâncias especiais, como na ocorrência de acontecimentos extraordinários imprevistos, que tornou a prestação de uma das partes sumamente onerosa. É originada da cláusula latina *rebus sic stantibus*, que, por sua vez, constitui abreviação da fórmula: *contractus qui habent tractum successivum et dependentiam de futuro rebus sic stantibus intelliguntur*. Significa, em vernáculo: "nos contratos de trato sucessivo ou a termo, o vínculo obrigatório entende-se subordinado à continuação daquele estado de fato vigente ao tempo da estipulação.

Na opinião de Monteiro (1962), isso evidencia a subordinação do vínculo obrigatório à permanência daquele mesmo estado de fato vigente ao tempo da estipulação. Diante disso, o Código Civil Brasileiro introduziu a figura da onerosidade excessiva, que tem, na perspectiva de Rizzardo (2004, p. 138), o substrato comum da imprevisão, autorizando a resolução do contrato, nos termos do seu art. 478.<sup>121</sup> Importa mencionar, ainda, a existência de semelhança com a revisão autorizada pelo inciso V do art. 6º do Código de Defesa do Consumidor, o qual autoriza “a modificação das cláusulas contratuais que estabeleçam prestações desproporcionais ou sua revisão em razão de fatos supervenientes que as tornem excessivamente onerosas.” Assim:

Pelos conceitos definidores expostos, depreende-se que a razão justificativa da teoria da imprevisão está, como o nome indica, nos acontecimentos imprevistos, que acarretam impossibilidade subjetiva, ou absoluta, ou mesmo a onerosidade excessiva da prestação. Daí, parte-se para a exoneração das obrigações assumidas, ou a atenuação de suas consequências. Os princípios da equidade e da boa-fé, aliados às exigências da regra moral e da noção do direito, imprescindíveis nos relacionamentos negociais, formam o substrato jurídico do instituto. Assume relevância o ambiente objetivo existente ao tempo da celebração, modificando-se por completo no decurso da execução do contrato, agravando os deveres de uma das partes, ou minimizando ao máximo a prestação estipulada. (RIZZARDO, 2004, p. 139)

Conforme Arendt (1997, p. 258), é a capacidade humana de agir que rompe com a cadeia de vida e morte naturais dos processos desencadeados pelo homem.<sup>122</sup> Nesse sentido, é possível

---

<sup>121</sup> Neste art. 478, pode-se ler: “Nos contratos de execução continuada ou de ferida, se a prestação de uma das partes se tornar excessivamente onerosa, com extrema vantagem para outra, em virtude de acontecimentos extraordinários e imprevisíveis, poderá o devedor pedir a resolução do contrato. Os efeitos da sentença, que a decretar, retroagirão à data da citação.”

<sup>122</sup> Segundo Arendt (1997, p. 258) “(...) sem a faculdade de desfazer o que fizemos e de controlar, pelo menos parcialmente, os processos que desencadeamos, seríamos vítimas de uma necessidade automática, com todas as marcas das leis inexoráveis que, segundo a ciências naturais de antanho, seriam as principais características dos processos naturais. (...) Entregues a si mesmos, os negócios humanos só podem seguir a lei da mortalidade, que é

encontrar correspondência em Arendt (1997) para a revisão contratual, com vistas a assegurar a manutenção dos negócios humanos e a vida na pluralidade.

## **Os Princípios norteadores**

### **A Autonomia da vontade e a Obrigatoriedade dos contratos**

O conceito da autonomia da vontade tem origem na Filosofia de Kant, no séc. XVIII:

Trata-se da chave, na ética de Kant, para discernir a moralidade das condutas. Por exemplo, quem afirma que não se deve mentir, porque receia envergonhar-se caso venha a ser revelada a verdade, não expressa uma vontade autônoma. Por isso, quando não mente adota conduta desprovida de valor moral. Se o pai ensina ao filho que “não minta, porque a mentira tem pernas curtas”, ele está transmitindo uma formulação moralmente inválida para a ética kantiana. A heteronomia da vontade — fazer algo porque se quer outra coisa — é a fonte de todos os primados moralmente ilegítimos em Kant. Já quem entende que não se deve mentir, porque a mentira é em si mesma condenável, independentemente de temer a vergonha de ser surpreendido, expressa uma vontade autônoma; e sua conduta, ao abster-se de mentir, é moralmente válida para Kant. A vontade autônoma guia-se exclusivamente por ela mesma, pautando suas escolhas pelas máximas que quer como leis universalmente válidas (1785:213/239). A tecnologia jurídica apropriou-se da expressão, mas não do conceito. Para o saber jurídico, autonomia da vontade é a referência ao reconhecimento, pela ordem positiva, da validade e eficácia dos acordos realizados pelos próprios sujeitos de direito. A vontade autônoma, para a doutrina, é a que se manifesta livremente na criação de direitos e obrigações, porque nenhuma lei os preestabelece. Em outros termos, pela autonomia da vontade, o sujeito de direito contrata se quiser, com quem quiser e da forma que quiser. A ordem jurídica reconhece os direitos e deveres gerados pela livre manifestação de vontade das pessoas, conferindo validade e eficácia ao contratado entre elas. (COELHO, 2012, p. 29-30)

Em face disso, o princípio da autonomia da vontade consagrado na modernidade, desde o seu surgimento<sup>123</sup>, significando que ninguém pode ser coagido a contratar, sob pena de nulidade, na medida em que a mesma garante às partes, teoricamente, ampla liberdade para estabelecer as cláusulas contratuais, escolher com quem contratar, bem como o poder de pactuar ou não, sendo

---

única lei segura de uma vida limitada entre o nascimento e a morte. O que interfere com essa lei é a faculdade de agir, uma vez que interrompe o curso inexorável e automático da vida cotidiana que, por sua vez, como vimos, interrompe e interfere com o ciclo do processo da vida biológica. Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interromper-las iniciar algo novo, faculdade inerente ação como perene advertência de que os homens, embora devo morrer, não nascem para morrer, mas para começar.”

<sup>123</sup> “Por isso, é o contrato considerado como o acordo de vontades livres e soberanas, insuscetível de modificações trazidas por qualquer outra força que não derive das partes envolvidas. Induziu a tão alto grau a liberdade de pactuar, que afastou quase completamente a interferência estatal. Assim pontificou na doutrina de J. J. Rousseau, na qual prepondera a vontade geral, e não a individual, com o menor envolvimento possível do Estado, formada pelo livre consentimento das vontades individuais, vindo a constituir o contrato social. (...) A autonomia da vontade está ligada à liberdade de contratar, que se submete, no entanto, a limites, não podendo ofender outros princípios ligados à função social do contrato.” (RIZZARDO, 2004, p. 19)

que a uma das limitações a essa vontade livre é de ordem pública, no sentido de equilibrar as relações desiguais.

Com relação à obrigatoriedade dos contratos, de acordo com Pereira (1975, p. 16):

A ordem jurídica oferece a cada um a possibilidade de contratar, e dá-lhe a liberdade de escolher os termos da avença, segundo a suas preferências. Concluída a convenção, recebe da ordem jurídica o condão de sujeitar, em definitivo, os agentes. Uma vez celebrado o contrato, com observância dos requisitos de validade, tem plena eficácia, no sentido de que se impõe a cada um dos participantes, que não tem mais liberdade de se forrarem às suas consequências, a não ser com a cooperação anuente do outro. Foram as partes que acolheram os termos de sua vinculação, e assumiram todos os riscos. A elas não cabe reclamar, e ao juiz não é dado preocupar-se com a severidade das cláusulas aceitas, que não podem ser atacadas sob a invocação de princípios de equidade.

Conforme a regra consolidada no Direito Canônico, por meio do brocardo *pacta sunt servanda*, o acordo de vontades é irredutível.<sup>124</sup> Declaradas as vontades, o acordo tem valor de lei entre as partes, devendo ser cumpridos pelo mesmo motivo que impõe a obediência à lei.<sup>125</sup>

### **A Função social do contrato e a Equivalência das prestações**

A desigualdade social, e os exageros decorrentes da autonomia da vontade, fez com que surgisse a necessidade de se estabelecer a função social das relações jurídicas contratuais, limitando a liberdade de contratar. Assim é que, conforme Coelho (2012), o contrato cuja execução possa sacrificar, prejudicar ou comprometer de qualquer forma interesses metaindividuais, não atende à função social, como é o caso da publicidade enganosa, da violação ao direito do consumidor, do dano ao meio ambiente e ao patrimônio histórico. Além disso, é necessário proceder com honestidade nos negócios jurídicos, buscando a equivalência das prestações. O contrato, em essência e por definição, é um encontro de vontades para formar um ato jurídico, não devendo se transformar num recurso de exploração do homem pelo homem.

---

<sup>124</sup> Caso fortuito e força maior são excludentes da obrigatoriedade do contrato, pelos quais o devedor se exime do adimplemento. Conforme Rizzardo (2004, p. 29): “A inevitabilidade do fato e a impossibilidade, ou ausência de culpa, ressaltam para tipificar o caso fortuito, ou a força maior. A primeira constitui o elemento objetivo; a segunda, o elemento subjetivo, devendo estar presentes ambas para configurar-se o caso fortuito ou força maior.”

<sup>125</sup> “Em verdade, o contrato obriga em função de várias razões, todas de ciência prática, sem necessidade de teorizar os fundamentos. É necessário o cumprimento em virtude da palavra dada, e mais porque a lei ordena a obediência às cláusulas, cominando sanções aos infratores. A estabilidade da ordem social e a necessidade de dar segurança às relações desenvolvidas são outros fatores que ensejam a irretroatividade.” (RIZZARDO, 2004, p. 24-26)



### **A Supremacia da ordem pública e o Dirigismo contratual**

Embora a autonomia da vontade seja a regra contratual mais importante, as restrições impostas por leis de interesse social, impedem as estipulações contrárias à moral, à ordem pública e aos bons costumes, as quais não ficam subjugadas à vontade das partes. É nesse sentido que foram promulgadas leis que disciplinam a proteção ao consumidor, à criança e ao adolescente, à família, e os bens indispensáveis à família, que são impenhoráveis, preservando a supremacia da ordem pública, para que os contratos se submetam aos bons costumes, o que resulta na preservação da ordem pública em decorrência do direito natural.

Com relação ao dirigismo contratual, segundo Sidou (1984), o Estado precisa intervir nas disposições dos negócios e reduzir a liberdade contratual, impedindo, assim, a celebração de determinadas obrigações, estabelecendo cláusulas diretórias, anulando objetivos desleais, exigindo certas contraprestações e disciplinando as prioridades, a fim de manter as partes niveladas nos negócios jurídicos. Dessa forma, inobstante a liberdade contratual, prevalecem razões de ordem moral e econômica, com poder para a modificação de cláusulas prejudiciais a um dos contratantes, caso este seja considerado vulnerável<sup>126</sup>, em relação ao outro.<sup>127</sup>

### **A proibidade e a boa-fé**

Se, para Arendt (1997), a disposição de fazer promessas e de cumpri-las<sup>128</sup>, bem como de perdoar, são os únicos preceitos morais que, baseados na boa intenção, não são aplicados à ação a partir de alguma faculdade supostamente superior ou de experiências externas ao alcance da própria ação. Ao contrário, decorrem diretamente do desejo de viver em pluralidade, na modalidade da ação e do discurso, atuando como mecanismos de controle inseridos na própria

---

<sup>126</sup> Lopes (1964, p.21) faz menção a alguns fatores que motivam essa concepção, tais como: “1) Porque o indivíduo é, por vezes, desarrazoado; 2) porque frequentemente não se encontra em situação de poder prever um futuro cada vez mais aleatório ...? ; 3) porque contrata frequentemente sob o império da necessidade, tendo ante a ele um cocontratante cuja força econômica e, antes a dele, incomensurável.”

<sup>127</sup> Ressalte-se que: “Como visto, este princípio, destinado a controlar o individualismo contratual, tem a função denominada de regulamentação legal do contrato. Inobstante isso, embora procure circunscrever a atuação do Estado em determinados setores, o mesmo não equivale ao princípio da supremacia da ordem pública, o qual é mais amplo e abstrato.” (RIZZARDO, 2004, p. 33)

<sup>128</sup> “Na medida em que a moralidade é mais que a soma total de 'mores', costumes e padrões de comportamento consolidados pela tradição e validados à base de acordos — e tanto a tradição como os acordos mudam com o tempo — a própria moralidade não tem outro apoio, pelo menos no plano político, senão a boa intenção de neutralizar os enormes riscos da ação através da disposição de perdoar e ser perdoado, de fazer promessas e cumpri-las.” (ARENDDT, 1997, p. 257)



faculdade de iniciar processos novos e intermináveis. Essa boa intenção deixou de ser apenas um preceito moral subjetivo ao homem, na legislação pátria, em 2002 quando o Direito, erigiu explicitamente a boa-fé na qualidade de princípio, no Código Civil.

A partir de então, a boa-fé passou a ser, também, um elemento externo, um primado não mais exclusivamente subjetivo, que deve orientar os negócios jurídicos humanos, em suas relações contratuais. Assim, a boa fé objetiva, instituída pela Lei Civil Brasileira consiste na análise não mais interna apenas, mas, também, na ação das partes, representada por fatos sólidos, que demonstrem o intuito moral. Dessa forma, a lei determina que as partes devem agir com honestidade, correspondendo aos vínculos de sociabilidade, confiança e aos elos de ligação entre as pessoas. Nesse contexto, é possível afirmar que o direito contratual se baseia na boa fé objetiva enquanto durar a relação contratual entre as partes, ou seja, não somente no momento da formação do contrato, como também durante a sua execução, até a extinção da relação jurídica entabulada, na medida em que a lei expressamente determina que as partes devem se pautar em padrões legais, éticos e morais<sup>129</sup>.

### **A alteração do contrato**

Conforme Coelho (2012), na medida em que o contrato é baseado na autonomia da vontade sempre que um negócio jurídico se realiza, as partes fazem um cálculo de interesses e, contratam na medida em que acreditam que do mesmo possa advir algum benefício. Isso porque, teoricamente, as partes têm ampla liberdade para decidir com quem e se querem ou não contratar, além de poder dispor das cláusulas, não sendo, em outras palavras, coagidas a pactuar sob pena de nulidade por vício de consentimento. Convém, no entanto, destacar que, conforme Coelho, cada sujeito de direito é o "senhor" único dos seus interesses e possui seus próprios critérios subjetivos para avaliar se o negócio é ou não vantajoso.

Em outras palavras, ainda que seja possível verificar a equivalência entre as prestações de forma objetiva, com base no valor de mercado, não há como se realizar o cálculo objetivo dos

---

<sup>129</sup> As partes são obrigadas a dirigir a manifestação da vontade dentro dos interesses que as levaram a se aproximarem, de forma clara e autêntica, sem uso de subterfúgios ou intenções outras que elas não expressas no instrumento formalizado. A segurança das relações jurídicas depende, em grande parte, da probidade e da boa-fé, isto é, da lealdade, da confiança recíproca, da justiça, da equivalência das prestações e contra prestações, da coerência e clarividência dos direitos e deveres. (...) A probidade envolve a justiça, o equilíbrio, a criatividade das prestações, enquanto a boa-fé exige a transparência e clareza das cláusulas. (RIZZARDO, 2004, p. 32-33)

interesses, na medida em que nem sempre eles são de caráter patrimonial. Guardado esse aspecto, o interesse vislumbrado na fase de formação do contrato pode, eventualmente, não se configurar na fase de execução, em razão de um desvio na projeção dos seus efeitos. Quando isso acontece, dependendo do motivo que ocasionou esse desvio, o interesse na restauração do negócio jurídico encontra amparo legal.

Em termos gerais, esse desvio pode decorrer em razão do mero arrependimento, em virtude de um erro subjetivo do contratante, isto é, da sua percepção a respeito dos termos da equação; ou em consequência de alterações seja na economia ou na condição patrimonial do mesmo, que afetem a relação contratual previamente estabelecida, onerando excessivamente a prestação. Coelho (2012) entende que, nesse caso, embora o cálculo de interesses seja sempre subjetivo, a verificação da onerosidade excessiva deve ser necessariamente objetiva.<sup>130</sup>

Um contrato não teria utilidade alguma se não forçasse os contratantes a cumprir com as obrigações nele assumidas, mas, segundo Coelho (2012, p. 229):

(...) a questão é um tanto mais complexa e não se resolve por completo na mera afirmação, cara ao modelo liberal, de que o contrato faz lei entre as partes (*pacta sunt servanda*). De fato, se entre a celebração e a execução do contrato nenhuma mudança significativa de caráter geral ou particular surpreende os contratantes, não há motivo para poupar qualquer um deles da obrigação contratada ou das consequências do inadimplemento. Se, contudo, alterações substanciais na condição individual do contratante — por razões gerais ou específicas, mas sempre externas à sua vontade — colhem-no de surpresa no sentido de tornarem demasiadamente custoso o cumprimento da obrigação contratada, nunca pareceu justo constrangê-lo à execução forçada do acordo.

No que tange à renegociação, admite-se a alteração dos contratos celebrados, tendo em vista que os sujeitos de direito tem plena liberdade para dispor dos seus interesses privados mediante acordo de vontades, ou, na concepção de Arendt (1997), da ação e do discurso, em

---

<sup>130</sup> “A preservação da equação entre perdas e ganhos identificada pelo contratante ao celebrar o contrato pode derivar de renegociação com a outra parte ou, em alguns casos, ser alcançada por meio da sua revisão em juízo. No modelo liberal, a preservação da equação originária do contrato não era objetivo do direito dos contratos. Se o contratante se arrependia ou fatores externos comprometiam sua perspectiva de ganhos, isso era por tudo irrelevante. A menos que tivesse contratado sem condições de expressar a livre e consciente vontade, ele devia cumprir o contrato e entregar a prestação a que se obrigara. No modelo neoliberal, desenvolveram-se instrumentos tecnológicos destinados à atenuação do rigor do princípio da vinculação da parte, procurando-se prestigiar a manutenção da equação contratual originária quando desestabilizada por fatos imprevisíveis. (...) Ausente o requisito da imprevisibilidade, entre contratantes iguais não há direito à preservação do cálculo de interesses inicial. O simples arrependimento, por outro lado, não legitima a revisão ou resolução do contrato civil ou comercial em nenhuma hipótese. Já no regime de proteção ao consumidor, cabe a revisão do contrato em seu favor sempre que a onerosidade excessiva decorrer de fatos supervenientes, sejam ou não imprevisíveis (CDC, art. 6º, V).” (COELHO, 2012, p. 219-220)

virtude da autonomia da vontade reconhecida pela ordem jurídica, desde que ambos os contratantes estejam de acordo.<sup>131</sup> Conclui Daibert (1980, p. 16):

A segurança que advém da força coercitiva da lei possibilita e facilita o progresso. Desta forma, feito contrato, é lei entre as partes e só poderá ser desfeito pelo acordo das partes; pela sua extinção na forma prevista em seu conteúdo; pela extinção da obrigação nas formas legais ou por força de lei.

## **Resultados**

Historicamente, a promessa se instituiu como uma força que garante e estabiliza os “negócios humanos”. Essa segurança permitiu que os homens suprissem as suas necessidades. Se por um lado, no entanto, a promessa garantiu a paz e a estabilidade social, a desigualdade, que sempre esteve presente nas relações humanas, acentuando-se em determinados períodos históricos, fez com que os homens, em especial os mais vulneráveis, fossem submetidos aos riscos do negócio. Expostos às contingências e imprevistos, em razão da vinculação das partes e da obrigatoriedade dos contratos, isso contrariava o que a promessa pretendia assegurar.

Para equacionar o abuso da liberdade e da autonomia da vontade por um lado, e, por outro, a superveniência de uma situação de fato substancial que onerasse excessivamente um dos contratantes, foram desenvolvidos, ao longo do tempo, mecanismos jurídicos para promover uma equivalência entre as partes e para reestabelecer o *status quo ante*. Isso porque, se o fiel cumprimento dos contratos promove a segurança, a ordem e a paz na sociedade, a revisão judicial dos pactos também promove o mesmo efeito, quando há um desequilíbrio.

Se a relação contratual se fulcra na pretensa liberdade de contratar e de escolher com quem e mediante quais cláusulas fazê-lo; na prática, o ser humano é obrigado a se submeter, por vezes, a um monopólio ineficiente para ter acesso a serviços básicos e a contratos padronizados e pré-formatados, nos quais não é possível negociar as condições impostas. Isso evidencia que a autonomia da vontade limita-se na escolha, muitas das vezes, entre a submissão às cláusulas do contrato ou à privação do bem. Essa realidade, não corresponde ao sentido da liberdade

---

<sup>131</sup> Ou seja: “Ele pode, eventualmente, ser constrangido por situações de fato ou mesmo ceder insatisfeito a argumentos racionais, mas contra a sua vontade não se altera o contrato. Quer dizer, não se altera extrajudicialmente. Em determinadas hipóteses, ele pode ser mudado por força de decisão judicial.” (COELHO, 2012, p. 222)

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

arendtiana, a mesma apenas é possível numa relação entre iguais, onde o “eu quero” precisa estar associado ao “eu posso”, sendo, portanto, inadmissível uma soberania “que sempre é espúria quando baseada numa entidade única ou isolada”.<sup>132</sup>

A liberdade, tão defendida nas relações contratuais, exige a ação e o discurso, para Arendt. Em outros termos, requer a possibilidade real de criar um mundo comum e dele participar por meio de feitos e palavras, o que remete à justiça de tecnologias jurídicas que, longe de mitigar a liberdade contratual, garantem a sua existência, estendendo as mesmas condições que, de outra forma, não estariam acessíveis aos desiguais.<sup>133</sup> Para Arendt, a liberdade decorre da ação e, portanto, somente existe quando a condição plural do homem não é ignorada. Em outras palavras, o indivíduo é livre enquanto está agindo, e no mundo das obrigações, isso significa participar ativamente da formação e da execução do contrato.

## Referências

- ARENDR, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BRANDÃO, Wilson de Andrade. *Lesão e Contrato no Direito Brasileiro*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1964.
- CÓDIGO CIVIL - [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)
- CÓDIGO DE DEFESA DO CONSUMIDOR  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8078.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8078.htm)
- COELHO, Fábio Ulhoa. *Curso de Direito Civil, 3: Contratos*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DAIBERT, Jefferson. *Dos Contratos*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- FERNANDES, Adauto. *O Contrato no Direito Brasileiro, vol. I*. Rio de Janeiro: A. Coelho Fº, 1945.
- FONSECA, Arnaldo Medeiros da, *Caso Fortuito e Teoria da Imprevisão*. Rio de Janeiro: Forense, 1958.

---

<sup>132</sup> Arendt (1997, p. 256)

<sup>133</sup> “Para que a liberdade ocorra, então, em seu sentido de liberdade externa, é necessária, também, a presença dos outros indivíduos, possuidores de um estado semelhante de liberdade, ou seja, de igualdade.” (SCHIO, 2012, p. 141)

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

LOPES, Serpa. *Curso de Direito Civil, vol. III*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S. A., 1964.

MONTEIRO, Washington de Barros. *Curso de Direito Civil, Direito das Obrigações, 2º vol.*, São Paulo: Saraiva, 1962.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Genealogia da Moral: Uma Polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. *Instituições de Direito Civil, vol. III*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

RIZZARDO, Arnaldo. *Contratos*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

SCHIO, Sônia Maria. *Hannah Arendt – História e Liberdade*. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

SIDOU, J. M. Othon. *A Revisão Judicial dos Contratos e Outras Figuras*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

WALD, Arnaldo. *Curso de Direito Civil Brasileiro – Obrigações e Contratos*. São Paulo: Sugestões Literárias S. A., 1972.

WIKIPEDIA. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito\\_can%C3%B3nico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_can%C3%B3nico)

## **O PROCESSO DO ACADÊMICO DE CONSTITUIR-SE EM DOCENTE**

### *THE ACADEMIC PROCESS OF CONSTITUTING TEACHER*

Lúcia Maria Vaz Peres  
Pós-Doutora – UFPEL  
[lp2709@gmail.com](mailto:lp2709@gmail.com)  
Luciana Martins Teixeira Lindner  
Doutoranda – UFPEL  
[lucianateixeira1968@gmail.com](mailto:lucianateixeira1968@gmail.com)

#### **RESUMO**

Este trabalho é balizado na compreensão da educação pelos pressupostos da teoria do imaginário e por teóricos que estudam e trabalham com processos formativos/autoformativos por meio das histórias de vida e formação. Na perspectiva (PERES, 2011) que os professores se constituem na antropologia do imaginário como expressão do vivido o seu processo de (auto)formação. O objetivo é investigar qual o valor simbólico que aflora nos estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam. O aporte metodológico, de caráter qualitativo sócio-fenomenológico está vinculado a Antropologia do Imaginário (DURAND,1998). A investigação foi realizada com 6 acadêmicos nos estágio de regência do Ensino Fundamental e Médio, em dois cursos de licenciatura: Pedagogia, UFPEL/Pelotas e Matemática, UNIPAMPA/Bagé, em 2013. Para coleta de dados foi usada a técnica da autoscopia como forma de narrar-se. Os núcleos simbólicos percebidos nas narrativas foram agrupados por afinidades em três *mitemas* (DURAND,1998): **Enfrentamento** (Percepção das barreiras do início na docência) – **Auto(re)conhecimento** (Percepção sobre a própria atitude em sala de aula) e **Transmutamento** (Autoformação a partir das narrativas/autoscopia). Ao final foram feitas considerações sobre o potencial formativo-reflexivo desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Antropologia do Imaginário. (Auto)biografias Educativas. Estágio de Docência.

#### **ABSTRACT**

This work is the understanding of education compared by the conditions of the theory of the imaginary and theoretical studying and working with formative / self-training through the stories of life and training processes. From the perspective of Anthropology of the Imaginary, from the interpretation of Peres (2011), teachers self-train from the symbolic expression of lived experience regarding your training path. In this sense, the aim is to investigate the symbolic value that arises in the trainees regarding their choices as pedagogical competence when teaching. The methodological contribution of socio-phenomenological qualitative character is linked to Anthropology of the Imaginary (Durand, 1998). The research was conducted with six academics in the stage of conducting the Elementary and Secondary Education, in two undergraduate courses: Pedagogy, UFPEL / Pelotas and Mathematics, UNIPAMPA / Bage in 2013 to collect data was used the technique of autoscopia as a way of narrating itself. The symbolic cores perceived the narratives were grouped by affinities in three mythemes (DURAND,1998): Fighting (Perception of the barriers of beginning teaching) - Self (re) cognition (perception about their own attitude in the classroom) and transmute (Self-training to the narratives / autoscopia).

**Keywords:** Anthropology of the Imaginary. (Self) biographies Education. Teaching Internship



## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

O presente texto consiste na socialização de uma pesquisa realizada com estágios de regência de sala de aula em dois cursos de Formação inicial de professores<sup>1</sup>, de Pedagogia – UFPEL e de Matemática – UNIPAMPA. Os estágios se caracterizam, em ambos os cursos, como componentes curriculares localizados da metade para o fim, no qual o acadêmico assume a regência de uma sala de aula, adequando-se a professora que ministra para aquela turma da escola e sendo orientado por nós professoras do curso de licenciatura. O momento de estágio beneficia a reflexão e a organização de relações em torno do que se aprende na Universidade e o que acontece, de fato, no contexto escolar, pois a dinamicidade do momento caracteriza-se pelo trânsito da universidade à escola, buscando compreender a realidade, aprender os fazeres docentes (TARDIF, 2002), pelo qual se dá “(...) a aproximação da realidade” (PIMENTA, 2011, p.45).

Dentro deste contexto de tensões e enfrentamentos tanto na escola como na universidade, investigamos as imagens de constituição da docência que emerge das narrativas destes estagiários a partir das suas experiências utilizando a técnica da autoscopia, baseada em Bourron, Chaduc e Chauvin (1998) que consiste em filmar em vídeo ações físicas ou relacionais para posterior análise, em suas regências na sala de aula.

As questões que balizaram esta pesquisa foram: Como se constituem as matrizes existenciais (PERES, 1999) e simbólicas que regem as escolhas destes acadêmicos? Como eles problematizam seus saberes? Como eles percebem o seu vivido? Como eles realizam e sentem essa tomada de consciência sobre si e seus processos (auto)formativos no contexto do seu primeiro contato como docentes? O objetivo geral é investigar o valor simbólico que aflora nos acadêmicos-estagiários em relação as suas escolhas, enquanto competência pedagógica, quando ensinam.

### **Tecendo alguns referenciais**

Começamos esta reflexão trazendo o conceito de *matriciamento* cunhado por Peres (1999) dado que esterefere-se aos conteúdos existenciais que se tornam motores de buscas e projetos de vida (JOSSO, 2002). Segundo Peres (2011), inicialmente, esse conceito foi forjado com base na Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e, em seu embrião, trazia a potencialidade simbólica das imagens arquetípicas como fundadoras das escolhas pessoais e profissionais,

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

(...) deixando marcas tipo hologramas que podem matriciar as futuras reações. Logo, todas as ações posteriores dependem da cadeia destes como um complexo conectado entre si, lembrando que a produção individual soma-se à representação do Imaginário enquanto “capital cultural humano” (PERES, 1999, p. 37).

Nesta perspectiva, pensamos no estagiário(a) com o gosto dos primeiros passos, momento em que ele vivencia na sala de aula a sua forma de ser, sua visão de mundo, seus valores, suas crenças, seus sonhos, suas razões fundantes, permeadas por suas intimações do meio, na maioria das vezes, em suspenso, sem pensar sobre todas essas variáveis em seu vivido. Diante desse contexto, provocamos a reflexão sobre suas ações, seja no instante do acontecimento como também após esse momento com o sentido da reversibilidade de pensar sobre o vivido, pensar sobre todas essas variáveis, vindo à tona, misturadas, tornando-se ações, constituindo-se em ações docentes.

Segundo Delory-Momberger,

A cada momento, os eventos passados da história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro. Do mesmo modo, as expectativas, as aspirações e as vontades, projetadas no devir, são dependentes da rememoração do passado. A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se, assim, sobre a acumulação de significações retrospectivas que reinterpreta implicitamente o curso da vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.58).

A partir da ideia de interpretação retrospectiva, têm a possibilidade de, além de produzir e reconhecer-se, com reflexão feita em sua própria experiência cumulativa. Entendemos que o papel da formação é permitir que os indivíduos transformem seu vivido em experiência, conceito central na teoria de Histórias de Vida (JOSSO, 2002). Nosso propósito foi privilegiar a importância desse percurso, em final de graduação como uma transformação e constituição docente, propiciando a formação de si mesmo como profissional e humano.

Entendemos que cada indivíduo vive o seu trajeto de formação e constrói significações imaginárias, sustentadas pela memória e manifestadas cotidianamente em seu fazer pessoal e professoral. As experiências vão sendo sobrepostas, umas às outras, transformando o vivido, produzindo-se no contexto de um manancial de sentidos próprios do trajeto da pessoa e do grupo no universo cultural.

Com o objetivo de captar o valor simbólico atribuído pelos sujeitos desta pesquisa, as suas formas de ser e estar no mundo, nas suas formas de se perceberem como professores que estão à

maternidade, nas suas formas de pensar o ensino. Na busca pela resposta a essas perguntas; quais caminhos nós empreendemos?

### **Objetivos e questões de pesquisa**

Esta proposta teve como objetivo geral investigar o valor simbólico que emerge nos acadêmicos-estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam.

A proposta elucidou a relevância teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica para a reflexão com os sujeitos e para uma possível transformação de suas práticas profissionais. O estudo trouxe as narrativas de suas primeiras experiências como docentes e a interpretação dos agentes envolvidos (eles próprios), a partir da técnica da autoscopia, para fins de compartilhamento dos sentidos produzidos na sala de aula buscando significar o vivido.

A pesquisa (auto)biográfica é apresentada como uma possibilidade de compreensão dos sujeitos em seu momento inicial de atuação docente, a partir do nosso olhar como orientadoras de estágio e pesquisadoras. Nossa opção foi trabalhar com uma pesquisa numa perspectiva hermenêutica a partir de uma abordagem (auto)biográfica (JOSSO,2002), com a ideia da biografização (DELORY-MOMBERGER,2008) e uma metodologia de análise do tipo mitocrítica (DURAND,1988).

Esta investigação fez uso dos instrumentais como: a observação e o uso do vídeo para narrar-se e o trabalho em grupo periódico (semanal), com os sujeitos envolvidos, na convergência de uma análise que buscou desvelar os símbolos que afloravam nas narrativas,

Os movimentos que fazemos no caminhar são marcados por continuidades e discontinuidades e decorrem de construções que são sempre temporárias, reforçando as palavras de Josso (2002) quando diz que as experiências que se originam dos trajetos vividos são “fundantes” das relações e vivências futuras. Sendo assim os trajetos vividos surgem contextualizados, tanto cultural como historicamente imbricados a uma subjetividade presente naquele espaço temporal. Segundo Delory-Momberger.

A postura específica biográfica é mostrar como a inserção obrigatoriamente singular da experiência individual no tempo biográfico está na origem de uma percepção e de uma elaboração particular dos espaços da vida social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.72).

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Significa dizer que nosso ambiente social, nossa realidade, nosso espaço social, imerso em relações, redes, estratificações, inserções pessoais, experiências envolvidos na e pela “realidade social” decorrem de circunstâncias e acontecimento temporais sucessivos. O modo de presença do indivíduo no mundo social é resultante de uma experiência de tempo. O indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e acontecimentos.

Sob um outro viés, a biografização, através de uma perspectiva formativa, educacional, elucida como acontece a (auto)formação e formação através das histórias de vida, usando a forma narrativa da expressão de si como uma matéria movente, transitória, viva, amarrada ao presente e ao mesmo tempo história inacabada pois se dá na via do vivido e toma corpo através de atos narrativos.

Escolhemos a pesquisa (auto)biográfica como a proposta teórico-metodológica para esta investigação, entrelaçada aos estudos do Imaginário de GilberDurand (2012) que consiste num reservatório de imagens passadas produzidas pelo ser humano dinamicamente, no qual seu sentido se dá na relação entre elas e com o meio em que vive. É nesta reorganização de sentidos produzidos, que o imaginário vai se constituindo como estrutura fundante do pensamento humano.

Para Durand (Ibid.) o imaginário encontra-se essencialmente como o primeiro substrato da vida mental, enraizado em um sujeito complexo não redutível a suas percepções. O imaginário desenvolve-se em torno de imagens dentro de uma lógica, uma estruturação, sofrendo as influências e intimações do meio em que está inserido, sendo o imaginário, portanto, um mundo de representações.

Nesse cenário entram em jogo aspectos das mais diversas ordens: linguísticos, culturais, psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos e antropológicos.

Segundo Passegui e Abrahão,

A certeza de não poder nos acercar devidamente de todos os aspectos não nos impede de pensar a riqueza epistemológica da articulação entre o fato biográfico, como virtualidade, e biografização como enunciação, enquanto uma via estimulante de pesquisa sobre as narrativas autobiográficas, pois evidencia a estreita relação entre pensamento, linguagem. (PASSEGUI E ABRAHÃO,2012, p.36)

O conhecimento pessoal entrelaçado ao conhecimento profissional do professor em sua formação também acontece ao se narrar as histórias de sua experiência e interpretar suas palavras

faladas e escritas, ainda que todos os aspectos não sejam contemplados. O trabalho da busca do sentido, do entrelaçamento com os diversos aspectos negligenciados ou obscurecidos propositalmente ou não, é um campo que ao ser assumido, não desmerece a riqueza epistemológica da articulação entre o fato biográfico e a biografização. Segundo as mesmas autoras, “traduzir a vida em palavras promete ao narrador obter, contra o risco de se expor, o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões suficientemente boas de si para melhor agir no mundo” (Ibid., p.41).

Defendemos que narrar é uma forma de construção de conhecimento e que pesquisar expressões faladas e escritas, antes pensadas, enfim uma forma elevada de acesso à consciência, que aqui é entendida como um ato intencional em direção à compreensão do mundo, como rede de relações.

A conjectura é a de que, ao tomar posse da própria fala, isto é, quanto mais claros forem os princípios sobre os quais essa fala se assenta, abrangendo-o como aquilo que é falado, pensado, bem como o escopo que o sustenta. Mais clareza teremos sobre o sentido desse conhecimento e consequentemente de nossas atitudes compartilhada àqueles com quem estabelecemos parcerias de vida e profissionais.

Esta forma de conceber a reflexão que se dá na prática, sobre a prática e no compartilhamento dela, não se reduz à da sala de aula, mas desdobra-se a outros contextos e a outros agentes da escola e da vida. O foco, muitas vezes atribuído somente à sala de aula e à interação professor-aluno, se dá pela vontade de valorização deste espaço como um todo, porém se faz necessário estabelecer relações para um além da sala de aula, para um além da vida cotidiana/palpável, para uma compreensão das marcas de nossa historicidade de uma forma mais ampla, integral. É levar em conta também a dimensão mítica da existência.

Segundo Delory-Momberger (2012, p.82), a narrativa não é apenas o produto de um “ato de contar” ela tem também um poder de efetuação sobre o que narra, sobre essa “força de agir” da narrativa que repousam os processos de formação que fazem apelo as histórias de vida. É pela e na linguagem que os indivíduos constroem “o mundo interior do mundo exterior”.

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento, porque tem na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. Emerge daí a necessidade

decompreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto)biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar.

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações construídas ao longo da vida. Por isso, para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem (JOSSO, 2002).

Durand (1988) coloca o imaginário num entre saberes, num espaço que acolhe várias disciplinas, buscando a reunificação destes. Para isso ele busca elementos da antropologia, sociologia, etnologia, psicanálise e psicologia geral. Ele se aproxima da antropologia, entendendo-a como a que melhor pode suportar esta tarefa, constituindo então, a sua Antropologia do Imaginário.

Na Antropologia do Imaginário (DURAND, 2012) o símbolo tem a propriedade de manifestar sentidos, por isso a relevância de salientar o universo semântico, perceber sentidos pode ser a tradução da não-negligência de possíveis saliências. O terceiro dado é todo àquele que foge à lógica. Segundo esta teoria, o símbolo é a epifania de um mistério, aparição do indizível pelo e no significante.

Estudar sobre o símbolo compreende uma desconstrução de um pensamento linear, unidimensional e redutor, que é o pensamento direto, que objetiva conceituar a coisa para então compreendê-la. Significa, a todo o momento, aproximar a possibilidade de compreender a coisa não da forma “se isto então aquilo”, “ou isto ou aquilo”, mas sim como um *tertiumdatum* (Ibid., 1988), o terceiro incluído, a possibilidade de trazer “este, aquele e também o outro mais longe”, construindo uma disponibilidade interior para estar atenta ao imprevisto maravilhoso.

O “regime”<sup>134</sup> é uma bipartição que Durand (2012) faz das estruturas do imaginário a partir de três dominantes reflexas: a dominante postural, que “exige as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, de que as armas, as flechas, os gládios são símbolos frequentes” (Ibid., p.54); a dominante digestiva, que “implica as matérias da profundidade, a água

---

<sup>134</sup>Nossa análise do tipo mitocrítica estará fundamentada nos regimes diurnos e noturnos que Durand (2012) estruturou.



ou a terra cavernosa suscita os utensílios continentais, as taças e os cofres, e faz tender para os devaneios técnicos da bebida e do alimento” (Ibid., p.54); e a dominante copulativa, em que “projetam-se nos ritmos sazonais e no seu cortejo astral, anexando todos os substitutos técnicos do ciclo: a roda e a roca de fiar, a vasilha onde se bate manteiga e o isqueiro, e, por fim, sobre determinam toda a fricção tecnológica pela rítmica sexual” (Ibid., p.54-55).

A partir da tripartição gestual se tem a bipartição estrutural em regimes de imagens diurno e noturno. O diurno se refere, por exemplo, à relação do bem contra o mal, à imaginação heroica. Sua estrutura figurativa é a heroica, seu reflexo dominante é o postural, os esquemas verbais de distinção são os de separar/misturar, subir/cair e os arquétipos substantivos são luz/trevas, céu/inferno.

O noturno conta com duas estruturas figurativas. A mística, onde o reflexo dominante é o digestivo, possui um regime intimista, confusional, de união, profundo, calmo, quente, como símbolo indo de encontro ao sintema (sendo o sintema uma imagem que tem por função um reconhecimento social, um símbolo reduzido a sua potência sociológica (DURAND, 1988)) do ventre, da taça, do leite, do mel, do vinho. O destino não é combatido, é assimilado. E a outra estrutura figurativa, a sintética ou dramática, com seu reflexo dominante copulativo e seus derivados rítmicos, seu esquema verbal é o de reunir e os arquétipos substantivos, por exemplo, o fogo, o germe e a árvore, como o símbolo indo ao encontro do sintema da orgia, do messias, do sacrifício.

Os dados simbólicos bipolares são um vasto sistema de equilíbrio antagonista, no qual a imaginação simbólica aparece como um sistema de forças de coesão antagonistas. As imagens simbólicas se equilibram, umas e outras, mais ou menos sutilmente, conforme a coesão das sociedades e, também, conforme o grau de integração dos indivíduos nos grupos (Ibid., p. 92).

### **Palavras ditas, vidas que se cruzam**

Recordando o caráter hermenêutico deste estudo, apresentamos, uma análise e discussão dos resultados, fundamentalmente, descritivo. Gostaríamos de evidenciar que os(as) acadêmicos(as)/estagiários(as) aceitaram muito bem, a proposta pedagógica deste estudo. Sendo que ao final do primeiro semestre de estágio, o nosso entendimento era de que o uso dos vídeos em sala de aula – autoscópias - estava encerrado com aqueles dados. No entanto, no semestre

seguinte eles(as) acadêmicos(as) propuseram a técnica da autoscopia novamente, justificando terem aprendido muito sobre suas práticas a partir das cenas filmadas e reflexões geradas, dessa forma alargamos a coleta de dados para mais um semestre.

A palavra “autoscopia” tem sua origem no grego *skoppóse* no latim *scopu*, que quer dizer objetivo, finalidade. A ideia de autoscopia diz respeito a uma ação de objetivar-se, na qual o eu se analisa refletindo sobre a própria imagem sobre diversos pontos de vista sobre “o outro” e narra-se através da imagem que o interpela, imagem dele mesmo.

Ferrés (1996) designa por vídeoespelho, no sentido de, o vídeo potencializar a função de autoavaliação. A função autoavaliadora contida no procedimento implica observação e consequente reflexão sobre as próprias atitudes. Segundo ele, o vídeo é como um espelho, porém com possibilidades mais amplificadoras.

O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. Enquanto que o vídeo não. No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. (...) no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me veem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser (FERRÉS, 1996, p. 52).

A relação estabelecida entre o espelho e o vídeo elucida à amplificação que o vídeo pode desencadear; no vídeo podemos observar sem sermos observados, podemos contemplar nossa imagem de infinitos pontos de vista, podemos retroceder a imagem para ponderar sobre nossas ações que desencadearam tal reação, podemos refletir sobre o imprevisto ou sobre a palavra mal interpretada, mal formulada, podemos assumir o lugar do outro.

A utilização do vídeo na função avaliadora permite recuperar a consciência de si mesmo, a identidade perdida, o encontro com o próprio corpo e por intermédio dele com a personalidade como um todo. Um encontro que é indispensável para a tarefa da própria transformação (Ibid., p.54).

Nesta pesquisa, a autoscopia foi tratada como uma técnica, uma ferramenta de pesquisa e de formação que se vale da videoscopia de ações de um acadêmico numa dada situação em sala de aula, visando a (auto)formação. Durante todo o estudo foram videoscopadas um total de doze aulas. Os vídeos editados pelos acadêmicos(as) para a socialização tinham uma duração de no máximo 15min., a apresentação destes vídeos para os colegas ao final do semestre foram gravados em

áudio, no qual as professoras/orientadoras problematizaram algumas questões em relação a reflexão sobre esta prática.

A seguir começamos a interpretação destas narrativas (que foram gravadas em áudio e transcritas) trazendo alguns fragmentos a partir dos núcleos simbólicos que, em sua redundância reuniram-se em três mitemas, os quais se referem às constelações simbólicas presentes numa narrativa. “O mitema não é o conjunto da narrativa. Os mitemas são os pontos fortes, repetitivos, da narrativa. O mitema é a mais pequena unidade significativa” (DURAND, 1983, p.29). São eles: enfrentamento – percepção das barreiras na docência; auto(re)conhecimento – percepção sobre a própria atitude em sala de aula e transmutamento – (auto)formação a partir das narrativas e da autoscopia.

### **Enfrentamento – percepção das barreiras na docência**

*<sup>135</sup>(L.L.S.) Meu posicionamento em relação ao estágio era de medo, de não conseguir vencer as atividades e de não ser uma boa professora. Quando comecei o estágio estava com bastante medo, de não conseguir dominar tudo. No primeiro dia eu estava muito nervosa, mas eles eram muito tranquilos e comprometidos em estudar.*

Quando os(as) acadêmicos(as) chegam ao estágio, esse momento é caracterizado por nós como um momento de enfrentamento, no qual ele(a) faz o seu rito de passagem, em alguns acadêmicos caracterizado como um rito iniciático, dado que além de um momento inicial, é também individual, visto que é um momento de superação interior, muitas vezes um momento de angústia, de medo ou de purificação, para outros a passagem é esperada e acontece como se fosse um encontrar-se com o seu papel, com sua razão de ser e estar neste mundo.

No caso do rito iniciático, é uma circunstância na qual ele(a) se lança no desafio, seja de um labirinto, uma sala de aula e ao chegar ao outro lado, ao finalizar esse tempo, este começa a perceber-se, a reconhecer-se a olhar-se de outra forma, como alguém que venceu, alguém que de certa forma ascendeu a uma outra etapa de vida, que enfrentou o desafio e superou-se, transmutou-se, transformou-se. Agora ele(a) é alguém mais forte, é alguém apoderado de suas habilidades, no nosso caso é alguém que percebe-se como professor(a).

---

<sup>135</sup> Usamos os fragmentos das narrativas retirados da transcrição em letra Times New Roman itálica para diferenciar das demais e colocamos as letras maiúsculas no início destes fragmentos para uma melhor organização metodológica.

Araújo (2014) estabelece uma transposição do rito de passagem do homem da tradição (DURAND, 2008) com uma perspectiva do imaginário educacional mostrando a importância do ritual iniciático na formação de si-mesmo. “Uma formação que se faz por metamorfose, que não é mais que uma maturação no mundo da vida com quem o sujeito estabelece incessantes diálogos [...] a educação revestindo uma hermenêutica do vivido (ARAÚJO, 2014, p.32).

Este autor diz também que o tipo de iniciação que compreendem os ritos de passagem (ARAÚJO; ARAÚJO; RIBEIRO, 2012) transmutam e afetam ontológica e psicologicamente não somente o iniciado como, também, o seu meio social e familiar próximo, no caso do estagiário como atividade de escolha pessoal, no sentido de impregnar suas vidas com fazeres que os identifiquem e constituam como seres viventes.

Como o outro mundo [...] é o lugar da redenção, da transmutação, do renascimento, da ciência e da sabedoria, tal significa que o iniciado, quando de lá volta, é realmente outro, quer do ponto de vista existencial e ontológico, quer do ponto de vista psicológico (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.122).

O estagiário começa sua jornada dentro da sala de aula só e é somente com suas capacidades que conta, tanto intelectuais como afetivas, com o sentido de iniciar algo e se desenvolver. Um caminho a seguir que exige aprendizado sobre si. Assim este mitema do enfrentamento vem encharcado de questões que levam ao rito de passagem ou ao rito iniciático.

*No primeiro dia eu estava muito nervosa, mas eles eram muito tranquilos e comprometidos em estudar.* Encontrou razões para se lançar no desafio. O enfrentamento relacionado com uma atitude de se lançar no desafio, o confronto, vinculado a uma superação, a um acreditar em seu si mesmo.

### **Auto(re)conhecimento – percepção sobre a própria atitude em sala de aula.**

*(L.L.S) Constatei na autoscopia que em alguns momentos eu ficava me movimentando de maneira repetitiva, por exemplo, girando o giz na mão. Não gostei de ter tido esta atitude me parece uma atitude de insegurança. Eu estava muito leve, tranquila falando pra eles, como se fosse colega deles. (...) Percebi os movimentos repetitivos, não me dava por conta o quanto os praticava em sala de aula.*

Ao deparar-se com a própria imagem na tela percebe-se sob um aspecto que não reconhecia-se, o realismo sensorial que o vídeo mostrou gera uma nova atitude quanto à sua maneira de ser docente. O olhar para si e perceber que não racionalizava sobre suas sensibilidades,

ou seja, realizava movimentos que expressavam nervosismo ou quem sabe fragilidade em relação ao aspecto de “ser docente”. *Não gostei de ter tido esta atitude me parece uma atitude de insegurança.* Mobiliza uma reflexão em torno do que não alcançava sobre sua imagem como docente, este aspecto de si era desconhecido até o momento da autoscopia.

Configura-se como um olhar para dentro de si, uma descida para dentro de si, sobre suas formas de ser que até então não conhecia, uma descida que a todo o momento é tranquilizada pelos símbolos da intimidade para não confundir-se e transformar-se em queda, mesmo que seja uma descida desassossegada (DURAND, 2012, p.201).

A autoscopia determina uma tomada de consciência, quase visceral, do que é uma comunicação autêntica no seio de um grupo (...). A tomada de consciência de si, através da autoscopia, é a melhor das motivações para o “saber” dos formandos. No processo de formação é uma etapa fundamental que suscita a reflexão sobre si. (SILVA, et all, 1998, p. 40)

Um aspecto a ser considerado é que a autoscopia proporciona ao estagiário uma análise introspectiva, de consciencialização de papéis e comportamentos possibilitando o confronto com a própria imagem, propondo-lhe ver-se como os outros o vêem, evidenciando um elevado potencial (auto)formativo e ampliador de níveis de reflexão de índole mais crítica e emancipatória sobre si.

### **Transmutamento–(auto)formação a partir das autoscopias**

*(B.S.S.) As autoscopias possibilitaram uma visão mais crítica de cada um. (...) com essa proposta foi possível fazer uma análise crítica: comportamento, atitudes, vícios. O que constatei no vídeo foi que eu não era tão ríspida quanto imaginava, tinha medo de ser muito rigorosa e analisando hoje, deveria te ser mais firme.*

A visualização da imagem projetada na tela como uma possibilidade de interlocução que relaciona o aspecto exterior objetivo com a visão interna subjetiva, dá a possibilidade de ampliar a compreensão do ser sobre si e quem sabe a partir daí articular a transformação que pode resultar dessa interação. Significa construir uma alteridade consigo mesmo, uma relação de superação, de entendimento, de transformação sobre suas possibilidades de crescimento no ato educativo, na sala de aula.

*(D.B.) Ao observar-me percebi que usei palavras “fortes” ressaltando o que ele não entendeu – O que tu não entendeu Fulano? No momento não percebi a maneira como tinha falado, entretanto minha intenção não era ofendê-lo nem inibi-lo. Um aspecto que me marcou fortemente e irei mudar em relação a esse ponto foi o fato de responder*

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

*repentinamente, ou seja, sem pensar na forma como vou abordar o aluno que por consequência pode vir a constranger o estudante.  
(B.S.S.) Percebi que ficava bastante no mesmo lugar e mexia com as mãos, após as autoscopias comecei a me policiar e circular mais na aula.*

Segundo Ferrés(1996, p. 47), “a câmara de vídeo confere uma nova feição à realidade cotidiana. Pela mágica da câmara o ordinário se transforma em extraordinário, o que fornece novas informações a respeito de uma realidade que comumente não aparece plena de sentido.” Neste sentido, o vídeo pode ser considerado uma extensão do homem<sup>136</sup>, uma possibilidade de ampliação de seu corpo, uma ampliação que não invalida sua condição de homem, não o desenraiza de seu ambiente, pelo contrário, potencializa sua percepção sobre si mesmo e o meio em que está inserido.

### **Algumas considerações**

Desejamos salientar que o processo formativo e (auto)formativo está sempre em andamento e o que buscamos encontrar no valor simbólico que aflora nos acadêmicos-estagiários em relação as suas escolhas enquanto competência pedagógica quando ensinam, tem muito a ver com o que nós buscamos descobrir enquanto pesquisadoras em nossas próprias práticas fazendo também o exercício da (auto)formação a partir da identificação das falas e narrativas que encontramos neste estudo com nosso vivido enquanto profissionais da educação.

Reforçando essa ideia, no texto Imaginários Moventes, Peres(2011) nos mostra que um professor nunca está pronto, como também que sua formação é um processo inacabado mergulhado num universo simbólico, em que todos os fazeres e saberes estão impregnados tanto daquilo que fomos, como daquilo que seremos.

Entender que o tornar-se professor/professora traz tem si algo como um suporte no trajeto, algo que se risca, se marca o ser professor. Essa marca, essa escrita, vem de cada um, mas também do todo, da cultura.

Assim, reconhecer uma forma de ser docente ainda que seja no momento inicial, no rito de passagem de acadêmico à docente, é reconhecer um jeito de constituir-se professor. Consiste em buscar em nossas razões fundantes, em nossos matriciamentos (PERES,1999) quem somos, o que queremos e o que nos movem a nos constituir o ser e fazer em nossas vidas.

---

<sup>136</sup> Por conta de um dos autores deste estudo ser um antropólogo (Gilbert Durand), “homem” é referenciado como ser humano e não na perspectiva de gênero.



## Referências

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário Educacional – figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. RIBEIRO, José Augusto. **As lições de Pinóquio: Estou farto de ser sempre um boneco!** Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. O ritual iniciático e a formação de si-mesmo. Razão imaginante na vida de Pinóquio. Dossiê Imaginário, Educação e Memória. **Revista Cadernos de Educação**, Fae/PPGE/UFPEL, n.48, p.32-51, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/335>> Acesso em: 03 jul. 2015.

BOURRON, Yves; CHADUC, Jean-Pierre; CHAUVIN, Marc. **L'Image de Soi par la Vidéo: Pratique de l'Autoscopie**. Paris: Top Éditions, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas**. In: ABRAHÃO, M. H. (org) et al. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDUPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

DURAND, Gilbert. **Mito e sociedade. A mitanálise e a sociologia das profundezas**. Tradução: Nuno Júdice. Ensaios nº7. São Paulo: A Regra do Jogo Edições, 1983.

\_\_\_\_\_. **A imaginação simbólica**. Tradução: Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução: Élder Godinho – 4ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Tradução: Juan Acuña Llorens. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A pesquisa (auto)biográfica: questionamentos teóricos**. In: PASSEGGI M.C. e

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

ABRAHÃO, M.H.M.B.(org). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. **Imaginários Moventes: das professoras que tivemos às professoras que pensamos ser.** Versão eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare> Educere et Educare – Revista de Educação ISSN: 19 81-4712 (eletrônica) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011. Acesso em 02/09/2013.

\_\_\_\_\_. **Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, P., JÚNIOR, A. L. e LABURÚ, C.E. **A autoscopia como estratégia da sala de espelhos na formação continuada de uma professora de ciências.** Versão eletrônica disponível: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vienpec/pdfs/1430.pdf>. VII Enpec ISSN: 21766940 (eletrônica). Acesso: 16/04/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

**A RELAÇÃO GEOGRAFIA-LITERATURA PELA LEITURA DO  
AMBIENTE DE “O TEMPO E O VENTO”**

*LA RELACIÓN GEOGRAFÍA-LITERATURA POR LA LECTURA DEL  
AMBIENTE DE “O TEMPO E O VENTO”*

Luciano Martins da Rosa  
Licenciado em Geografia/Universidade Federal de Pelotas  
lucianomartinsdarsa@gmail.com

**RESUMO**

Esta pesquisa, trabalhada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, se propõe a discutir a relação existente entre Literatura e Geografia, tendo como conceito balizador o ambiente. Como obra base para a análise, utiliza-se o primeiro volume de “O Tempo e o Vento”, de Erico Veríssimo, tendo por objetivo geral avaliar a relação entre Literatura e Geografia a partir das concepções ambientais expressas na obra em questão, além de uma revisão bibliográfica que indique as relações e aproximações interdisciplinares existentes e já realizadas nesse sentido. No percurso da pesquisa percebe-se uma afinidade para além da literatura enquanto ferramenta, mas como uma categoria dotada de geografia a partir do contexto e de suas particularidades. Busca-se também compreender o conceito de ambiente enquanto categoria de análise do espaço geográfico, em que percebe-se uma visão desnaturalizada, indicando o ambiente como espaço de natureza não primitiva, mas transformado e influenciado pelo ser humano. De igual modo, a partir das problemáticas ambientais atuais, sugere-se o ambiente enquanto tema gerador numa relação interdisciplinar entre as ciências. Verifica-se ainda em bibliotecas de escolas públicas de Pelotas a disponibilidade da obra, quando também é ressaltada a relevância desse trabalho no contexto do ensino e da geografia escolar pela pouca utilização da literatura, apesar da disponibilidade da obra e de sua coleção nos ambientes pesquisados.

**Palavras-chave:** Concepções ambientais. Literatura. Geografia. Ensino de Geografia. Interdisciplinaridade.

**RESUMEN**

Esta investigación, trabajada en el Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, se propone discutir la relación existente entre Literatura y Geografía, teniendo como concepto balizante el ambiente. Como obra base para el análisis, se utiliza el primer volumen de "O Tempo e o Vento", de Erico Veríssimo, teniendo por objetivo general evaluar la relación entre Literatura y Geografía a partir de las concepciones ambientales expresadas en la obra en cuestión, además de una revisión bibliográfica que indique las relaciones y aproximaciones interdisciplinarias existentes y ya realizadas en ese sentido. En el recorrido de la investigación se percibe una afinidad más allá de la literatura como herramienta, pero como una categoría dotada de geografía a partir del contexto y de sus particularidades. Se busca también comprender el concepto de ambiente como categoría de análisis del espacio geográfico, en el que se percibe una visión desnaturalizada, indicando el ambiente como espacio de naturaleza no primitiva, pero transformado e influenciado por el ser humano. De igual modo, a partir de las problemáticas ambientales actuales, se sugiere el ambiente como tema generador en una relación interdisciplinaria entre las ciencias. Se verifica en bibliotecas de escuelas públicas de Pelotas la disponibilidad de la obra, cuando también se resalta la relevancia de ese trabajo en el contexto de la enseñanza y de la geografía escolar por la poca utilización de la literatura, a pesar de la disponibilidad de la obra y de su colección en los ambientes investigados.

**Palabras clave:** Concepciones ambientales. Literatura. Geografía. Enseñanza de Geografía. Interdisciplinariedad.

## **Introdução**

Gerado a partir da pesquisa de monografia realizada no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, e atualmente reconsiderado e reestruturado no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade, este trabalho justifica-se na proximidade e afetividade do autor para com a literatura, inicialmente, em diferentes gêneros e formas, e embasada nos objetivos da Geografia dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se busca explorar diferentes linguagens, como a literatura, na leitura e análise de informações espaciais, tratando que

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Erico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais (BRASIL, 1998, p. 33)

Enfatiza-se então, nesse trecho, além da relação geográfico-literária, o próprio Erico Veríssimo, notório escritor gaúcho cuja obra máxima (*O Tempo e o Vento*), fora publicada a partir de 1949. Seu primeiro volume, *O Continente*, volume 1, (a obra completa possui sete volumes, divididos em três partes: “O Continente”, “O Retrato” e “O Arquipélago”) constitui-se fundamental na literatura gaúcha e brasileira, além de decisivo para a ilustração das relações da ficção com fatos históricos na construção do ambiente local, do interior do Rio Grande do Sul (auxiliando no processo de reconhecimento da realidade vivida, por vezes não percebida ou reconhecida por estudantes e professores de Pelotas e região). Considerado o mais importante da obra, esse primeiro volume ganhou adaptações para a televisão e o cinema, podendo ser lido de forma isolada dos demais. A obra é uma das poucas da segunda fase modernista da literatura brasileira, a regionalista, que explora a Região Sul do Brasil, e busca explicar a partir da saga de duas famílias a construção do povo, do território gaúcho e brasileiro durante dois séculos (150 anos já no primeiro volume) pela ligação com a terra, conflitos e disputas familiares.

Percebe-se, através do referencial utilizado, a relevância da literatura para a quebra de uma concepção mnemônica na geografia escolar. Castellar (2010) é enfática ao escrever que um dos desafios postos aos professores contemporâneos é o de “superar os vícios de uma educação estática, inerte e ineficaz” (CASTELLAR, 2010, p. 39), buscando uma maior criatividade, e propondo uma reinvenção do professor na escola. Nesta linha, sugere-se que “os textos literários

não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual” (DALVI, 2013, p. 134). Evidencia-se, a partir disso, a função histórico-social de um livro, e também geográfica, na leitura do contexto ou das entrelinhas, sendo que sua capacidade de leitura e reflexão não finda em uma única disciplina ou área do conhecimento, já que carrega também intenções, estereótipos e demais pontos subjetivos.

O objetivo geral do trabalho é avaliar a relação entre Literatura e Geografia a partir das concepções ambientais expressas na obra “O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1”, passando pelos objetivos específicos de: Perceber a relação existente entre Literatura e Geografia; Compreender o conceito de ambiente enquanto categoria de análise geográfica; Identificar as diferentes concepções e ideias de ambiente na obra analisada e; Verificar a disponibilidade da obra literária em bibliotecas de escolas públicas de Pelotas e seu uso.

### **Revisão teórica**

A revisão teórica deste artigo inicia-se pela relação entre a Geografia e a Literatura, esta última podendo ser pensada a partir da ideia de leitura como a forma de desvendar sinais e assim criar diferentes concepções sobre os objetos, sendo considerada uma tarefa de valor cultural, até a ideia de literatura como conceito de nível social minoritário e elitista a partir do século XVIII, que incluía, até então, tudo que fora impresso. Numa visão contemporânea, porém, é preciso utilizar-se da referência de Cândido (2006), notório autor de estudos literários do Brasil, que traz uma concepção de literatura enquanto sistema vivo de obras e instrumento atemporal, dotada de significações pelos leitores, a partir das diferentes significações dadas pelos autores.

Sua relação com a Geografia, então, pode ser considerada para além dos primeiros contatos interdisciplinares entre as ciências, por envolver significado a partir de diferentes sujeitos, tempos e espaços. Porém, Pierre Monbeig (1908-1987), geógrafo francês humanista com carreira na Universidade de São Paulo, teria sido o primeiro geógrafo a criticar as enfadonhas leituras geográficas presentes nos manuais da primeira metade do século XX, tratando obras literárias “não geográficas” como opção, sendo um recurso ilustrativo para o ensino de geografia, nesse sentido, como instrumento metodológico.

Silva e Barbosa (2014) entendem que a literatura deve ser explorada como o resultado de um processo, e não apenas como ilustração para o ensino da geografia, considerando que a literatura acaba por refletir “as condições históricas e geográficas em que foi composta” (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 86). Os autores também não compreendem a literatura como uma ferramenta, por, em suas concepções, não buscarem uma delimitação geográfica, conceito ou tema a ser discutido numa análise literária, mas acreditam que a literatura por si só é também geográfica. Ferreira (1999), por sua vez, contribui enfatizando a importância do uso de obras literárias no ensino de geografia pela insatisfação com o livro didático, por vezes o único instrumento utilizado nas salas de aula, por outras, até mesmo o único disponível nos ambientes escolares.

Dentro da ideia de relação entre as disciplinas presente na pesquisa, pode-se afirmar que a literatura não deve ser um simples plano de fundo para o ensino da Geografia, condicionando-se assim, a ser tratado como um elemento pedagógico (dos vários possíveis) que evidencia a possibilidade da existência de uma relação interdisciplinar, auxiliando na criação de novas experiências aos alunos a partir de uma conversação e intercâmbio entre duas disciplinas ou temas distintos, que também passam a enriquecer-se mutuamente.

Dentro dessa perspectiva, é pertinente tratar dos temas geradores, em síntese, uma ideia de Freire (2011), que pressupõe um determinado tema que relacione interdisciplinarmente duas áreas em busca de uma leitura crítica da sociedade. Permite, então, que os sujeitos demonstrem os níveis de compreensão que tem de uma realidade, mas também insiram essa realidade em contextos maiores, compreendendo melhor o que está sendo analisado. Dessa forma, têm espaço temas ambientais, como também colabora Tozoni-Reis (2006), que prefere dar ênfase aos temas locais, que podem ser melhor contextualizados para determinado público alvo, que passam a ser o eixo de uma proposta metodológica que visa conscientizar.

Assim, é possível entender e pensar que um trabalho a partir de um tema gerador relacionado com a problemática ambiental local possa ser significativo no que diz respeito à conscientização ambiental, fazendo compreender a ocupação e a exploração do meio ao longo dos tempos, por exemplo, ao buscar nesse tema um elo de ligação (ou elo interdisciplinar) para a Geografia e a Literatura, e especificamente, por exemplo, tratar do primeiro volume de “O Tempo e o Vento”, objeto deste trabalho. Nesse sentido, é possível atingir os objetivos de uma análise, e



é também por isso que elenca-se o ambiente como conceito-chave ou tema gerador nessa discussão e busca por contribuições entre Geografia e Literatura.

Ainda, para justificar o trabalho com o conceito de ambiente e as concepções ambientais da obra, foi preciso tratar da delicada categoria com autores que trabalham o ambiente enquanto categoria geográfica essencial, já que o mesmo não é consenso dentro da própria ciência. Uma das maiores expoentes nessa linha no Brasil é Suertegaray (2001), que inclui o ambiente como categoria balizadora da ciência geográfica por ser um dos conceitos mais operacionais, e que, para ela, delineia um caminho metodológico. Para a autora, não é mais possível idealizar o ambiente como natural, sinônimo de natureza primitiva, o qual, selvagem e formado por objetos naturais, já foi superado, implicando então em considerar o homem como sujeito das transformações ambientais, sem negar também os impactos existentes.

É fundamental porém, para essa abordagem, considerar sim a forte concepção naturalista que o meio ambiente sempre possuiu, e até mesmo as críticas relacionadas à terminologia correta a ser utilizada, não adentrando a ideia de “meio” como “parte”, mas “entendemos que é preciso deixar para traz a concepção de meio ambiente marcada por princípios naturalistas. Compreendemos o ambiente por inteiro, o homem e suas ações, sejam elas econômicas, sociais, políticas, culturais (SILVA; DIAS, 2013, p. 10)”. Dessa forma, é prudente aceitar também as variações da terminologia “ambiente” que se encontram fora da Geografia, confundidas com espaço ou até mesmo lugar.

Mendonça (2001), ao tratar da Geografia Socioambiental, enfatiza e leva em consideração todas essas contribuições e ações do ser humano no moldar da natureza primitiva que, de forma alguma, pode ter seu discurso reproduzido hoje enquanto ambiente. O autor sinaliza que falar do ambiente é uma das principais características da geografia, mas que sua concepção mudou muito ao longo dos tempos, preocupando-se nas últimas décadas com o social, sendo que a chamada crise ambiental contemporânea, pode ser mais uma crise da razão do homem, e não pode ser encarada sem considerar o social e o natural juntos, pois são elementos de um mesmo processo. Gonçalves (1989), por sua vez, propõe um ambiente com suas múltiplas “facetas”, e como os demais autores que embasam esta afirmação-conclusão, suprime o conceito de ambiente equivalente a natural. O ser humano é, assim, o principal agente do ambiente, mesmo sem desconsiderar demais tensões e

movimentos, mas que, na geografia, também são consideradas em sua grande parte produto do homem, não mais naturalizado, mas ser social produto e produtor.

Para compreender, além do conceito de ambiente, as diferentes concepções ambientais advindas da relação ser humano-meio, úteis na sequência para entender até mesmo o momento histórico da obra analisada e a visão de ambiente tida pelos personagens, utiliza-se de Vestena (2011), que considera três as concepções essenciais. A primeira, judaico-cristã, “afirma que o homem não seria o rei da criação, mas o rei da Terra, e que todas as ervas, árvores, pássaros e tudo o que se move sobre ela estaria à sua disposição” (VESTENA, 2011, p. 21), podendo o ser humano explorar a sua maneira tudo que lhe fora oferecido na Terra e, apesar do homem modifica-la, o contrário não é aceito, ou seja, os fenômenos e catástrofes ambientais não seriam de responsabilidade humana direta, mas enviados como castigo de punição ao ser humano.

A segunda, concepção mecanicista de mundo, as relações entre homem e meio são divididas e repensadas, uma perfeita máquina em que a natureza é composta por fenômenos interligados a partir do domínio humano. Deus, da vertente judaico-cristã, deixa de ser o centro do mundo e das explicações, lugar que passa a ser ocupado pelo ser humano e sua inteligência. A ciência ganha tanto destaque, nesse processo, que passa a objetivar o domínio da natureza, antes de tudo. Assim, mais rapidamente outras correntes do pensamento se apegam no que atualmente se configura uma terceira concepção, a organicista ou evolucionista, que surge a partir da ideia de mudança e desenvolvimento evolutivo. A Terra é caracterizada enquanto resultado de um desenvolvimento contínuo, e o homem perde força nesse sentido por não ter uma influência significativa no mundo tal como a própria natureza possui.

A evolução dos seres vivos pela influência ambiental até a chegada ao homem atual faz desse ser humano, até pouco centro do mundo, apenas um detalhe. Essencialmente, essa nova visão da realidade ambiental de mundo se apegua na ideia de mútua relação entre todos os fenômenos e seres que constituem o ambiente. Há uma relação evidente entre homem e natureza, que agora transformada, exige uma preocupação em articular de forma organizada os recursos para um equilíbrio ambiental completo.

Apesar de poderem ser destacados momentos históricos em que cada concepção ganha força frente à anterior, não é possível excluir as concepções anteriores, pois são envoltas por questões políticas e ideológicas, em que todas ainda têm espaço nos dias atuais. Nesse sentido, Cidade (2001) vai além, e sugere uma análise da visão do mundo por povos não ligados à cristandade, que por ora consideraram a natureza como uma grande mãe (como as sociedades agrícolas), e em outros momentos enfatizaram a relação de poder e dominação sobre o meio (como as sociedades caçadoras nômades), rompendo com a ideia de uma linha do tempo que definiria a relação homem-natureza.

Brügger (1999) contribui sugerindo uma educação ambiental na abordagem dessas concepções e conceitos de mundo, ambiente e natureza. Compreende-se que essa educação vai além de uma modalidade de educação formal, disciplinar, devendo ser crítica e interdisciplinar (adentrando e encaixando-se perfeitamente na discussão proposta por este trabalho), e abordar justamente a história dos processos da relação sociedade-natureza, além dos homens entre si, também devendo ser vista como uma luta pela difusão e discussão de uma determinada concepção de mundo, e não somente como uma tentativa de conscientização ambiental. Dessa forma, a geografia pode servir de elo para essa discussão, tendo contribuições, nesse sentido, até mesmo dos PCN, que trazem o meio ambiente como um dos principais temas transversais a permear as disciplinas, em especial a Geografia.

## **Metodologia**

Foi realizada uma pesquisa qualitativa quanto a natureza dos dados, ao explicar o porquê dos fenômenos e regularidades, com o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, sem a necessidade de estudos quantitativos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Nos utilizamos de Godoy (1995, p. 21) para afirmar que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, também por reconhecer este tipo de pesquisa como flutuante entre diferentes ambientes, junto das relações sociais desenvolvidas nos mesmos, e assim propícia a uma análise teórica e de campo, adaptada às realidades encontradas no percurso deste trabalho.

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Os procedimentos realizados foram primordialmente de três tipos. Em primeiro lugar, a pesquisa bibliográfica ou revisão de literatura utilizada na busca por justificativas para considerar o ambiente um conceito ou categoria balizadora da ciência geográfica. Também numa abordagem das concepções ambientais e de mundo provenientes da relação do ser humano com a natureza ou seu meio ao longo da história, bem como a relação, a partir da leitura de trabalhos similares em diferentes áreas do conhecimento já produzidos, entre a literatura e a geografia, especificamente o ensino desta.

Em segundo lugar aparece a pesquisa documental, que é feita a partir do momento em que considera-se a clássica obra analisada de “O Tempo e o Vento” também como um documento sócio-histórico e geográfico. A leitura para análise do primeiro volume de “O Tempo e o Vento – O Continente”, foi realizada em dois momentos, num primeiro para ater-se a uma visão geral da obra, e num segundo momento com uma visão crítica do discurso literário, analisando os pontos projetados com anotações e pontuações a respeito das concepções geográficas, bem como de um apanhado geral da história e do contexto, para elucidar o leitor quanto ao que se está trabalhando. Também, dentro da pesquisa documental se encontra a análise de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que trazem a respeito do trabalho com diferentes instrumentos e ferramentas, como a literatura no ensino de geografia. Com base em Godoy (1995), afirma-se que os documentos podem ser entendidos de maneira ampla, desde jornais, passando por revistas, cartas até obras literárias, e por isso a inclusão desses diferentes tipos de texto dentro de um mesmo processo.

É importante compreender que, ao analisar a obra, as partes destacadas para comentários acerca de sua relação com o conceito e as concepções de ambiente, se deram por motivações de palavras e termos ligados à natureza com suas transformações, referências à terra e motivações aproximadas de um entendimento de ambiente enquanto meio em que o elemento humano se apresenta como agente transformador, que altera a natureza primitiva do mesmo. Também, da mesma forma, buscou-se a palavra “ambiente” por si só, procurando entender o que ela estaria representando na obra.

Porém, fundamental na leitura da obra foi a análise de conteúdo, principalmente a partir de Bardin (2011). Sobre a “construção” de uma análise, Bardin trata da descrição analítica, que deve

## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

ser homogênea, exaustiva, exclusiva, adequada ou pertinente (adaptada ao conteúdo e ao objetivo), também falando da inferência (que compreende as causas de dado enunciado, e as consequências que pode provocar), lembrando que “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). O tradicional método se mostra importante na análise literária histórica por buscar compreender até mesmo as entrelinhas no esgotamento das possibilidades da totalidade textual, compreendendo o autor, o contexto em que a obra foi escrita e o máximo que se pode relacionar à influência do ambiente no enredo.

Por fim, em terceiro lugar foi realizada uma pesquisa de campo com o levantamento sobre a disponibilidade da obra e sua coleção em bibliotecas escolares delimitadas. Foram definidas quatro escolas, sendo elas instituições públicas participantes do projeto do PIBID em Pelotas, por demonstrarem uma relativa abertura para projetos externos, principalmente da Universidade Federal de Pelotas. Optou-se por trabalhar preferencialmente nas escolas em que o grupo disciplinar do PIBID Geografia se insere, através de supervisoras e bolsistas. O trabalho de campo se faz também com um diagnóstico sobre quais agentes do espaço escolar se utilizam da obra e com que frequência é feita, bem como de que forma é gerenciado o espaço das bibliotecas escolares.

Ao adentrar o espaço escolar para a consulta a respeito do uso das bibliotecas e da disponibilidade da obra analisada nos acervos, foram realizadas entrevistas qualitativas não estruturadas, ou abertas, com professores responsáveis, em que, a partir de Bogdan e Biklen (1994), são tidas como uma forma de se relacionar em que o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre a área de interesse, que em seguida é explorada mais profundamente. Pensou-se nesse tipo de abordagem pelo fato do sujeito entrevistado estar à vontade e falar livremente sobre seu ponto de vista, não se limitando à questões cujas estruturas sejam demasiadamente fechadas, até porque, o objetivo nesse ponto é apenas destacar as percepções do professor, que apresentará o espaço da biblioteca e irá expor a forma com que a mesma é utilizada e gerida.

### **Resultados e discussões**

Na visualização de uma desconstrução da ideia de ambiente ou natureza primitiva, com o reconhecimento da influência humana direta e indireta sobre o meio, analisou-se o livro “O

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Continente, v. 1” da série “O Tempo e o Vento”, de Erico Verissimo, após a revisão teórica dos conceitos e afinidades trabalhadas nesta pesquisa. O livro é dividido em quatro partes, que são intercaladas temporalmente ao longo da obra: O Sobrado, A Fonte, Ana Terra e Um certo capitão Rodrigo.

Iniciando n’o Sobrado, ambientado na cidade fictícia de Santa Fé, um refúgio republicano sitiado pelos maragatos na Revolução Federalista de 1893, o local e o conjunto da obra indicam a água como meio de vida, além de laranjeiras próximas ao sobrado como únicos recursos possíveis e estratégia de guerra. Ainda, a figura da mulher é naturalizada (relacionada ao natural primitivo) e desvalorizada, apesar de D. Bibiana ser peça-chave na história e “autora” de frases marcantes como “o vento maneia o tempo” (VERISSIMO, 2004, p. 41), em referência à influência ambiental sobre o tempo de guerra. O termo ambiente aparece podendo ser lido como o conceito geográfico de lugar, num quarto íntimo e fechado, mas é compreendido, enquanto ambiente externo, como espaço de sustento a partir da exploração da terra, impossibilitada durante o cerco ao sobrado. Pelas concepções que sustentam teoricamente a discussão, a judaico-cristã prevalece, por aparecer Deus como provedor da natureza e de seus fenômenos nos capítulos relacionados ao sobrado.

“A Fonte” se passa na região das Missões Jesuíticas do Rio Grande do Sul em meados do século XVIII, e ilustra o “Continente do Rio Grande de São Pedro” construído por uma lenta e longa disputa ibérica, ainda com a exploração do interior do atual Estado do RS por desbravadores, a presença e influência indígena até mesmo nas tradições das reduções jesuíticas (com fenômenos e ocasiões compreendidas não só mais numa visão puramente teísta, mas ligada à “natureza” do ambiente). O solo aparece como provedor do sustento da redução para subsistência e exportação e os fenômenos naturais alteram a dinâmica e o cotidiano do local, havendo uma inquestionável ação do homem sobre o ambiente na ocupação e definição do território.

Em “Ana Terra”, ambientado numa estância isolada do interior do atual Estado no final do século XVIII, uma família ligada à terra (ainda com o sobrenome Terra por indicativo) depende de fenômenos naturais para a compreensão do tempo (pelo isolamento). O ambiente é tido como espaço de sustento, de ação, mas não fundamentalmente de construção humana. Ao final da saga da primitiva família Terra, Ana ajuda a fundar o povoado de Santa Fé, a partir da exploração de um ambiente de natureza quase primitiva.



## **Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Já em “Um certo capitão Rodrigo”, na Santa Fé do segundo quarto do século XIX, Igreja e religião ditam leis universais e são alicerces do Estado (Império), sendo Deus o provedor de tudo. Há uma clara valorização da ligação do homem com a terra, e das relações de poder estabelecidas no local como reflexo de um contexto maior, sendo o ambiente lido como território, de poder e status.

Muitas das impressões tidas na leitura foram possíveis a partir do método da análise de conteúdo, e relacionada à Geografia e às concepções ambientais, é visível o ambiente enquanto espaço de sustento e provedor de vida, essencial para os personagens nos diferentes tempos e espaços, além da influência religiosa no contexto da obra.

Por fim, na busca pelas condições de acesso à obra em bibliotecas escolares públicas de Pelotas, verificou-se em quatro escolas estaduais de diferentes bairros da cidade a sua disponibilidade a partir da ligação do pesquisador e da orientadora com professoras supervisoras do PIBID UFPel nas escolas, sendo o contato e acesso tranquilos, havendo diálogos produtivos sobre a situação das escolas, das bibliotecas e sua abertura aos estudantes e as obras disponíveis nos acervos a partir de observação empírica e entrevistas abertas. As escolas analisadas foram a Escola Estadual de Ensino Médio Areal, do bairro de mesmo nome; a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, do Jardim Boa Vista; a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Antônio Leivas Leite, da COHAB Tablada; e Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Luís Carlos Corrêa da Silva, da Guabiroba.

De forma geral, todas as bibliotecas das respectivas escolas possuem características similares, havendo a disponibilidade da obra pesquisada, porém, os livros quase não são retirados para leitura do acervo, não havendo incentivos quanto à leitura, em específico de obras nacionais, nas instituições. Também, os espaços são subaproveitados e desorganizados em sua maioria, carecendo ainda de um cadastro de obras atualizado, não havendo nenhum profissional fixo e especializado responsável pela organização e cuidado das bibliotecas e acervos, dentre todas as escolas visitadas.

### **Considerações finais**

Para não concluir este trabalho, mas deixá-lo aberto às possibilidades sobre o que foi aqui analisado, é necessário que se façam algumas colocações sobre as impressões tidas de acordo com a proposta e com os objetivos trabalhados durante a investigação e a escrita, para que assim, de alguma forma, possam ser mensuradas as contribuições da pesquisa para a temática.

Por tudo que fora discutido, a partir da justificativa, referencial teórico e do campo de pesquisa, é possível afirmar que a Geografia e a Literatura possuem uma afinidade interdisciplinar, e sua relação vai além de uma concepção de literatura como ferramenta, metodologia ou apenas recurso ilustrativo para a Geografia e seu ensino, mas visualiza-se Geografia nas entrelinhas de obras literárias a partir do contexto em que o autor é forjado e o ambiente em que o texto é concebido, influências e posições, diretas ou implícitas. A literatura é, assim, também geográfica. Porém, na origem e tradicionalmente utilizadas como recurso ilustrativo, a literatura na Geografia, desta forma, também não merece ser desvalorizada, pois é comparada às outras ferramentas geográficas atemporais e auxiliar no ensino de Geografia, por vezes ainda enfadonho e mnemônico.

Pode ser considerada acertada a opção pelo conceito de ambiente e as concepções e discussões ambientais na pesquisa por serem pertinentes a partir dos problemas agravados pela delicada relação ser humano-meio e sua compreensão ao longo dos tempos e nos dias atuais, a temática permeia a obra em questão e é fundamental para a compreensão da realidade local, além, é claro, de atualizar o conceito de ambiente que permeia o imaginário do senso comum, que visualiza ainda uma natureza primitiva, tratando de reconhecê-la como transformada e com o ser humano como agente decisivo em todos os processos que ocorrem nessa categoria do espaço.

Suertegaray (2001) e Mendonça (2001) acabam por ser os maiores contribuintes ao trabalho, nesse sentido, por incluírem o ser humano como sujeito primordial nessa discussão, e tratem do ambiente enquanto meio ou local de ocorrência das manifestações humanas, porém, é compreensível concluir que o ambiente enquanto espaço naturalizado ainda é muito usual, e deve ser levado em consideração, já que foi um conceito que por muito perdurou dentro da ciência geográfica. Ainda nessa linha, pode-se compreender as concepções de mundo a partir da relação homem-natureza ao longo dos tempos, em que é evidente que essas relações modificam-se

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

primordialmente nas percepções dessas concepções, já que o homem sempre explorou a natureza e fez de seu meio um ambiente forjado em favor de suas necessidades, tanto na ideia da concepção judaico-cristã, em que o ser humano entende a natureza como pertencente a ele, mas seus problemas não lhes dizem respeito, quanto nas demais correntes, em que essas relações são alteradas, o homem continua a agir, mas encara seu poder de forma diferente.

Na obra analisada, as concepções ambientais se mostram muito ligadas à religiosidade dos personagens, da influência da Igreja na sociedade da época. A natureza, por sua vez, em alguns momentos, se apresenta com um papel místico, com o vento, por exemplo, característico do Pampa, sendo prenúncio de grandes acontecimentos. De forma geral ligado à ideia de misticismo, proximidade dos personagens com a terra e o ambiente natural, o conceito aparece na obra como próximo a lugar, conceito geográfico que indica intimidade, e por vezes também sinônimo de território, ou espaço de poder. Mas também, e principalmente, a partir de elementos da natureza transformada e totalmente adaptada ao uso das pessoas, sendo meio de vida. Assim, as concepções de ambiente expressas em “O Tempo e o Vento” são diversas, plurais e se diferem a partir da perspectiva observada, os personagens retratados e a importância que o espaço tem para a existência de cada um.

Na última parte do trabalho, com a pesquisa de campo em escolas públicas de Pelotas-RS, pode-se observar, inicialmente, uma boa receptividade das instituições, e além disso, a confirmação da existência da obra “O Tempo e o Vento” nas mesmas, senão na totalidade dos volumes, ao menos em parte. Porém, as bibliotecas mostram-se subaproveitadas e são tratadas como depósitos, em sua maioria, principalmente de livros didáticos, e a coleção pouco foi utilizada ao longo de vários anos pelos estudantes.

Somadas as conclusões acerca da contribuição geográfica da literatura, em especial do contexto apresentado em “O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1”, que apresentou o ambiente enquanto essencial na formação e consolidação de uma cultura e de um povo num determinado espaço; às contribuições observadas nas bibliotecas escolares, sobre a presença da obra de Veríssimo mas da subutilização da mesma, assim como de demais, é plausível chegar a um consenso já previsto no referencial teórico, ao traçar importante paralelo entre as áreas da Geografia e das Letras, e afirmar que é possível trabalhar questões como essas dentro do ensino

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

de geografia, no nível fundamental e médio de escolas públicas, que também carecem de fontes e instrumentos metodológicos de ensino.

Essas contribuições, porém, não devem parar nesse momento, sendo apenas um recorte a respeito dessas afinidades e possibilidades subaproveitadas dentro da academia e das escolas, que deverá seguir evidenciando além de uma metodologia de trabalho, mas também uma evidente relação interdisciplinar, que pode se expandir ao abarcar evidências de relações ou interdependências ainda mais amplas, sendo dada continuidade nessa discussão ao longo da pesquisa de mestrado do autor, aproximando mais as ideias obtidas com o Ensino de Geografia.

### Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. 156 p. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em: 20.09.2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. 2. ed. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAES, E. M. B.; MORAES, L. B. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010, p. 39-58. Disponível em: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2014/04/LIVRO-FORMAÇÃO-DE-PROFESSORES-CONTEÚDOS-E-METODOLOGIAS-NO-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-2010.pdf>>. Acesso em: 12.10.2017.

CIDADE, Lúcia Cony Faria. Visões de mundo, visões da Natureza e a formação de paradigmas geográficos. **Terra Livre**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 99-118, 2001.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Caderno de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES, Vitória, a. 10, v. 19, n. 38, p. 123-140. Vitória, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>>. Acesso em: 12.10.2017.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

FERREIRA, Cássia de Castro Martins. Ensino de geografia: uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. AGB, Porto Alegre, n. 25, p. 9-19. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/39724/26280>>. Acesso em: 07.09.2017.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERHALDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1. ed., 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21-63. São Paulo, 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000400008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000400008)>. Acesso em: 15.05.2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto-. **Os (des)caminhos do Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 113-132. São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/files/TL\\_N16.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N16.pdf) >. Acesso em: 07.09.2017.

SILVA, Edson Batista da; DIAS, Elzilene Rodrigues. Natureza e Meio Ambiente no ensino de Geografia: a percepção dos alunos das escolas públicas de Minaçu-GO. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 3-30. Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaensino.geografia.ig.ufu.br/N.6/Art1v4n6.pdf>>. Acesso em: 25.09.2017.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Tulio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80-89. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>>. Acesso em: 19.07.2017.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, n. 93. Barcelona, Espanha, 2001. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>>. Acesso em: 10.05.2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

VERISSIMO, Erico Lopes. **O tempo e o vento**, parte I: O Continente I, 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VESTENA, Carla Luciane Blum. **Piaget e a questão ambiental**: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.



**ARGUMENTAÇÃO E ETHOS DISCURSIVO NA MODALIDADE  
ESCRITA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IMAGEM DE SI POR MEIO DE  
TEXTOS ARGUMENTATIVOS**

*ARGUMENTACIÓN Y ETHOS DISCURSIVO EN LA MODALIDAD ESCRITA: LA  
CONSTRUCCIÓN DE UNA IMAGEN DE SI MISMO POR MEDIO DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS*

Rafael Severo Schiites  
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Email: rafael.severo.schiites82@gmail.com

**RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo problematizar as possibilidades da construção de uma imagem discursiva de si do enunciador por meio da escrita de textos argumentativos em língua portuguesa. Em certa medida, também discutiremos as possíveis intersecções entre a Teoria da Argumentação (TA) e a Linguística Textual (LT). Com relação à TA, nos apoiaremos nos estudos de Perelman (2005) e Ducrot (1982). A LT balizará esta pesquisa nos estudos de Marcuschi (2005) e Jean-Michel Adam (2011). Por sua vez, a Linguística da Enunciação embasará nosso trabalho por meio das discussões de Benveniste ao longo de Problemas de Linguística Geral. Esta pesquisa é um trabalho de revisão bibliográfica, que consta de um recorte teórico dentro do projeto de mestrado *O que é ser pibidiano? Esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área de Ciências Humanas do PIBID/UFSM*, e se orientará pelo Método Qualitativo. Acreditamos que a relevância deste trabalho reside no fato de discutirmos intersecções entre diferentes teorias, as quais daremos primazia às teorias argumentativas e as da Linguística textual. De um modo geral, podemos notar que as diferentes teorias não se desenvolvem de modo isolado. Portanto, relacionar estas teorias poderá trazer um maior aprofundamento não somente sobre os fenômenos argumentativos na língua, e, mais especificamente, no texto escrito, como também sobre como a subjetividade está marcada na língua e na argumentação.

**Palavras-chave:** Argumentação. Ethos discursivo. Texto. Linguística da Enunciação. Linguística textual.

**RESUMEN**

En este artículo pretendemos cuestionar sobre las posibilidades de la construcción de una imagen de sí mismo del enunciador por medio de la escrita de textos argumentativos en lengua portuguesa. En cierta medida, también discutiremos las posibles intersecciones entre la Teoría de la Argumentación (TA) y la Lingüística del Texto (LT). En relación a la TA, nos apoyaremos en los estudios de Perelman (2005) y Ducrot (1982). La LT va a orientar esta investigación en los estudios de Marcuschi (2005) y Jean-Michel Adam (2011). Por su vez, en lo tocante a la Lingüística de la Enunciación, nos basaremos en las discusiones de Benveniste a lo largo de la obra Problemas de Lingüística General. Esta investigación es un trabajo de investigación bibliográfica, que consiste de un recorte teórico del proyecto *¿Que es ser "pibidiano"? Esbozo de una imagen discursiva de los becarios de los subproyectos del área de humanidades del PIBID/UFSM*, y se va a orientar por la Metodología Cualitativa. Creemos que la pertinencia de este trabajo está en el hecho de que discutiremos puntos de convergencia entre distintas teorías, en las cuales vamos a privilegiar a las teorías argumentativas y la Lingüística del Texto. De manera general, podemos notar que las distintas teorías no se desarrollan de modo aislado. Por lo tanto, vincular estas teorías podrá suscitar una mayor profundización no solo sobre los fenómenos argumentativos en la lengua, y más específicamente, en el texto escrito, sino también sobre como la subjetividad está marcada en la lengua y en la argumentación.

**Palabras clave:** Argumentación. Ethos Discursivo. Texto. Lingüística de la Enunciación. Lingüística del Texto.

### **Considerações iniciais**

Fiorin (2016), em sua obra intitulada *Argumentação*, atenta para o fato de que “todos os enunciados são argumentativos”. Por meio desta premissa podemos inferir duas propriedades que permeiam todo o discurso. A primeira é de que a argumentatividade é inerente à linguagem humana, já que o enunciador<sup>137</sup> trabalhará com as polissemias, com as ambiguidades da língua para orientar seus interlocutores em direção às inferências necessárias para a adesão de seus argumentos. Portanto, ela resulta de um processo de enunciação que coloca em jogo o enunciador, o enunciatário e o discurso em si, localizado em coordenadas espaço-temporais específicas. A segunda propriedade diz respeito ao seu caráter dialógico, devido ao fato de que um enunciado não somente é direcionado para um interlocutor, real ou imaginário, como também sempre se constrói em relação à outros enunciados, seja em uma relação de afirmação, demonstração, justificação, refutação ou contraposição.

Uma das primeiras teorias de destaque na história da humanidade sobre os ditos fenômenos argumentativos remonta à Grécia Antiga, mais precisamente à Aristóteles de Estagira, por meio de sua *Rethórica*. No primeiro livro desta obra, o filósofo estagirita teoriza a respeito do locutor no âmbito da elaboração de seu *ethos*. Na contemporaneidade, esta noção foi reformulada por Oswald Ducrot (1987), que observava que as características do enunciador eram verificáveis na natureza do próprio enunciado, considerado como um produto da interação entre interlocutores. A partir destas discussões, temos por objetivo problematizar as possibilidades da construção de um *ethos discursivo* por meio da escrita de textos de tendência argumentativa em língua portuguesa. Salientamos que esta pesquisa é um trabalho de revisão bibliográfica, que consta de um recorte teórico dentro do projeto de mestrado *O que é ser pibidiano? Esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área de Ciências Humanas do PIBID/UFSM*<sup>138</sup>.

Esta revisão teórica será pertinente na medida em que discutiremos intersecções entre diferentes teorias, as quais daremos primazia às teorias argumentativas e as da Linguística textual.

---

<sup>137</sup> Ente discursivo responsável pelo aparecimento de um processo enunciativo. Neste não fazemos a distinção ducrotiana entre Locutor e Enunciador, e tratamos os dois termos como sinônimos.

<sup>138</sup> Este projeto de mestrado tem como principal objetivo esboçar um *ethos discursivos* dos bolsistas (Coordenadores de Área, Bolsistas Supervisores e Bolsistas de Iniciação à docência) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tal perfil será traçado a partir das marcas linguísticas em textos argumentativos elaborados por estes indivíduos que participarão da pesquisa.

Acreditamos que, de um modo geral, as diferentes teorias não se desenvolvem de modo isolado, podendo se complementar e contribuir de diversas formas, de acordo com os objetivos de cada pesquisa. Portanto, relacionar estas teorias poderá trazer um maior aprofundamento não somente sobre os fenômenos argumentativos na língua, e, mais especificamente, no texto escrito, como também sobre como a subjetividade está marcada na língua e na argumentação.

### **Noções teóricas basilares**

Antes de compor nosso arcabouço teórico, convém destacar que a noção de enunciação norteadora desta pesquisa será a formulada por Émile Benveniste (2006 [1970], p.82) que a define como o “colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de utilização”, cuja materialidade resultante deste processo é o enunciado. Partindo desta noção, esta pesquisa se embasará em noções que inserem nos domínios da *Argumentação* e da *Linguística Textual*.

### **A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

Conforme mencionamos logo ao início das considerações iniciais, entendemos a argumentação como uma propriedade da linguagem e como um processo que põe em jogo um enunciador, que elabora um discurso direcionado para um enunciatário em uma situação comunicativa. Segundo Perelman/Tyteca (1996, p.50), o objetivo de todo processo argumentativo é provocar ou aumentar a adesão do auditório as teses apresentadas. Assim, um argumento eficaz é aquele que intensifica a adesão e desencadeia ou cria a disposição para uma ação (ou abstenção) específica. Porém, um dos elementos imprescindíveis para alcançar tal objetivo diz respeito à própria construção de uma imagem discursiva do enunciador. Por exemplo, um médico fará uso de toda uma série de termos técnicos próprios de sua profissão para ter o respeito, não só entre os profissionais da área como também entre seus pacientes.

Esta imagem de si que o enunciador elabora por meio de seu discurso e que é verificável nas marcas discursivas do enunciado foi conceituada por Ducrot (1982) como *Ethos Discursivo*. Para o autor francês, o orador atribui um caráter a si mesmo pelo modo como exerce sua atividade oratória, e não afirmando que é dotado de tal caráter (DUCROT, 1987, p.189). Partindo desta conceituação ducrotiana, Maingueneau (2008, p.14) afirma que “o destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extralinguístico traços que são em realidade intradiscursivos, já que são

associados a uma forma de dizer. Assim podemos destacar que a escolha por parte do locutor de um determinado argumento em detrimento de outro poderá destacar uma determinada característica, o que pode ser exemplificado no dito popular “quando Pedro fala mal de João, sei muito mais de Pedro do que de João”. Um dos possíveis sentidos veiculados por meio deste enunciado é o de que, ao falar mal de João, Pedro constrói uma imagem de si de uma pessoa tacanha, ou, popularmente falando, “fofoqueira”. Como veremos ao longo deste trabalho, a noção de *ethos*, ainda que na antiguidade clássica estivesse mais vinculada à oralidade, aos gestos e às vestes do orador, também se aplicará ao texto escrito.

### **A linguística textual**

Em linhas gerais, a Linguística Textual (LT) se circunscreve como o campo de estudos da Linguística que discute sobre os processos de produção e de recepção das unidades textuais, considerando os interlocutores e os diversos contextos da interação textual<sup>139</sup>. Em outros termos, podemos dizer que seus teóricos, em geral, consideram o texto como o resultado de um processo de enunciação. Tendo em vista estes pressupostos, Beaugrande-Dressler (1981) irá defini-lo como um evento comunicativo em que convergem ação linguísticas, cognitivas e sociais. Por sua vez, Marcuschi (2008, p.72) considerará o texto como um resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona.

Em nosso cotidiano, os textos aparecem inseridos e classificados, tanto por seu conteúdo temático e estrutural quanto pelas práticas sociais envolvidas, em unidades denominadas *gêneros textuais*. Tais unidades podem ser definidas como uma “noção propositalmente vaga referente aos textos materializados que encontramos em nossa vida e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características” (MARCUSCHI, 2005, p.22). No interior destas diversas materialidades textuais, ainda existem estruturas complexas de enunciados que são dotadas de um sentido em si mesmas, ainda que mantenham uma relação com o todo textual. Adam (2011: 2005) denomina tais estruturas como *sequências textuais* e as subdivide em: narrativa; argumentativa; explicativa;

---

<sup>139</sup> A grande maioria dos pesquisadores inseridos neste campo concordam com a premissa de que o texto deve ser visto como uma unidade de sentido que transcende os limites da frase. Entre os pesquisadores que reivindicavam tal posicionamento teórico por parte das ciências da linguagem podemos destacar Evgeni Coseriu (1950), Roman Jakobson (1960), Mikhail Bakhtin (1979) e William Labov (1978).

dialogal; e descritiva. Segundo Adam (2011, p.205), esta classificação se justifica porque estes cinco tipos de agrupamentos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em um esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual.

Para este artigo, iremos nos preocupar das sequências textuais argumentativas, que seriam aquelas nas quais se destacam os movimentos de refutação, demonstração ou justificação de uma tese ou conjunto de teses, a partir de premissas que não poderiam ser admitidas sem o encadeamento das mesmas a uma determinada conclusão (ADAM, 2011, p.233). Este encadeamento de argumentos-provas se dá por meio de procedimentos argumentativos, pelo quais o enunciador irá levar seu enunciatário às inferências desejadas. Estes processos inferenciais podem ser de natureza lógica, semântica ou pragmática.

Estas noções são importantes para os objetivos propostos para esta pesquisa porque estão diretamente relacionadas ao tipo de textos nos quais nos propomos a discutir as possibilidades de construção de um *ethos discursivo* via materialidade escrita. Ou seja, o texto escrito constará de traços linguísticos que poderão ser regularmente verificados em outros textos inseridos em um determinado gênero textual. Entre tais características, uma delas será a predominância de um determinado tipo de sequência textual. Se pensamos nos textos de tendência argumentativa, enquanto processos enunciativos, podemos afirmar que as marcas enunciativo-discursivas nos possibilitam recuperar determinadas características do enunciador, o que permite a articulação entre os conceitos discutidos nessa sessão e os conceitos da Linguística da Enunciação e da Teoria da Argumentação.

### **Aspectos metodológicos de pesquisa**

Esta pesquisa teórica consiste de um trabalho de *revisão bibliográfica*, já que constitui-se em uma busca de dados em bibliografias especializadas para a produção de conhecimento. Portanto, também buscamos aprofundar nossa análise a partir das noções discutidas na sessão anterior como também de alguns outros autores, em prol de um debate cuja finalidade consiste de traçar possíveis intersecções entre as teorias da *argumentação* e da LT.



Por outra parte, as discussões aqui apresentadas se inserem no âmbito do *método qualitativo*, já que nos propomos a uma abordagem que se considere a compreensão e a interpretação de dados em detrimento da mera descrição ou explicação de um fenômeno na construção de saberes (TOZONI-REIS, 2010, p.127). Ou seja, o aprofundamento teórico ao qual nos propomos não se dará no sentido de descrever as noções anteriormente discutidas. Antes de tudo, tentaremos compreender como tais noções se relacionam e qual a importância destas (inter) relações no âmbito da pesquisa na área de ciências humanas.

Delimitadas as teorias referentes a nossa concepção metodológica, orientamos nossas discussões distribuindo-as nos seguintes temas: a construção de uma imagem de si via escrita (*O Ethos e a escrita*), a escrita enquanto uma ação reversa sobre si (*A escrita como uma ação sobre si*) e o texto escrito enquanto um lugar de interação e argumentação (*O texto como locus de interação*). Tal divisão se justifica na medida em que nos propomos a discutir de modo dedutivo, partindo de uma ideia mais geral, a escrita em si, para outra mais particular, o texto.

### **Discussões e possíveis relações entre argumentação e o texto em modalidade escrita**

Para uma melhor organização, dividimos nossas discussões em sessões, onde cada sessão corresponde a um tema, conforme foi descrito no capítulo anterior.

#### **O *ethos* e a escrita**

Na antiguidade clássica, tanto na Grécia quanto em Roma, a noção de *ethos* estava estritamente vinculada à oralidade, aos gestos e às vestes do orador, o que se deve à seu caráter prático naquelas civilizações. Aos poucos, a escrita foi ocupando cada vez mais um lugar de destaque na sociedade ocidental, devido, em grande parte, à sua capacidade de permanência e duração através do tempo<sup>140</sup>, o que poderíamos sintetizar no provérbio latino *verba volant scripta*

---

<sup>140</sup> Em uma de suas últimas aulas no College de France, Benveniste não somente atenta para a importância da escrita na análise da fala quando assinala que “não teria sido possível refletir acerca de análise da linguagem falada se não se dispusesse dessa “linguagem invisível” que é a escrita. Só essa realização de uma forma secundária permitiu toma consciência do discurso em seus elementos formais e analisar todos os seus aspectos. (2014 [1969], p.173), como também afirma que “vivemos na civilização do livro, do livro lido, do livro escrito, da escritura e da leitura. Nosso pensamento está, em qualquer nível, constantemente informado pela escrita” (2014 [1969], p.127).



*manent*<sup>141</sup>. Baseando-se nas discussões realizadas na sessão intitulada *Noções teóricas basilares*, concebemos que a ideia de uma imagem do enunciador pode ser aplicada às materialidades linguísticas inseridas no escopo da modalidade escrita. Bakhtin (2011 [1979], p.265) postula que todos os enunciados, inclusive os escritos, podem refletir a individualidade do falante. Ainda que devemos fazer a ressalva sobre o caráter estilístico desta afirmação na teoria do autor russo, é pertinente destacar a ideia da expressão da individualidade no enunciado.

Conforme explicitamos anteriormente nas teorias da LT, se podemos considerar o texto como o resultado de um ato de enunciação, logo, uma imagem de si do enunciador poderá ser visualizada por meio de marcas discursivas que integram as materialidades escritas, inclusive no que diz respeito aos textos de tendência argumentativa. Em tais mostras de língua, poderemos conjecturar sobre as características de um enunciador por meio das escolhas lexicais e dos argumentos que ele veicula na escrita. Por exemplo, em textos do domínio acadêmico, por meio dos termos empregados pelo enunciador, pelos autores citados e pela natureza dos argumentos empregados, podemos fazer inferências sobre a área na qual ele atua, sobre suas orientações teóricas e, até mesmo, sobre sua aprendizagem de língua na modalidade escrita. Portanto, ao elaborar tal texto, este estudante estará construindo, consciente ou inconscientemente, uma imagem de si enquanto acadêmico pela sua escrita.

A partir destas discussões, podemos afirmar que a noção de *ethos discursivo* será pertinente na análise de textos escritos, principalmente em pesquisas da área das Ciências Humanas que objetivam esboçar características de um determinado grupo de enunciadorees. Isto se deve, em grande parte, ao fato de que a escrita, enquanto signo, consistir em uma ação sobre o próprio enunciador, conforme discutiremos na sessão seguinte.

### **A escrita como uma ação sobre si**

A ideia do discurso concebido como uma ação sobre si foi amplamente discutida nos trabalhos do psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski, que afirma que “o uso de signos conduz os indivíduos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 2007,

---

<sup>141</sup> “Palavras faladas voam para longe, palavras escritas permanecem”. Origem desconhecida.

p.34), destacando o papel da interação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O estudo das chamadas *operações com signo*<sup>142</sup>, foram um ponto de destaque em sua teoria. Tais operações enfatizam o papel do indivíduo no estabelecimento do elo de ligação estímulo-resposta e consistem de uma ação reversa, já que age sobre o indivíduo e não sobre o mundo.

Neste sentido, a linguagem teria um papel de reestruturar e modificar o pensamento (VIGOTSKI, 2000, p.412). Em outras palavras, o ser humano organiza seu pensamento por meio de signos externos, nos quais se insere a escrita, que ele conceitua nas seguintes palavras:

O discurso escrito é um discurso feito na ausência do interlocutor. Por isso é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a decomposição sintática atinge seu apogeu. Ali, graças à divisão dos interlocutores, raramente são possíveis a compreensão de meias palavras e os juízos predicativos. Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações (...) Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, nesse sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que faz a linguagem falada. (VIGOTSKI, 2000, p.452)

Neste artigo, não nos deteremos à ênfase na prolixidade sintática desta conceituação vigotskiana, e nem na questão da “ausência física do interlocutor”. Porém, mesmo na questão da complexidade da sintaxe, podemos notar que, por meio da escrita, o enunciador terá que usar distintos artifícios enunciativo-discursivos para expressar uma mesma ideia nas duas modalidades, na escrita e na fala. Ou seja, o encadeamento entre premissas se dará de forma diferente, devido às situações comunicativas diferentes em que se empregam ambas as modalidades e as características composicionais do gênero empregado.

Se relacionamos tais pressupostos à argumentação em modalidade escrita, o texto deverá ser redatado de modo a ordenar as premissas de maneira distinta, para guiar o interlocutor no sentido de que ele entenda sua linha de raciocínio. Isto acarretará em que, por meio da escrita, este sujeito organizará também seu próprio pensamento, já que deverá buscar a adesão de um determinado auditório. Para tanto, ele deverá não somente manejar a linguagem no sentido do uso dos mecanismos próprios da escrita (pontuação, parágrafos, uso dos marcadores discursivos) nas diferentes situações comunicativas como também fazer referência aos dados extralinguísticos que

---

<sup>142</sup> Segundo Vigotski (2007: 33), “toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação *direta* à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela fórmula simples (S – R). Por outro lado, a estrutura das operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial. Ele cria uma nova relação entre S e R.

sejam pertinentes à sua ideia, o que também irá influenciar em uma construção de uma imagem discursiva de si.

A partir das discussões anteriores, podemos aproximar a noção vigotskiana de ação reversa da linguagem ao *ethos discursivo* da argumentação, já que ambas pressupõem um trabalho do enunciador sobre si mesmo. Se consideramos o texto, o qual discutiremos mais a fundo na sessão seguinte, como uma ação sobre si mesmo, logo, o estudo de suas marcas enunciativo-discursivas se faz pertinente no âmbito do esboço das imagens dos locutores.

### **O texto escrito como *locus* de interação**

Na atualidade, poderíamos afirmar que é um lugar-comum para os teóricos da LT que as abordagens de estudo textual devem transcender os limites da frase/oração. O que resulta desta posição teórica por parte dos pesquisadores é a premissa do “texto enquanto lugar de interação entre interlocutores em um determinado contexto”. Muito desta dialogização das materialidades linguísticas se deve aos estudos de um grupo denominado *Círculo de Bakhtin*. Tanto em *Estética da criação verbal* (1979) como em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, notamos uma ênfase no *caráter responsivo da linguagem*, que evidencia o papel ativo do interlocutor e a construção do enunciado em relação a outros enunciados anteriores. Estas duas premissas também fazem parte da elaboração do texto escrito, o que fica evidente no seguinte fragmento de *A Interação Verbal*, de Bakhtin/Voloshinov (2014, p.127):

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Este dialogismo, ou *caráter responsivo*, é um dos pilares sobre os quais se constroem as teorias argumentativas. Um dos aspectos relacionados a esta ideia diz respeito a construção de uma imagem do enunciatário ao qual se endereçará um determinado conjunto de argumentos. Sobre este ponto, Perelman/Tyteca (2005 [1996], p.22) atentam para o fato de que “a argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade”. Isto significa dizer que a adesão de um texto dependerá do quanto o locutor consegue aproximar esta imagem construída dos enunciatários a suas características. Em outras palavras, para que um texto

seja efetivo deve-se levar em conta as características de seus interlocutores. Por exemplo, um colunista de um jornal cuja orientação editorial atende a um público de centro-esquerda deverá manejar os mecanismos discursivos em sua escrita de modo a atender às expectativas deste público-alvo.

De acordo com o que foi apresentado neste capítulo, podemos presumir que: se concordamos com a premissa de que “todos os enunciados são argumentativos”, e consideramos o texto como produto da enunciação, logo, devemos admitir este caráter argumentativo das materialidades textuais que fazem uso da modalidade escrita. As sequências textuais nas quais intencionalidade se mostra com maior evidência são, conforme nossa fundamentação teórica, as *sequências argumentativas*. Será por meio de textos desta natureza que, geralmente, um enunciador irá demonstrar concordância, discordância, refutação ou reforço das ideias construídas por outrem, o que evidencia o caráter interativo.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, buscamos traçar possíveis interseções entre as teorias argumentativas, mais precisamente sobre a noção de *ethos discursivo*, enquanto imagem do enunciador no enunciado, e da Linguística Textual, mais precisamente relacionada às sequências predominantemente argumentativas. Por meio das problematizações presentes nos capítulos anteriores, pudemos demonstrar a relevância não só da noção de *ethos*, enquanto perfil intradiscursivo do enunciador, como também do texto escrito como materialidade discursiva que nos fornecerá os indícios linguísticos para o esboço desta imagem discursiva do enunciador.

Em pesquisas na área das Ciências Humanas, pelo menos naquelas em que o objetivo primordial seria o de conhecer e caracterizar um determinado grupo de indivíduos ou as situações de interação, estudar os procedimentos argumentativos nos dará uma base teórica pertinente, já que, como vimos ao longo deste trabalho, o ato de argumentar tem como uma de suas premissas basilares a pressuposição do outro. Tal presentificação discursiva do interlocutor se articulará não somente como uma construção discursiva do enunciador, como também em seu papel de possível enunciatário responsivo, já que toda a argumentação implica em uma modificação de um estado

de coisas pré-existente. Os indícios destes dois aspectos podem ser estudados por meio das marcas enunciativo-discursivas do texto.

É neste âmbito que o projeto *O que é ser pibidiano? Esboço de uma imagem discursiva dos bolsistas dos subprojetos da área de Ciências Humanas do PIBID/UFSM* se insere. Portanto, entender esta rede de possíveis relações entre a argumentação, enquanto processo de enunciação, e a escrita, como meio de expressão da subjetividade e de interação dos sujeitos participantes, será fundamental. Neste sentido, as discussões realizadas nas sessões anteriores vem a reforçar alguns pressupostos teóricos, como por exemplo: a argumentatividade como algo intrínseco a língua e ao ser humano, seu caráter dialógico da argumentação e do texto e a relevância de compreender a língua como um processo de interação entre interlocutores.

Também pudemos verificar, na sessão 4.2. *A escrita como uma ação sobre si*, que a escrita, enquanto exercício linguajero, se configura não só como uma fonte pertinente de dados linguísticos sobre os enunciadores, como também como uma forma distinta de organização do pensamento em comparação com outras formas de linguagem. Apoiando nas noções vigotskianas, podemos dizer que o exercício da escrita proporciona novas formas de encadeamento de premissas, ou seja, tal sequenciamento se dará de uma forma distinta em comparação com a modalidade oral. Tal fato implica em que o ato de argumentar se configure também em uma forma de ordenar estas diferentes premissas em função de obter a adesão de um determinado auditório.

## Referências

ADAM, Jean Michel. **A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos**. Revisão técnica: João Gomes da Silva Neto. Editora Cortez: São Paulo-SP, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes: São Paulo-SP, 2015.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolayevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na linguagem** (16ª edição). Editora Hucitec: São Paulo-SP, 2014.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I e II**. Tradução e revisão técnica: Eduardo Guimarães. Editora Pontes: Campinas, SP, 2006.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

\_\_\_\_\_. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução: Daniel Costa da Silva [et al.]. Editora Unesp: São Paulo-SP, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Editora Pontes: Campinas-SP, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Cia das Letras: São Paulo-SP, 1989.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. Editora Contexto: São Paulo-SP, 2016.

PERELMAN, Chaim; TYTECA, Lucie Olbrechts. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão – 2ª ed. (2005). Editora Martins Fontes: São Paulo-SP, 1996.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a produção de conhecimentos**. IN: Caderno de formação: formação de professores cultura, educação e desenvolvimento. (Vol. 3). Editora Cultura Acadêmica: São Paulo-SP, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. Editora Martins Fontes: São Paulo-SP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto e Solange Castro Alfeche. Editora Martins Fontes: São Paulo-SP, 2007.



## **HANNAH ARENDT: A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DOS CIDADÃOS NA ESFERA PÚBLICA**

*HANNAH ARENDT: THE IMPORTANCE OF CITIZENS IN THE PUBLIC SPHERE*

Rossana Padilha  
Mestre em Filosofia/ UFPEL  
rossanapadilha@bol.com.br

### **RESUMO**

A presente investigação visa a demonstrar a importância da atuação dos cidadãos na esfera pública por meio da ação, conforme o pensamento de Hannah Arendt (1906-1975). Para a autora, a política é a maneira humana de convívio entre os homens e as mulheres, tratando do gerenciamento dos "negócios humanos", por meio do agir, sem a utilização de qualquer tipo de coação. A política trata da convivência entre os diferentes: os seres humanos se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais ao grupo ao qual pertencem. A ação, por sua vez, equivale ao fazer, atividade entre os humanos, na medida em que estes se manifestam em conjunto, provocando reações, discussões, propiciando o diálogo entre os cidadãos. Arendt relaciona, em suas obras, a política, a ação e a esfera pública, na qual, pode ser entendida como o espaço do agir "entre os cidadãos", pois, em uma sociedade de massa, a qual, pertencemos, torna-se difícil agir politicamente, pois este tipo de sociedade caracteriza-se pelo individualismo, pelo consumo, o isolamento, a concorrência, extinguindo qualquer possibilidade de ação, de uma vida pública, podendo, desta forma, surgir o terrorismo, as ditaduras, e até novos tipos de totalitarismos. A fim de evitar estes acontecimentos, os humanos precisam se organizar politicamente para garantir a paz e a estabilidade em um mundo mais digno e humano. Desta forma, a ação política, então, surge quando os cidadãos, os homens e as mulheres de ação e de palavras, agem livremente, em um domínio público, pelo interesse coletivo, atuando, por meio de iniciativas, elaborando situações talvez inéditas sobre assuntos relevantes.

**Palavras-chave:** Hannah Arendt, cidadãos, ação, política, esfera pública.

### **ABSTRACT**

The present research aims at demonstrating the importance of public action in the public sphere through action, according to the thinking of Hannah Arendt (1906-1975). For the author, politics is the human way of conviviality between men and women, dealing with the management of "human affairs" through acting, without the use of any type of coercion. Politics deals with the coexistence between the different, the men organize themselves politically for certain things in common, essential to the group to which they belong. Action, in turn, is equivalent to doing, activity among humans, insofar as they manifest together, provoking reactions, discussions, fostering dialogue among citizens. Arendt relates in his works, politics, action and the public sphere, in which, can be understood as the space of acting "among the citizens", because, in a mass society, to which we belong, it becomes difficult to act politically, because this type of society is characterized by individualism, consumption, isolation, competition, extinguishing any possibility of action, a public life, and in this way, terrorism, dictatorships, and even new types of totalitarianism. In order to avoid these events, humans need to organize themselves politically to ensure peace and stability in a more dignified and humane world. In this way, political action then arises when citizens, men of action and words, act freely, in a public domain, for the collective interest, acting through initiatives, creating perhaps unprecedented situations on relevant issues.

**Keywords:** Hannah Arendt, citizens, action, politics; the public sphere.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

Segundo Arendt na obra *A dignidade da política (1954)*, no ensaio "Filosofia e Política", de acordo com a Tradição, o pensamento político surgiu quando, a partir da morte de Sócrates, Platão passou a duvidar de certos princípios fundamentais dos ensinamentos socráticos, bem como a desencantar-se da vida na *polis*, é no espaço político que aparecem as virtudes individuais, Pois é o local onde os seres humanos encontram-se, com a possibilidade de agir livremente, bem como, responsabilizarem-se por seus atos. Para Arendt (2013, p. 21):

A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e o produto da natureza humana. A política trata da convivência entre os diferentes, os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.

Nessa organização, torna-se possível, de maneira conjunta, buscar resolver os problemas comuns em uma comunidade. O espaço público fornece a potencialidade para a ação dos humanos, na medida em que estes se manifestam em conjunto, provocando reações, discussões, promovendo o diálogo, gerando eventos, por que vivenciam a liberdade. Desta forma, conforme Schio (2012, p.189);

A política, então, surge quando os cidadãos, os homens de ação e de palavras, agem livremente, em um domínio público, pelo interesse coletivo, atuando, quer dizer, tomando iniciativas e originando situações talvez inéditas sobre assuntos relevantes.

Nesse sentido, a esfera pública pode ser entendida como o espaço entre homens, no qual existe liberdade para agir e falar. Arendt entende que o discurso é uma atividade política, assim como a ação. Para ela, o falar não se resume ao um meio de comunicação apenas. Em Política, visa-se à efetivação da ação é preciso a concordância do outro, obtida por meio da persuasão, do consenso<sup>143</sup>. Faz-se necessário que os indivíduos mantenham os laços de sociabilidade, colocando-se no lugar do outro, agindo da melhor forma, a fim de que juntos possam resolver questões as referentes à comunidade e não apenas a um ou alguns indivíduos. Desta forma, segundo Arendt (2012, p. 201):

---

<sup>143</sup> “Persuadir, *peithein*, era a forma especificamente política de falar, e como os atenienses orgulhavam-se de conduzir seus assuntos pela fala política sem o uso de violência, distinguindo-se nisso dos bárbaros, eles acreditavam que a arte mais alta e verdadeiramente política era a retórica, a arte da persuasão.” (ARENDR, 1993, p. 91) A autora cita como exemplo o discurso de Sócrates na Apologia, ele destaca, em sua defesa perante os cidadãos e juízes atenienses, que o seu comportamento tinha por objetivo o bem da cidade, explicando a seus amigos que não poderia fugir mas sim, por razões políticas, ser condenado a morte.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas

A ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela. O mito popular de um “homem forte” que, isolado dos outros, deve sua força ao fato de estar só, é mera superstição baseada na ilusão de que podemos “fazer” algo na esfera dos negócios humanos - “fazer” instituições ou Leis, por exemplo, como fazemos mesas e cadeiras, ou fazer o homem melhor ou pior - ou é, então, a desesperança consciente de toda a ação, política ou não, aliada à esperança utópica de que seja possível lidar com os homens como se lida com qualquer “maquina”.

Segundo a autora, é no campo da ação e dos eventos que os humanos introduzem no mundo, o novo ocorre de modo imprevisível e inexplicável. Conforme Arendt, à ação que se produzem histórias que podem ser contadas e registradas. Independentemente de os homens agirem melhor ou pior, é possível em conjunto, em um espaço político, questionar, gerenciar os negócios humanos por meio da ação, em busca de regramentos, passíveis de sanar os problemas de uma determinada comunidade. É baseado na comunicação, na associação, na discussão e na resolução de questões comuns, de interesse da comunidade e realizados com liberdade<sup>144</sup>, sendo obtida a partir do esforço político de cada um. Conforme Kohn (2009, p. 113):

É só na presente dimensão do tempo que fica entre o passado e o futuro, entre o que já aconteceu e o que ainda acontecerá que a liberdade é a prioridade da política para o mundo humano emergir plenamente no pensamento de Arendt. Para a autora, a política é distinta do que podemos fazer e criar no isolamento enquanto singulares, assim como o artista, o filósofo, em política tudo no relacionamento humano inerentemente sem mundo entre os seres humanos, tal como existe no amor, e na amizade às vezes<sup>145</sup>.

Para Arendt, o sentido da política é a liberdade, e é por meio desta que os seres humanos, em conjunto, geram poder, que deve ser voltado para o cuidado e assuntos de interesse de todos, pois esta é uma função da política. Conforme o ensaio "O que é liberdade?", na obra *Entre o passado e o futuro*, Arendt menciona a liberdade como sendo uma categoria decisiva. Para a autora, é por meio desta com a utilização de palavras e ações, onde se encontra o sentido da política.

Segundo Arendt, as noções de liberdade romana e grega não estão ligadas à política, mas descrevem a liberdade como sendo sinônimo de liberdade da vontade e habilidade para controlar a si mesmo. Assim, alguns filósofos, como Hobbes, ligam a liberdade à ideia de soberania e da

---

<sup>144</sup> “A liberdade é algo mais do que a independência. Essa independência diz respeito à relação com as tendências e opiniões que estejam em uso ou que sejam as convenções vigentes. Ser independente é pensar por si mesmo, levando em conta as opiniões dos outros, sem submeter-se a elas passivamente. A liberdade política é vivida na política” (SCHIO, 2012, p. 151).

<sup>145</sup> “It is only in the present dimension of time-that which lies between past and future, between what has already happened and what is yet to come-that freedom and the priority of the political is by no means the be-all-and-end-all of human experience. It is distinct from what we can do and create in the singular in isolation like the artist, the philosopher, in the inherently worldless relationship between human beings as it exists in love and sometimes in friendship” ( KOHN, Jerome, Freedom: the priority of the political. The Cambridge Companion to Hannah Arendt, 2009, p.113).

habilidade de manifestar ao mundo as escolhas interiores de vontade. A autora discorda, e distingue a soberania da liberdade. Conforme Arendt (2012, p.152):

Se as pessoas desejam ser livres, devem renunciar precisamente à soberania, pois, as ações são imprevisíveis e não podem ser forçadas. A liberdade existe entre pessoas e externamente ao espírito individual, a liberdade aparece no mundo quando os seres humanos atuam na presença de outros.

Essa capacidade de atuar na presença dos outros ocorre no espaço público, na pluralidade, este é o local de encontro dos cidadãos, para que desenvolva em conjunto uma vida política. Nesse espaço, as virtudes de cada um podem ser expostas e discutidas, este é o espaço da liberdade, para fins de que todos os cidadãos possam buscar a solução das questões e agir.

A liberdade politicamente passa a ser concebida como prerrogativas do governo e dos políticos profissionais que são eleitos pelo povo como seus representantes no sistema de partidos, para representar seus interesses e se for possível, contestar, questionar e se impor a este. Do contrário, caso não se tenha liberdade política, torna-se possível que ocorra novamente um totalitarismo, pois, deixará de existir a espontaneidade, a capacidade de debater, discutir e contestar.

Essa a falta de liberdade política é uma demonstração de que o espaço público é indispensável, para que também se possa pensar, julgar, pois a censura não o permite, ou seja, não existe como manter os vínculos de confiança, lealdade, de amizade. Importante salientar que, segundo a autora, pode existir em um espaço público e político, uma confusão entre o interesse de todos e o interesse de alguns grupos específicos. Neste caso não deve predominar a intenção de uma minoria, ou grupo determinado, mas da maioria, sempre em prol de todos. A fim de manter a harmonia entre os cidadãos, a lei, o ordenamento jurídico e as instituições governamentais, servem para amparar e resolver questões referente à administração do que é público. As leis existem para proteger a atividade política desempenhada em prol de um povo o objetivo da lei é proteger os cidadãos de um determinado território, pois a legislação é a base de toda política, serve de limite para atuação dos cidadãos<sup>146</sup> na esfera pública. De acordo com Lafer (1988, p. 225):

Em síntese para Hannah Arendt, a constituição é uma convenção, em que a contingência é uma virtude, pois, a verdade da lei repousa no consenso geral da comunidade, que ensaja a gramática da ação e a sintaxe do poder. Como para ela a gramática da ação e a sintaxe do poder resultam da pluralidade, o consenso *ex parte populi* faz de uma comunidade política uma associação voluntária, representando a constituição o acordo de associação

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

do qual deriva o pacto do governo.

Seguindo o princípio de que a lei deverá preservar a comunidade política, é importante ressaltar que ela deva ser transcendente, de acordo com Schio (2012, p.188):

Para ser autêntica, a lei precisa embasar-se na organização autônoma dos cidadãos, transcendendo os interesses imediatos e pessoais. Mais explicitamente, sua origem deve ser política, pois, o conjunto de leis estabelece os contornos da vida pública, e cria condições para sua manutenção. O acordo entre os cidadãos ocorre em nível interno da política, ou seja, de sua elaboração.

Assim sendo, a lei ela é decorrente da ação humana em conjunto, por meio de cidadãos, através da reunião da vontade dos singulares visando ao bem comum da maioria. A lei existe para amparar, e estabelecer as regras em prol de uma comunidade, por tal motivo ela poderá ser considerada política em seu conceito.

Para a autora, quem exerce a política são os cidadãos e somente quando estão reunidos na esfera pública. Este é resultado do agir em conjunto, da discussão, de interesses, de necessidades em comuns, não existe poder quando os cidadãos encontram-se isolados, pois, ele não é considerado como sinônimo de coerção, mas uma possibilidade entre os seres humanos de viver na pluralidade. Para que haja poder, é necessário que tenha sido construído e também preservado o espaço público, a pluralidade, a liberdade e a igualdade acessíveis aos cidadãos. De acordo com Adeodato (1989, p. 167- 168),

O conceito moderno de liberdade, inspirado na doutrina liberal, acha que os homens nascem iguais e que a sociedade e o poder políticos pervertem e criam distinções artificiais. Para Arendt, ao contrário, os homens nascem diferentes e é a faculdade de agir politicamente que os torna iguais. A igualdade, por sua vez, não propicia a liberdade, pode haver igualdade até no cativeiro ou na mera luta pela vida, é a igualdade que deriva da liberdade: Não é evidente por si mesmo, e tampouco se pode prová-lo que todos os homens sejam criados iguais. Sustentamos essa opinião porque a liberdade só é possível entre iguais”.

Os indivíduos biologicamente nascem iguais, mas politicamente não, pois, eles divergem nas opiniões (*doxas*), o se tornar igual para Arendt, é uma espécie de segundo nascimento: político, de acordo com Arendt (1993, p. 97):

A palavra *doxa* significa não só opinião, mas também glória e fama. Como tal relaciona-se com o domínio político, que é a esfera pública em que qualquer um pode aparecer é mostrar quem é. Fazer valer sua própria opinião referia-se a ser capaz de mostrar-se, ser visto e ouvido pelos outros. Na vida privada se está escondido e não se pode aparecer nem



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

brilhar, não sendo permitida ali portanto, qualquer *doxa*.

Para Arendt, a *doxa* é a verdade subjetiva, pois é decorrente de cada um: ela surge a partir da afirmação ou negação de algo; é o contrário do que a autora entende por verdade objetiva, a qual está relacionada à Religião, a Filosofia a Ciência, pois, trata de assuntos de demonstração racional ou empírico. A autora ressalva que a *doxa* difere da persuasão no sentido de esta ser o único modo de buscar o consenso entre os cidadãos reunidos. De acordo com Schio (2012, p.194):

A vivência da política visa a persuadir os cidadãos a crer ou não nas opiniões do orador, as quais podem denominar-se de verdade política, pois pertencem ao orador, mesmo que sejam usadas com cunho retórico de mero convencimento. Neste sentido, mesmo que o orador professasse verdades -científicas, filosóficas, religiosas, não geraria certeza, pois ao ser exposta a “verdade” torna-se a opinião daquele que a expõe, dependendo, para a sua aceitação, da confiança, da credibilidade, ou seja, da sua aceitação pelos ouvintes.

Para a atuação dos cidadãos na esfera pública e política, é importante destacar a diferença que a autora menciona entre poder e força. Esta pode ser exercida na solidão e retira qualquer espontaneidade da ação, ao contrário, o poder para ser exercido necessita de várias pessoas agindo em conjunto, nunca sozinhas. Ele é uma relação que leva à formação de vontades em comum, que resulta de um acordo por meio da comunicação entre várias pessoas. Devido ao fato de reunir um conjunto de vontades individuais, geram uma pluralidade, a qual cria e mantém o espaço público possibilitando que seja mostrada a verdade. Para Arendt, a verdade<sup>147</sup> dos fatos torna-se autêntica e verdadeira por estar relacionada à existência e a exposição para outras pessoas, isso exclui e inviabiliza a mentira na vida política. De acordo com Adeodato (1989, p. 169):

Essa verdade racional, por si mesma, jamais entra em conflito com a esfera política porque pertence a um universo diferente, desligado do mundo das aparências, se será combatida pela política precisa ser tratada como opinião e não como verdade. A verdade factual e a opinião facilmente entram em conflito, uma vez que fatos são atestados por testemunhos, documentos, objetos falsificáveis e desprovidos de instância superior ou evidência a que se reportar.

De acordo com o pensamento da autora a mentira política, é aquela que tem por objetivo alterar o curso de acontecimentos, bem como, opiniões de cidadãos. De acordo com

---

<sup>147</sup> “A verdade precisa, também, ser preservada através da lei. A lei é entendida como sendo uma construção humana que visa à manutenção do espaço público, com suas características próprias. No espaço público, a verdade factual não é corrompida, mas constantemente atualizada, por meio do diálogo e da possibilidade e concordância entre as pessoas. É essa estrutura dialógica da política, com o objetivo de administrar os conflitos pela persuasão, que permite o agir e o viver em conjunto”. (SCHIO, 2012, p. 211)



Adeodato(1989, p. 170):

A mentira é uma forma de ação, pois ambas dependem da liberdade. Isso porque a mentira, para ter papel político, precisa parecer plausível, ou seja, depende da verdade na medida em que precisa parecer verdadeira para funcionar como mentira. É a capacidade de mentir sobre a verdade factual, parece-nos, o principal dado responsável pela desconfiança de Arendt da verdade como critério para legitimar a política: a opinião, em que pese sua individualidade, é preferível à fragilidade inerente à verdade dos fatos.

Segundo Arendt, o objetivo da mentira política é o de destruir a noção de realidade, e com ela o ímpeto de agir em conjunto, de discutir, contestar, compartilhar o espaço público e o convívio com os outros. A mentira política destrói a pluralidade, a liberdade política deixa de existir, os laços de sociabilidade são rompidos, ela é tão efetiva que pode deturpar o consenso, a opinião de uma maioria, a mentira organizada, pode alterar fatos e interpretações com o objetivo de obter a aceitação de uma determinada situação e até mesmo conceber a própria mentira como se verdade fosse.

Para a autora o agir politicamente se dá na pluralidade, em um espaço público, onde aparecem as virtudes individuais, local onde os seres humanos encontram-se, com a capacidade de agirem livremente, bem como responsabilizarem-se por seus atos. Para Arendt (2013, p.21):

A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e o produto da natureza humana. A política tratada é convivência entre os diferentes, os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.

A ação por sua vez, equivale ao fazer, ao movimento, à atividade, entre os seres humanos, na medida em que estes se manifestam em conjunto, provocando reações, discussões, promovendo o diálogo, gerando eventos, por meio da liberdade e visando ao agir. Desta forma, conforme Schio (2012, p. 189):

A política, então, surge quando os cidadãos, os homens de ação e de palavras, agem livremente, em um domínio público, pelo interesse coletivo, atuando, quer dizer, tomando iniciativas e originando situações talvez inéditas sobre assuntos relevantes.

Para a autora, em Política, visa-se à efetivação da ação: é preciso a participação e a presença do outro; é necessária a comunicação, a interação, o debate, a discussão, é preciso à concordância do outro, obtida por meio da persuasão e desta um consenso, mesmo que provisório e momentâneo. Para tanto, faz-se necessário que os indivíduos mantenham os liames de sociabilidade, colocando-se no lugar do outro, agindo da melhor forma, a fim de que todos possam resolver as questões referentes a todos, não apenas a um indivíduo ou grupo. Desta forma, segundo Arendt (2012, p. 201):

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

### *Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

A ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela. O mito popular de um “homem forte” que, isolado dos outros, deve sua força ao fato de estar só, é mera superstição baseada na ilusão de que podemos “fazer” algo na esfera dos negócios humanos - “fazer” instituições ou Leis, por exemplo, como fazemos mesas e cadeiras, ou fazer o homem melhor ou pior - ou é, então, a desesperança consciente de toda a ação, política ou não, aliada à esperança utópica de que seja possível lidar com os homens como se lida com qualquer “maquina”.

De acordo com Arendt por meio da ação é possível, em conjunto gerenciar os negócios humanos, pois, primeiro existe a necessidade de organização, depois a de elaboração de regras e, posteriormente, a obediência (ou não) a ela. Assim sendo, para que não seja preciso um ou alguns, com uso da coerção e da violência, ditar ou ditarem as regras, o “como” se deve comportar-se, na autêntica política há a exigência de participação e colaboração dos interessados, sendo obtida a partir do esforço político de cada um. As noções de liberdade romana e grega não estão ligadas à política, mas descrevem a liberdade como sendo sinônimo de liberdade da vontade e habilidade para controlar a si mesmo. Essa capacidade de atuar com os outros ocorre no espaço público, pois este é o local de encontro dos cidadãos, para que desenvolvam uma vida que é diferente daquela do trabalho e do labor, ou seja, a política. Nesse espaço, as virtudes, os vícios também de cada um podem ser expostos e discutidos, este é o espaço da liberdade, para fins de que todos os cidadãos possam conviver, é indispensável à existência e a manutenção do espaço público, para que haja atuação, ou seja, não existe como manter os vínculos, as relações entre as pessoas enquanto cidadãos de uma mesma comunidade.

A fim de obter e de manter (maior ou uma possível) harmonia entre os envolvidos, a lei, o ordenamento jurídico, bem como as instituições governamentais servem para amparar e para buscar resolver tais questões, referentes à vida das pessoas dos demais seres do planeta. A legislação é a base política, visando a estabilizar a vida humana, a qual servirá de limite para atuação dos cidadãos na esfera pública, podendo auxiliar a organizar as outras esferas. Seguindo o princípio de que a lei deverá preservar a comunidade política, é importante ressaltar que ela deva manter os critérios distintos por ela traçada, de acordo com Schio (2012, p.188):

Para ser autêntica, a lei precisa embasar-se na organização autônoma dos cidadãos, transcendendo os interesses imediatos e pessoais. Mais explicitamente, sua origem deve ser política, pois o conjunto de leis estabelece os contornos da vida pública, e cria condições para sua manutenção. O acordo entre os cidadãos ocorre em nível interno da política, ou seja, de sua elaboração.

Se assim não ocorrer, então, não há cidadania, pois, o governo é autoritário (tirania, ditadura, totalitarismo). A lei legítima é decorrente da ação humana em conjunto, por meio de

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Aproximação entre Disciplinas: interdisciplinaridade nas Ciências Humanas*

cidadãos, posto que eles a elaboram por meio da reunião da vontade dos singulares visando ao bem comum da maioria. A lei servirá para amparar, proteger e estabelecer as regras em prol de uma comunidade, por tal motivo, ela poderá ser considerada política em seu conceito e vivência. Segundo Arendt, quem detém o poder de ação na política são os cidadãos, este existe quando os cidadãos encontram-se isolados, pois, de acordo com a autora, o poder não é considerado como sinônimo de violência ou de coerção, mas de uma possibilidade de viver na pluralidade.

Para que se tenha o poder, segundo Arendt, é necessário que haja o espaço público, a pluralidade, a liberdade e a igualdade constituídas e mantidas pelos cidadãos. De acordo com Adeodato (1989, p. 167- 168):

O conceito moderno de liberdade, inspirado na doutrina liberal, acha que os homens nascem iguais e que a sociedade e o poder políticos pervertem e criam distinções artificiais. Para Arendt, ao contrário, os homens nascem diferentes e é a faculdade de agir politicamente que os torna iguais. A igualdade, por sua vez, não propicia a liberdade, pode haver igualdade até no cativeiro ou na mera luta pela vida, é a igualdade que deriva da liberdade: Não é evidente por si mesmo, e tampouco se pode prová-lo que todos os homens sejam criados iguais. Sustentamos essa opinião porque a liberdade só é possível entre iguais.

Ainda, para que os seres humanos possam viver da melhor forma, em conjunto, amparados legalmente em um espaço público e por meio da política, é necessário que exista, ética, a preocupação com as gerações vindouras, o "amor pelo mundo", com a educação. As ações praticadas, os questionamentos, ficarão como exemplos para as futuras gerações, os quais servirão para orientá-las no momento em que tiverem que agir omitir-se, ou comportar-se. Por tal motivo, a ética e a política encontram-se relacionadas, a política visa à humanização permanente dos indivíduos no mundo em que vivem. Questões referentes à sobrevivência, ao planeta, ao meio ambiente, precisam ser discutidas e resolvidas no âmbito político. Nesse sentido, para Arendt, as instituições jurídicas pertencem à política, por tal motivo esta deverá ser anterior àquela, na qual os cidadãos assumem a responsabilidade pelos seus atos, pois possuem a capacidade de agir, e por isso todas as questões discutidas e discutíveis em conjunto deveriam ser políticas.

## Referências

- ADEODATO, João Mauricio Leitão. **O Problema da Legitimidade**. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**. Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993a.
- \_\_\_\_\_. **Lições sobre a filosofia política em Kant**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993b.
- \_\_\_\_\_. **O que é Política?** Org. Ursula Ludz. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Origens do Totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: ícone, 2007.
- KOHN, Jerome. Freedom: the priority of the political. *in: The Cambridge Companion to Hannah Arendt*. (University of California) Santa Barbara: Cambridge University Press, 2002.
- LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 7 reimpressão, São Paulo: CIA das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento, Persuasão e Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- SCHIO, Sonia Maria. **Hannah Arendt: História e Liberdade (da Ação à Reflexão)**. Porto Alegre: Clarinete, 2012.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Ciências, Epistemologias Feministas e  
Mulheres*

**BENZEDEIRAS NEGRAS: A BENZEDURA PERCEBIDA COMO A  
MANIFESTAÇÃO DO AMOR**

*BLACK HEALERS: THE BLESSING PERCEIVED AS THE MANIFESTATION OF  
LOVE*

Ana Paula Melo da Silva  
Mestranda/ Universidade Federal de Pelotas  
[anapaulamelo@gmail.com](mailto:anapaulamelo@gmail.com)

**RESUMO**

Ao analisar as memórias de infância muitos indivíduos se flagram lembrando das benzeduras, ervas, chás e rezas utilizadas em casos de doença. Tendo como pressuposto essas lembranças, esse trabalho tem como objetivo analisar algumas das temáticas que envolvem o universo da mulher negra e benzedeira, mas especificamente a solidão e as vivências e como essas mulheres se ressignificam a partir do amor, manifestado no ato de benzer. Nessa pesquisa o amor é abordado de forma não romântica e heteronormativa, mas respeitando as diversas manifestações do mesmo e destacando o papel indispensável da mulher negra. Essa abordagem se faz pertinente ao analisar a ainda baixa quantidade de pesquisas que abordam temáticas étnico-raciais de forma interseccional, relacionando gênero, raça e classe em suas abordagens, além de reafirmar a importância do grupo na construção da cultura brasileira. Reconhecer a sabedoria de não-acadêmica produzida pelas margens é afirmar que o conhecimento também se dá pela vivência, pelo empírico e pelo contato com a natureza.

**Palavras-chave:** Solidão. Amor. Benzedeiras. Mulher Negra. Periferia.

**ABSTRACT**

When analyzing childhood memories, many people find themselves remembering blessings, herbs, infusions and prayers used in illness situations. From these memories, this essay aims to analyze some themes involving african-descendant healer woman universe, specially loneliness and experience and how those women resignify themselves from love manifested in blessing. This essay focuses love in a non-romantic and heteronormative way, however looking up to its several manifestations and showing up indispensable african-descendant woman role. This approach is apt analyzing still low amount of researches that aims to ethnic-racial themes in an intersectional way, connecting gender, race and social class in its approaches, besides reasserting group importance in brazilian culture building. To recognize the non-academic wisdom produced by the margins is to affirm that knowledge is also given by experience, empirical and contact with nature.

**Key-words:** Loneliness. Love. Healers, African-Descendant. Woman. Outskirts.



## **Introdução**

O presente trabalho visa trazer contribuições acerca da discussão sobre a solidão da mulher negra e a benzedura, fazendo uma análise sobre como a ressignificação ocorre através da prática para algumas mulheres.

A benzedura é uma manifestação cultural tradicional, em que a relação com a natureza se dá, principalmente, na busca pela cura. Para ANJOS (2006) a essa é uma prática muito antiga, que se expressa através de orações e ervas, e se liga a dois fenômenos. O primeiro se refere à transmissão oral do conhecimento e saberes particulares para as próximas gerações, e o segundo se expressa na força da matriarcalidade. A benzedura é uma resistência fundada na religiosidade e na fé em divindades diversas.

De modo geral, esse trabalho busca (re)conhecer quem são algumas das benzedadeiras negras dos bairros periféricos do município de Pelotas, localizado na região Sul do estado do Rio Grande do Sul. Pelotas, devido à colonização e por ter abrigado um grande contingente de negros escravizados, conta com uma população negra expressiva que, de forma consciente ou não, manifestam ainda saberes ancestrais trazidos através da diáspora africana.

A questão central de onde se irradia as demais questões a serem aqui abordadas é como a mulher negra ressignificou sua solidão em amor e o expressou através da benzedura, estabelecendo também como os saberes sobre a cura foram adquiridos, transmitidos e são reconstruídos no contexto atual.

Busca-se aqui, portanto, a produção do conhecimento a partir dos subalternos, excluídos e marginalizados. Para tanto, é necessário incentivar e criar meios para o protagonismo da mulher, principalmente dentro de suas próprias temáticas.

O desenvolvimento se deu através de pesquisa de referenciais que embasaram todas as etapas e a conclusão da mesma. Com o reconhecimento das praticantes, iniciaram-se as entrevistas estabelecidas, principalmente, através de história oral com as benzedadeiras e a mestra Griô.

Optou-se pela História Oral visto que o método se apresentava o mais adequado aos objetivos da pesquisa, visto que permite uma recuperação do passado através dos relatos dos que o viveram, tendo a proposta de reconstruir, problematizar e interpretar o passado através da experiência e das vivências dos indivíduos.

## **Desenvolvimento**

Para adentrar na temática de benzedura e mulheres negras que se constitui antagônico ou complementar à resistência, apresenta-se, em um primeiro momento, uma breve discussão sobre a solidão da mulher negra ressignificada ao amor manifestando-se no benzer. Não se atendo somente à solidão, outros dados são expostos de forma a apontar para o grau das disparidades sociais vivenciadas por esta mulher e que aqui serão aqui discutidas com alguns recortes.

A solidão da mulher negra é uma discussão necessária para que se compreenda a condição da mesma dentro da sociedade brasileira. Seja como minoria no mercado matrimonial, maioria como mães-solo, população periférica, vítimas de feminicídio, violência obstétrica, dentre tantas outras opressões sofrida pela mesma, torna-se imprescindível a discussão sobre esse aspecto.

Para essa discussão, é necessário salientar que não é possível analisar as práticas culturais e históricas da afetividade e solidão da mulher negra sem considerar a marca da violência ancorada em seus corpos, tentativas, contraditoriamente, fugaz, de encarcerar suas almas. Esse sofrimento vivido pelas mulheres negras as colocam numa religação com o sagrado, emancipando-as, ou seja, na condição de sujeita numa sociedade que insiste em objetificá-las.

Para Munanga (2004) as diferenças físicas observáveis dentre os povos serviram de justificativa política através do controle e do intercuro sexual de mulheres não-brancas. Segundo o autor, no Brasil e em alguns outros países foram nos corpos de mulheres negras escravizadas que essas ideologias raciais foram consumadas.

Essas representações, baseadas na categoria gênero-raça-classe, não apenas influenciam como também regulam as escolhas afetivas das mulheres negras. Sendo assim, elas estariam excluídas do “mercado afetivo”, mas inseridas por completo na erotização, no trabalho doméstico escravizado e feminilizado, sendo peça-chave no “mercado do sexo”. Enquanto isso, mulheres brancas, com a imagem relacionada ao tradicional, estariam inseridas na “cultura do afetivo”, no matrimônio, no romantismo e na união estável, e seriam as figuras ideais para o papel de mãe e esposa. (PACHECO, 2013, p.25)

As hierarquias sociais e as representações tratadas aqui a respeito do corpo da mulher negra se alojam, fundamentalmente, sobre o ato de amar e ser amada.

Para Giddens (1993) a modernidade trouxe mudanças significativas para a intimidade das mulheres, dentre elas o amor confluyente, que é influenciado e depende de critérios sociais externos, como sexo, raça, classe, idade, etc. Sendo assim, a escolha por parceiros afetivos se regula por critérios sociais, o que expõe o privilégio de alguns grupos em detrimento de outros.

Na relação com o outro, o desejo de envolvimento afetivo em busca do prazer é permeado pelos valores e ideais estabelecidos pelo contexto social. A manifestação do desejo e o estabelecimento ou não de vínculos amorosos são também determinados por concepções advindas de uma visão machista e racista. (PINTO, 2004, p.01)

Como abordado aqui, e destacado por Alves (2012), há uma interferência histórica e social que, além de todos os direitos negados, à mulher negra também acaba por não ter direito ao amor. Aqui é possível afirmar que a solidão tem cor, tem traços físicos específicos, gênero e classe, mas essas mesmas características estão presentes na resistência, na resignificação e no amor.

Sendo assim, a raça, enquanto construção social, apesar de receber investidas pesadas para seu extermínio de forma camuflada, segue resistindo nas vielas, becos, favelas e em qualquer espaço onde for colocada.

Ao se pensar na história do povo negro, em destaque os que habitam as áreas periféricas, é impossível não reconhecer a presença da mulher negra como fator fundamental para a manutenção da vida naquele espaço:

Histórias de solidariedade e solidões. Mulheres que tomam para si a incumbência de tornar possível um espaço, se não confortável, ao menos respirável num território onde o discurso imperante e imperioso contradiz as histórias de fato. (NASCIMENTO, 2012, p.57)

Outro aspecto a ser abordado é processo de saúde-adoecimento, que está intimamente relacionado com o contexto sócio-econômico, cultural e ambiental, tendo a população negra como as maiores vítimas disso. Com a dificuldade de acesso à saúde observa-se um número significativo de benzedoiras negras, além de outras práticas de cura mais humanizadas como, por exemplo, o parto, que é articulado com rituais, banhos, rezas, etc., que constituem um bloco de saber e poder negro, se complementando também com as especificidades religiosas e culturais dos indivíduos, responsáveis pela manutenção da vida de seus familiares e da comunidade em que está inserida.

## **Benedura e Amor**

Apesar da solidão em relação ao amor romântico e heteronormativo, não é possível concluir que não há amor, mas que ele se dá de outras formas, não só entre sexos opostos e da forma como é tradicionalmente estabelecido. O amor pode se materializar com outros sentidos, como abordado aqui pela dedicação ao próximo através do ato de benzer ou também por si mesma, o amor interno (HOOKS, 2010). Esse amor se expressa pelo cuidado consigo mesma, seja pelo uso do turbante, o cuidado estético, trançando os cabelos e também pelo estabelecimento de união com outras mulheres, como observado ao andarem em bandos rumo às creches, casas de família, as fábricas, lavando roupa nas fontes, etc.

As mulheres negras que escolhem (e aqui ênfase a palavra “escolhem”) praticar a arte e o ato de amar, devem dedicar tempo e energia expressando seu amor para outras pessoas negras, conhecidas ou não. Numa sociedade racista, capitalista e patriarcal, os negros não recebem muito amor. É importante para nós que estamos passando por um processo de descolonização, perceber como outras pessoas negras respondem ao sentir nosso carinho e amor. (HOOKS, 2010, p.01)

A autora também disserta sobre a importância de mulheres negras contar umas com as outras como estratégia de amor, de romper com a solidão e promover o cuidado com o próximo. E ao abordar sobre amor e solidão, é importante ressaltar que o amor se amplia para além das formas convencionais ditadas pela sociedade que institui normas enquanto verdades absolutas.

Juliana Gonçalves, em sua obra “O Amor que Liberta Nasce de Uma Mulher” (2016), ao relatar sobre o amor que recebeu afirma que este veio das mulheres:

Não sem espanto, percebi o óbvio: se recebi algum amor, e estou certa que sim, foi das entranhas de minha mãe, da pele enrugada da avó, dos sorrisos largos de minhas irmãs, dos afagos das tias. O amor que já recebi no mundo veio de fêmeas, de energias femininas que criam ventos, rios, mares, lama. (GONÇALVES, 2016, p.01)

Em outro trecho é exposto sobre a importância do amor para a cura:

Se há cura para as mazelas do mundo que rasgam as peles pretas, se há acalanto para as dores de corpo e alma, sem dúvidas, a resposta passa por nós mulheres, sobretudo, nós negras. Somos frutos também de um amor que emerge de uma força ancestral. (GONÇALVES, 2016, p.01)

Ao analisar sobre a importância do cuidado com o outro, acredita-se que é nítida a importância da benzedura como um alívio à condição de solidão, a possibilidade de trilhar um novo caminho, de cuidar de si e do próximo como uma forma de amor. O amor heteronormativo

e romantizado por um conjunto de concepções e estratégias (televisivas, midiáticas, cinematográficas) muitas vezes negado ao grupo é ressignificado pelo amor ao próximo, aqui expressado pela cura, pelo cuidado e zelo com o outro. Entende-se aqui o ato de benzer como o dom que advém do amor.

### **Dona Sirley**

Dona Sirley foi escolhida para a narrativa por seu conhecimento sobre a ancestralidade e cultura negra. Residente na Cohab Lindóia, Zona Norte do município de Pelotas/RS. Apesar de não ser benzedeira, a mesma trouxe grandes contribuições para a pesquisa por ser uma Mestra Griô, que é detentora de saberes transmitidos de forma geracional através da linguagem oral. Essa leva todo o saber prático e teórico em sua fala que são componentes as tradições e cultura de um povo, transmitindo história e memória social.

Natural do município de Pelotas/RS, Dona Sirley está com 81 anos. Em sua narrativa expõe suas lembranças de infância enquanto filha de uma ama de leite e um cozinheiro trazidos do município de Canguçu para o município de Pelotas em 1923.

A mestra Griô afirma seu hábito de orações e em receitas naturais, esses hábitos se intensificaram quando dona Sirley perdeu o contato com seu filho mais velho, que foi morar no estado da Bahia e, por falta de acesso ao telefone e condições financeiras, não conseguia estabelecer contato com a família. No episódio narrado ela afirma que sempre orava por seu filho, além de ler o Salmo 121. O contato com as receitas naturais feitas, principalmente, com ervas se deu pela doença de pele que seu filho mais novo desenvolveu quando ainda pequeno, e a forma mais eficaz de aliviar as dores e coceiras era através de banhos, compressas e chás. Mesmo retomando o contato com o primogênito e com a cura do derradeiro, dona Sirley se manteve nas práticas.

Ao ser questionada sobre a presença de outras mulheres que a auxiliaram na vida particular e na criação dos filhos a entrevistada não conseguiu dizer os nomes, dentre eles o de sua mãe, de vizinhas e amigas. Dentre os nomes das amigas ocorreu um fato importante a ser destacado aqui: a saudade de Bié. Ao pronunciar o nome de Bié, dona Sirley começou a chorar, alegando que não

sabia se teria a oportunidade de reencontrar a amiga antes de morrer, visto que ambas já ultrapassaram os 80 anos. E quando questionada sobre a importância da ancestralidade para a benzedeira negra a resposta ocorreu por meio de outra pergunta, agora feita pela entrevistada: “onde tu acha que aprendemos a usar as ervas para curar?”.

### **Dona Casturina**

Dona Casturina, atualmente com 71 anos, é moradora do Bairro Santos Dummont (antiga Vila das Corujas), uma zona periférica de fácil acesso, em que vive há 41 anos. Desde o primeiro contato se mostrou muito interessada em narrar suas vivências enquanto mulher negra e benzedeira.

A benzedeira, acometida por uma doença que a fez perder parte significativa da visão, estava se recuperando da cirurgia, devido ao glaucoma, no período da entrevista, a mesma disse que parou de benzer pela dificuldade de atuar sem enxergar, principalmente as benzeduras feitas com fogo e tesoura.

Nascida no município de Piratini/RS, com três meses foi para o município de Canguçu/RS e adulta, depois no nascimento de quatro dos seus cinco filhos, veio morar no município de Pelotas/RS. Mãe de cinco filhos, avó de dez netos e bisavó de quatro bisnetos a mulher explica que a maioria da família é constituída por mulheres, e que seu dom foi de extrema importância para a criação dos seus filhos, netos e bisnetos.

A benzedeira narra que suas experiências espirituais começaram cedo, quando tinha 15 anos, e aos, aproximadamente, 20 anos já iniciou suas benzeduras. A entrevistada diz que ama seu dom, mas que é um compromisso longo e que acaba por dificultar os agendamentos de seus compromissos e o andamento da vida pessoal, visto que não pode negar a benzedura.

Ao narrar a importância de outras mulheres em sua vida faz referência à uma senhora a qual recorda em sua infância, em Canguçu/RS, que benzeu seu próprio marido durante uma doença grave. Outras mulheres também são citadas, sendo elas benzedeiros, mães de santo e a vizinha, que teve seus filhos benzidos por dona Casturina e que é uma grande amiga.



Ao ser questionada sobre o uso de ervas ela é enfática ao dizer que “sem erva é impossível”. Sobre o abandono da prática, dona Casturina diz que sente falta, mas que, devido à doença, a benzedura se tornou muito difícil por só enxergar vultos, e ela também já não cozinha mais, sendo dependente da ajuda das filhas..

Parar de benzer fez com que entregasse a maioria das imagens e objetos, como tesouras grandes, à terreira a qual frequenta. “Eu sinto falta das minhas imagens, mas elas têm que ser bem cuidadas, então deixei na terreira, agora to com o congá sem quase nada de imagem. E a gente gosta das imagens, né?”

Mesmo com dificuldades fez questão de andar pela casa, mostrar onde preparava as benzeduras. A benzedeira fez questão de mostrar a imagem de Jesus esculpida em madeira que ganhou de sua filha que morreu há nove anos, deixando também uma outra “lembrança” para a benzedeira que pode ser vista em uma imagem ao lado da madeira: seu filho, Patrick, na época com 7 anos. Nessa narrativa foi impossível não abordar esse momento da vida de dona Casturina, que a todo momento cita a filha em suas narrativas.

Dona Casturina entende seu dom como uma missão, e, apesar da tristeza por abandonar o ofício, ela acredita que sua missão foi cumprida. A benzedeira não deixou definitivamente de benzer, quando possível e necessário ela está sempre disposta a ajudar através de benzeduras de encalho, por utilizar apenas linha preta e ovo e assim não oferece risco, e aconselhamentos e indicações de tratamentos.

A saudade da possibilidade da prática está presente em sua fala. O quarto onde benzia, ao lado da sala, estava fechado, o coração da benzedeira está aberto e sua missão cumprida.

### **Dona Gessí**

Atualmente dona Gessí está com 84 anos, e benze há, aproximadamente, 64 anos. Apesar de não estar mais sendo procurada como antes, ainda se mantém ativa nas benzeduras e extremamente risonha ao narrar suas vivências enquanto mulher negra e benzedeira.

Dona Gessí ao iniciar a conversa, com uma intimidade que remete à fala de Dona Sirley: “Já estivemos juntas”, contou que sua primeira benzedura veio através de uma mentira, em que disse ser benzedeira para curar uma criança.

Enquanto narrava esse episódio dona Gessí salientou que ainda não benzia naquele momento, então não sabia o que dizer enquanto benzia a criança, mas que as palavras vinham até sua mente, e indicou o chá da folha de violeta. Ao relatar o dia seguinte à benzedura: “Tu sabe que no outro dia fui lá o gurizinho tinha colocado aquilo tudo pra fora? E assim eu fui benzendo, benzendo e benzendo”.

O fato narrado ocorreu quando a entrevistada estava com, aproximadamente, 22 anos e desde então não parou de benzer. Segundo sua narrativa, um dia enquanto sentada apareceu uma senhora negra de pele bem retinta, de baixa estatura e vestida toda de branco e a questionou sobre o interesse em aprender a benzer e a presenteou com um pedaço muito pequeno de tábua, dizendo que era um livro onde estavam todas as benzeduras necessárias para curar várias doenças.

Quando questionada sobre o ato de benzer ela afirma que é um ato de amor e boa vontade, e, segundo ela, nunca se negou a benzer. “Eu, graças a Deus, curei muita gente. Eu não, Deus, nosso Senhor”.

Outra narrativa que se assemelha às demais entrevistadas é a presença de outras mulheres que as ajudaram durante a vida, ao ensinar as benzeduras e na criação dos filhos. E ao ser questionada sobre as ervas, ela alega não utilizar, disse benzer com qualquer galho verde que encontrar, sem necessidade de ser um específico porque “não é o preparo, o galho, mas o que vale é seu pensamento bem firme, sua boa vontade e sua palavra”.

## **Resultados**

A presente pesquisa trouxe rumos diferentes para a análise do ato de benzer feito por mulheres negras. Visto a existência de outros estudos sobre o tema, que nos possibilita analisar a benzedura no contexto atual e seus agentes, acredita-se que a mesma veio a contribuir para uma análise interseccional, da prática feita por mulheres negras e periféricas.

Durante as etapas do trabalho foi possível perceber que a benzedura é uma prática que ainda permeia a memória dos indivíduos. Sempre que falava do tema eram compartilhadas algumas lembranças, sendo elas da avó benzedeira, ou de um episódio em que o narrador estava doente e buscou a cura dessa forma.

Para a entrevista esperaram enfeitadas. Trançaram seus cabelos crespos e brancos, colocaram presilhas, penas, e a pele preta e já não tão firme contava a história de tempos passados. Em suas narrativas foi possível observar, que o dom é unanimidade, que todas acreditam na necessidade do mesmo para a prática ser efetiva. Também é possível notar no discurso dessas mulheres que, de alguma maneira, é possível obter um controle dos dissabores do destino, uma forma de melhorar a vida mesmo em contextos mais difíceis.

Essas mulheres, viúvas e mães-solo, ressignificaram sua solidão trazendo vida para a comunidade onde estavam e estão inseridas, e mesmo passando longos períodos sem notícias do filho ou sofrendo grandes perdas conseguiram canalizar a própria dor e manifestá-la como amor por outras pessoas e por si mesmas. O entendimento da benzedura como uma forma de amor é unânime entre elas, sem amor e dedicação não há benzedura, não há cura. O amor é ético, estético, envolvente, cuidadoso: cuidam os outros, tem o princípio da dádiva e reciprocidade, o retorno não vem sob a forma de bens materiais, mas subjetividade e afeto e tem o cuidado de manter a matéria prima bem cuidada (LIMA, 2017).

Outro ponto a ser destacado aqui é a moradia dessas mulheres. Lugares pequenos que nos remete aos quilombos, pequenos pedaços de terra onde se produz uma vida espiritual que acalenta frente às limitações materiais. Apesar de miúdos, eram bem cuidados, muito decorados com quadros, flores, imagens, e cheiros, a exemplo o cheiro de arruda, que se misturava com o cheiro de vida.

Acredita-se que foi ressaltada a importância da relação mulher – natureza visto que foi abordado o tema através de referencial teórico e de narrativas que expõem a necessidade dessa relação para a obtenção da cura. As benzedeiros e a mestra Griô demonstraram grande respeito nessa relação, expondo a consciência da importância da natureza na busca pela cura do ser humano.

A problematização da desvalorização do saber produzido pelas minorias se deu através de referencial teórico que abordou o tema expondo as problemáticas da hegeminação e da criação

de um padrão de conhecimento, desvalorizando os saberes que foram imprescindíveis para a manutenção da vida.

## **Referências**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Editora Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2004

ALMEIDA, Paula Castro. **A palavra é que Voga': concepções de cura e saúde entre benzedoras no Município de Pelotas** / Paula Castro Almeida; Helen Gonçalves, orientadora; Adriane Luísa Rodolpho, coorientadora. – Pelotas, 2015.

BRUSCHETTA, Caian Alberto Andrade de Mello e. **Cura e devoção: a vida e a sabedoria das benzedoras de reboças** - PR. UFPR Curitiba, 2015.

**Dossiê mulheres negras : retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil** / organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes ... [et al.]- Brasília : Ipea, 2013.160 p. :gráfs., tabs.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008.

GONÇALVES, Juliana. **O Amor que Liberta Nasce de Uma Mulher**. São Paulo: Instituto Geledés, 2016. HOOKS, Bell. **Vivendo de Amor**. Tradução: Maísa Mendonça. São Paulo: Instituto Geledés, 2010.

LIMA, M.A. & COSTA, A.C.F. **Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil**. In: **Diversitas, revista do Núcleo das diversidades, intolerâncias e conflitos**. FFLCH/USP, n.03, São Paulo: 2015. pp.216-245

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Guerreiras de Natureza: Mulher negra, religiosidade e ambiente**. Nascimento (Org). São Paulo: Selo Negro, (Sankofa:

matrizes africanas da cultura brasileira; 3) 2008.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Mulher Negra: Afetividade e Solidão**. -

Salvador : EDUFBA, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo: Globalização e Meio Técnico-**

**Científico Informacional.** São Paulo, 1994.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o**

**"branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude**

**Paulista.** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

## A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E SEUS REFLEXOS NA LUTA SINDICAL

### *THE FEMINIZATION OF THE TEACHING PROFESSION AND ITS REFLEXES IN THE UNION STRUGGLE*

Carmen Beatriz Lübke Ücker  
Mestranda em Educação/Universidade Federal de Pelotas  
bia.lubke@gmail.com

#### RESUMO

O processo de feminização do trabalho docente não acarretou na valorização dessa profissão e no empoderamento dessas mulheres. Pelo contrário, reforçou os estereótipos que a sociedade imputa às mulheres, e, para muitos autores, contribuiu para a desvalorização da docência como profissão. Esse processo traz consigo a ideia de que as mulheres se tornam professoras por “vocação”, pois cabe a elas o cuidado das crianças, o afeto e o “instinto maternal”. A escola passa a ser considerada uma extensão do lar, da esfera privada, com papéis femininos delimitados. Em contrapartida a essa perspectiva, temos a mulher sindicalizada, que se faz presente na esfera pública, lutando por melhores salários, pela valorização profissional e por melhorias na educação. Dentro do sindicalismo docente, essas mulheres professoras, exercem seu protagonismo, são empoderadas. Portanto, o objetivo deste artigo é analisar o papel que exercem as professoras sindicalistas na sociedade. Tendo em vista que esta pesquisa está dando os seus primeiros passos, pretende-se fazer uma revisão bibliográfica do que vem se produzindo nos últimos anos sobre o assunto. Porém, podemos inferir, que poucos são os trabalhos que se propõem a discutir as relações de gênero que permeiam o meio sindical, no que se refere ao professorado da rede pública.

**Palavras-chave:** Profissão Docente. Feminização. Sindicalismo Docente.

#### ABSTRACT

The process of feminization of the teaching work did not bring about the valorization of this profession and the empowerment of these women. On the contrary, it reinforced the stereotypes that society imputed to women, and for many authors contributed to the devaluation of teaching as a profession. This process brings with it the idea that women become teachers by "vocation", because they are the care of children, affection and "maternal instinct". The school is considered an extension of the home, of the private sphere, with limited feminine roles. In contrast to this perspective, we have the unionized woman, who is present in the public sphere, fighting for better salaries, professional appreciation and improvements in education. Within teacher syndicalism, these female teachers, exercising their protagonism, are empowered. Therefore, the purpose of this article is to analyze the role of union teachers in society. Therefore, considering that this research is taking its first steps, we intend to do a bibliographic review of what has been produced in recent years on the subject. However, we can infer, that few are the works that are proposed to discuss the gender relations that permeate the union, in what refers to the professorship of the public network.

**Keywords:** teaching profession, feminization, teacher union.



## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo, através de uma breve revisão bibliográfica, analisar o papel que exercem as professoras sindicalistas na sociedade. Para tanto, busca-se refletir sobre alguns dados referentes a participação política dessas professoras no 24º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/SINDICATO), com sede no município de Pelotas. Abrange esse núcleo também, as cidades de Arroio Grande, Canguçu, Herval, Piratini, São Lourenço do Sul, Jaguarão, Pedro Osório, Capão do Leão, Morro Redondo, Cerrito, Herval, Turuçu e Pedras Altas.

O CPERS/SINDICATO teve início em abril de 1945, quando um grupo de professores, formados basicamente por mulheres, criava o Centro dos Professores Primários Estaduais, de onde saíram às bases para a fundação do CPERS/SINDICATO. Em 1973, os professores primários uniram-se aos professores do ensino médio. Em 1989, agregou-se ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação. E, em 1990, os funcionários das escolas foram incluídos no sindicato. Desde então, o CPERS realiza a cada dois anos o Congresso Estadual a fim de discutir as demandas e as prioridades do sindicato para os anos seguintes. A cada três anos são eleitos novos dirigentes. Ao longo dos seus setenta e dois anos de história, a maioria das presidências do CPERS foram formadas por mulheres.

Diante deste universo, discutiremos ao longo deste texto alguns conceitos fundamentais que são trazidos pelos autores que analisam o sindicalismo docente e a participação feminina neste espaço. Dentre eles, encontra-se o processo de feminilização e feminização da docência, aliados a construção de uma ideia de que estes sujeitos estão vocacionados ao magistério. Adiante, analisaremos, de forma breve, a constituição dessas mulheres professoras que fazem a luta sindical como sujeitos políticos.

### **A feminização da docência e a construção do sujeito vocacionado**

A maioria do professorado da rede pública, tanto estadual quanto municipal, no Brasil, é composto por mulheres, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Quando se chega no ensino técnico e nas Universidades, onde a remuneração se torna mais alta, o número de

mulheres ocupando esses espaços diminuí consideravelmente. Este contexto social se reflete no sindicato docente. O Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/SINDICATO) é atualmente formado, majoritariamente, por mulheres. Através dos dados obtidos das últimas eleições para direção central e as direções dos quarenta e dois núcleos desta entidade, realizadas no primeiro semestre de 2017, foi possível constatar a presença das mulheres a frente de vinte e cinco núcleos. Os homens conquistaram a direção de dezessete núcleos, mesmo assim, as mulheres aparecem como vice na maioria desses núcleos. Raros são os núcleos geridos somente por homens. Além disso, ao longo dos seus setenta e dois anos de história, estiveram à frente deste sindicato, vinte mulheres. No total, vinte e quatro dirigentes estiveram na direção central, na qual, apenas quatro foram homens, entre algumas reeleições. Assim como, os representantes de escola<sup>1</sup> também são em sua maioria mulheres.

Podemos inferir então, que o grande número de mulheres que compõem as bases dos sindicatos é um reflexo do processo de feminização da profissão docente, ao qual encontra-se vinculado a ideia do exercício da profissão por vocação e a consequente desvalorização da docência. Desta forma, “o lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz.” (COSTA, 1995, p. 158). Sendo assim, a atividade docente feminina foi construída em torno do ideal da vocação, do exercício desta profissão por “amor”. Constituída sob os pilares do essencialismo materno, a sociedade patriarcal atribuiu ao magistério papéis simbólicos vinculados a figura feminina. Através da qual, a escola passa a ser uma extensão do lar, do privado, no qual cabe as mulheres o cuidado e a educação de “suas” crianças. FERREIRA (2015, p. 158) traz a feminização do professorado como um processo onde o trabalho docente foi compreendido “como atividade de ‘cuidar’, entendendo-se o cuidado como prerrogativa da mulher, supostamente presente em sua ‘natureza’.”

HYPOLITO (1997, p. 55) ao abordar a constituição do magistério como uma profissão de mulher, afirma:

---

<sup>1</sup> Cada escola vinculada ao CPERS/SINDICATO conta com uma pessoa que os represente no Conselho Regional desta entidade. Este conselho é convocado uma vez por mês com o intuito de discutir as demandas da comunidade escolar. Este representante é escolhido pela própria escola.

Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização dos horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão.

Guacira Lopes Louro, em seu texto *Mulheres na sala de aula* também traz a discussão em torno dos discursos que foram construídos sobre o magistério e como se deu o processo de feminização. De acordo com esta autora, esses discursos foram se consolidando, de tal forma que se tomava como verdadeiro o fato de que “todas” as mulheres

[...] tinham “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais cuidadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subvertia a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorriam aquelas que tivessem “vocação”. (LOURO, 2000, p. 450).

Para VIANNA (2001, p. 84) “no ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, à docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário”. A partir daí se constrói a ideia de vocação das mulheres para o magistério, contribuindo para a desvalorização da profissão e para o pagamento dos baixos salários ao professorado. RABELO e MARTINS (s/ano, p. 6168) abordam a feminização do magistério brasileiro,

[...] a feminização do magistério não se resume ao aspecto quantitativo das mulheres que aumentou nos âmbitos educacionais, mas também a concepção da profissão docente na sociedade que está sempre associada a características femininas e, por isso, está sendo cada vez mais desvalorizada.

Os autores acrescentam ainda outro fator para a docência se tornar um trabalho destinado às mulheres, a disparidade salarial entre homens e mulheres. Como após o processo de independência do Brasil o ensino se tornou público e gratuito, era necessário que o governo

gastasse o menos possível em educação. Daí a ampliação da participação feminina no magistério, “não pelo salário, mas por uma suposta ‘vocação’ natural para esta profissão”. Eles acrescentam ainda que a “condução da educação não era exercida pelas mulheres, elas apenas lecionavam. A estruturação da mesma, os cargos administrativos e de liderança, eram geridos pelos homens”.

Para RÊSES (2008, p. 35), “historicamente a profissão docente foi entendida como uma ‘vocação’, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom pessoal’.” Esta suposta vocação à docência foi atribuída às mulheres, já que inicialmente elas eram “responsabilizadas pela educação de seus filhos, e, na medida em que ingressaram crescentemente no corpo docente das escolas primárias, também pela educação escolar.” (CARVALHO, 1999, p. 70). Segundo Ferreira (2006, p. 69), “o conceito de vocação é um influente mecanismo explicativo da suposta tendência das mulheres para a docência, e uma boa forma de justificar o encaminhamento das mesmas para ocupações menos valorizadas socialmente.”

Para Morgade (2007, p. 404), “los significados ‘vocacionistas’ fundacionales fueron cambiando de intensidad a lo largo del siglo, pero resultan persistentes aún en la actualidad”<sup>2</sup>. Yannoulas (2011) ao refletir sobre o grande número de mulheres que ocupam a profissão docente, nos traz dois conceitos para discutir este processo. Esta autora chama de feminilização, o aumento da mão de obra feminina em uma determinada ocupação; e feminização, segundo ela, “refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas” (YANNOULAS, 2011, p. 283). Para HYPOLITO (1997, p. 57),

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/funções domésticas.

Em contrapartida a mulher vocacionada, que trabalha por “amor”, atendendo ao seu “instinto materno”, temos a mulher sindicalizada. Elas se fazem presentes na esfera pública,

---

<sup>2</sup> “Os significados ‘vocacionistas’ fundacionais foram mudando de intensidade ao longo do século, porém resultam persistentes ainda na atualidade”. (Tradução minha).

lutando pela valorização da sua profissão e por uma educação pública de qualidade. Estão diretamente inseridas na esfera política, no exercício do poder, no confronto direto com o Estado que tenta docilizar esses sujeitos.

Para ROSSO (2011, p. 12),

O que está por trás da categoria sindicato [...] é um grupo de indivíduos que operam profissionalmente com a formação dos cidadãos. No exercício desta atividade reconhecem elementos comuns entre si, inicialmente a partilha da atividade profissional. Ao delimitar a esfera profissional, começam a construir uma identidade como categoria que trabalha sob relações de assalariamento semelhantes. À medida que vínculos de identidade são construídos entre indivíduos desconhecidos, surgem espaço e condições para reivindicações entendidas como justas ou como direitos. [...] Ao definir bandeiras de luta a categoria, assume postura política.

Rosso está se referindo a formação dos sindicatos de uma forma geral, mas acredito apropriado inserir esta colocação aqui. Acredito que essas mulheres, atuantes no CPERS/Sindicato, compartilham diversas experiências em comum, como os salários baixos e atualmente parcelados<sup>3</sup>, o sustento da família; em alguns casos, a violência doméstica; a desvalorização da sua profissão, a cobrança por parte dos governos e da mídia dos insucessos da educação, a precarização do ambiente de trabalho, entre outras. Estes fatores as unem e se torna responsável pela formação de uma identidade que contribuiu para a sua participação na esfera pública e as torna presentes na luta política. É sobre esta mulher sindicalizada que nos debruçaremos a partir de agora neste texto.

### **A mulher sindicalizada e a sua construção enquanto sujeito político**

De acordo com CORONEL (2015, p. 6), três fatores contribuem para o ingresso das mulheres na luta sindical, são eles: “instrumentais, ideológicos e solidários. [...] o primeiro motivo se apoia na defesa dos próprios interesses do indivíduo, o segundo seria a luta pelas crenças político-ideológicas, já o último seria a luta por interesses coletivos”. Ainda, segundo esta autora, [...] as razões para a participação no sindicato apontam que não somente os homens, mas também as mulheres apresentam motivações ideológicas, buscando através da

---

<sup>3</sup> O Estado do Rio Grande do Sul é governado atualmente por José Ivo Sartori (PMDB). Este governador assumiu o seu mandato em janeiro de 2015. Há vinte e um meses, sob este governo, os servidores públicos estaduais enfrentam o parcelamento dos seus salários.

organização do professorado muito mais que a defesa de interesses pessoais ou coletivos, mas lutando por crenças político-ideológicas. (CORONEL, 2015, p. 8).

Desta forma, para LOURO (2000, p. 474),

[...] a professora sindicalizada, denominada trabalhadora em educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. [...] Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética.

No entanto, a inserção das mulheres neste meio político, por muito tempo utilizado exclusivamente por homens, pelos quais inicialmente, elas foram acusadas de ocupar um lugar que não lhes pertencia, não foi nada fácil. Ainda pesa sobre a mulher sindicalizada a dupla jornada de trabalho e a responsabilização pela criação e educação de sua prole. CORONEL (2014) em sua dissertação, utilizando como referencial teórico os estudos de Elisabeth Souza-Lobo, aponta quatro obstáculos enfrentados pelas mulheres ao se inserirem na luta sindical. Sendo eles: em primeiro lugar,

[...] a dupla jornada de trabalho, já que seus empregos foram aceitos de acordo com a possibilidade de permanecerem no lugar que lhes foi ideologicamente estipulado na família, carregando assim um duplo fardo. Um segundo obstáculo tratava da desvalorização social do trabalho desenvolvido por mulheres, colaborando para que elas próprias se desvalorizassem, não lutando pela sua profissão. Em terceiro lugar, destacou-se um grande entrave enquanto a participação ativa no espaço dos sindicatos, já que a liderança sindical seria uma atividade masculina, sustentando a ideia de que seriam os homens os principais sujeitos políticos. E, por fim, um último obstáculo seria a norma social da responsabilidade essencialmente feminina pela criação dos filhos. (CORONEL, 2014, p. 31).

No caso do CPERS/SINDICATO, desde a sua fundação, as mulheres estiveram à frente da sua direção. Mas nem por isso, deixaram de enfrentar os obstáculos anteriormente mencionados. FERREIRA (2008) em uma pesquisa realizada no período de 2002 a 2005, no 24º Núcleo do CPERS/SINDICATO, na qual entrevistou dois diretores e cinco diretoras desta entidade, também constatou na fala dessas dirigentes as dificuldades encontradas por elas para participarem do movimento sindical. De acordo com esta autora, esta dificuldade se faz presente nas declarações dadas por elas, que nos dizem o seguinte:

O homem estaria mais liberado e [elas] citam vários casos de mulheres que só podem comparecer ao sindicato em horários que não atrapalhem o serviço doméstico ou não melindrem a vontade do marido. A forma como se manifestam varia segundo a informante. Umam falam conformadamente: faz parte do dia-a-dia das lutas das mulheres terem que se adaptar às dificuldades impostas a seu sexo. (FERREIRA, 2008, p. 29)



Assim como, este sindicato também sofreu os reflexos do ideário vocacional intrinsecamente enraizado no magistério público. Tendo em vista, que a sua formação se deu tardiamente em 1945. Para CORONEL (2014, p. 34), “essa concepção vocacional da educação seria um dos fatores que influenciou o caráter tardio da sindicalização do professorado do ensino básico, se comparada a classe operária.” No entanto, mesmo frente a tais dificuldades, é inegável que a participação feminina no sindicalismo docente contribuiu para a formação dessas mulheres enquanto sujeitos políticos. Elas saem as ruas levantando bandeiras, gritando palavras de ordem, discursam nos palanques, dividem a fala com outros homens. Exercem um papel que a nossa cultura ocidental destina somente aos homens.

Susan Street, outra importante referência quando se fala em sindicalismo docente, em seu texto *El género como categoria para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo mexicano*, ao comparar a participação das mulheres nos sindicatos de Chiapas e Michoacán, no México, da conta do surgimento deste sujeito político. De acordo com a autora, as mulheres de Chiapas participavam da militância, mas não açavam compor o corpo da direção do seu sindicato. No entanto, as mulheres de Michoacán, integravam a direção dos seus sindicatos,

[...]más que quejarse del faccionalismo entre los dirigentes, estas mujeres toman partido por un grupo y se ponen a su servicio como un cuadro político y teóricamente preparado para hacer frente a cualquier situación. (STREET, 2008, p. 413).<sup>4</sup>

Essas mulheres docentes ao ingressarem no movimento sindical rompem com a representação daquela que educa por “amor” e por conta disto não precisa de valorização profissional. Rompem com o estigma do sujeito vocacionado e tornam-se sujeitos políticos. Para STREET (2008, p. 415), “las activistas politizan la educación<sup>5</sup>”, contribuem para uma educação emancipadora a partir do momento em que conseguem mobilizar a comunidade escolar (pais e alunos) na busca de objetivo em comum: uma educação pública de qualidade. Louro (2000, p. 477), descreve da seguinte forma as manifestações conduzidas pelo professorado, majoritariamente feminino,

---

<sup>4</sup> “[...] mais que reclamar do faccionalismo entre os dirigentes, estas mulheres tomam partido por um grupo e se põem a seu serviço como um quadro político e teoricamente preparado para fazer frente a qualquer situação.” (Tradução minha).

<sup>5</sup> “As ativistas politizam a educação”. (Tradução minha).

A sineta, típico instrumento escolar, torna-se símbolo de campanhas salariais, como no movimento do magistério gaúcho; passeatas de protestos podem trazer para as ruas as crianças, alunos, filhos; trazer cartazes e recursos coloridos, assemelhados aos das primeiras séries escolares, são didaticamente preparados. Essas formas de expressão [...] colocam-se junto aos discursos veementes, interferência direta nas ações parlamentares e na imprensa.

Diante disto, estas mulheres trabalhadoras e educadoras sindicalizadas saem do espaço privado da sala de aula e se fazem presentes no espaço público, político, antes ocupado somente por homens, reivindicam seus direitos e melhorias de trabalho. Se fazem ouvidas.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste texto pode-se perceber que a docência feminina foi construída a partir dos papéis que a sociedade patriarcal delimitou as mulheres. A saída delas de casa e sua entrada no mercado de trabalho foi permitida, desde que, elas não se desprendessem dos afazeres domésticos, da maternidade e da educação dos filhos. Assim, em torno profissão docente, criou-se a ideia de que as mulheres se tornam professoras por “vocação”, por “amor”, já que cabe a elas o cuidado das crianças e do lar. A escola passa a ser uma extensão da esfera privada do lar. Este ideário propiciou o processo de feminização da docência, que passou então a ser exercida, em grande número, por mulheres, mas também carregou consigo os papéis simbólicos atribuídos a elas.

Em contrapartida a esta perspectiva, nos deparamos com a mulher sindicalizada. Aquela que rompe com o estigma do sujeito vocacionado e se torna um sujeito político, ativo no espaço público. Saem as ruas, entoam palavras de ordem, levantam bandeiras, discursam para milhares de pessoas. Brigam por seus direitos, por melhorias nas condições de trabalho e por uma educação pública de qualidade. E, por fim, se fazem ouvidas.

**Referências:**

CARVALHO, Marília Pinto de. O “cuidado” escolar como forma histórica da relação adulto-criança. In.: **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais.** São Paulo: Xamã/FAPESP, 1999. p. 51 – 97.

CORONEL, Márcia C. V. K. **Pesquisas docentes sobre gênero e sindicalismo docente: o que dizem a respeito da participação sindical das mulheres?** 2015. Disponível em < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4364.pdf> > Acesso em 22.out.2016.

\_\_\_\_\_. **Gênero e sindicalismo docente: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação.** 2014. 118F. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

ROSSO, Sadi dal. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In.: DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação - organização e lutas.** Brasília: Paralelo, 2011.

FERREIRA, Márcia O. V. Desconforto e Invisibilidade: representações sobre as relações de gênero entre os sindicalistas docentes. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 47, p. 15 – 40, Jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar. In: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri R.; RIBEIRO, Paula (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.** Rio Grande: FURG, 2006.

\_\_\_\_\_. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 16, p. 153 – 166, Jan./Jun. 2015.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas: Papyrus, 1997.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In.: DEL PRIORY, Mary. **História das mulheres no Brasil.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis.** Brasília., ano 11, n. 22, p. 271 – 292, Jul./Dez. 2011.

MORGADE, Graciela. Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. **Educação & Realidade,** Campinas, v. 28, n. 99, p. 400 – 425, maio/ago. 2007.

RABELO, Amanda; MARTINS, Antônio M. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério.** Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>> Acesso em 15.out. 2016.

RÊSES, Erlando da S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor.** 2008. 283f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília. Brasília.

STREET, Susan. El género como categoria para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magistério democrático mexicano. In.: LAFARGA, Luz E. G.; PÈRES, Oresta L. (coords) **Entre Imaginarios y Utopias: historias de maestras.** México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008. P. 395 – 420.

VIANNA, Claudia P. O sexo e o gênero da docência. **Caderuos Pagu.** Campinas, n.17/18, p. 81 – 103, 2001/2.

## ARTESANATO E MST: UMA LIBERTAÇÃO POSSÍVEL

Carla Negretto  
Mestranda em Educação/UFPel  
Membro do D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas  
e de Gênero / Grupo de Pesquisa do CNPq  
ka\_karlynya10@hotmail.com

Márcia Alves da Silva  
Professora da Faculdade de Educação/UFPel  
Coordenadora do D'Generus: Núcleo de Estudos Feministas  
e de Gênero / Grupo de Pesquisa do CNPq  
profa.marcialves@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas considerações de uma pesquisa de mestrado na área de educação, que vem sendo realizada com mulheres assentadas da reforma agrária, no interior do município de Pinheiro Machado/RS. O estudo incorpora práticas e reflexões de um projeto denominado “*Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”, que ocorre desde o ano de 2013. A proposta atual movimenta-se buscando compreender, através da implementação de oficinas de artesanato, como transcorre as relações de gênero entre homens e mulheres desta localidade, tendo o pensar-artesanal como desencadeador dos processos de aprendizagem sobre as questões de gênero. A pesquisa preconiza uma aproximação desafiadora entre o referencial da educação popular e a teoria feminista, na configuração de uma pedagogia feminista que, através de seus processos, problematize as trajetórias das mulheres e também dos homens, abrindo possibilidades para que as abordagens autobiográficas revelem-se no transcurso de produção artesanal. A metodologia processa-se por meio de oficinas de artesanatos populares, observação participante, entrevistas, narrativas de histórias de vida e discussões sobre questões de gênero, embasadas especialmente nas obras de Heleieth Saffioti, Marcela Lagarde y de los Rios, Cristina Carrasco, entre outras. Assim, as oficinas se configuram em espaços de diálogos, formação e trocas de experiências entre os/as participantes.

**Palavras-chave:** Mulheres. Artesanato. Gênero. Pedagogia feminista.

### ABSTRACT

The present work presents some considerations of a masters research in the area of education, which has been carried out with women settled of agrarian reform, in the interior of the municipality of Pinheiro Machado / RS. The study incorporates practices and reflections of a project called "Handicraft Work with Women of the Landless Rural Workers Movement (MST)", which takes place since the year 2013. The current proposal moves to understand, through the implementation of workshops handicrafts, how the gender relations between men and women of this locality occur, and think-crafts as triggers of learning processes on gender issues. The research advocates a challenging approach between the reference of popular education and feminist theory, in the configuration of a feminist pedagogy that, through its processes, problematizes the trajectories of women and also of men, opening possibilities for the autobiographical approaches to reveal themselves in the course of artisanal production. The methodology is carried out through workshops of popular handicrafts, participant observation, interviews, narratives of life stories and discussions on gender issues, based especially on the works of Heleieth Saffioti, Marcela Lagarde y de Los Rios, Cristina Carrasco, among others. Thus, the workshops are configured in dialog spaces, training and exchanges of experiences among the participants.

**Keywords:** Women. Crafts. Genre. Feminist pedagogy.

## **Introdução**

Essa pesquisa se origina a partir de um Programa de Extensão denominado “*Gênero, educação e arte: artesanaria, arte popular e formação em oficinas de criação coletiva*”. A atividade busca articular diversas iniciativas, partindo do tripé ‘gênero, educação e arte’, no sentido de promover ações com mulheres camponesas, com a proposta de contribuir para um processo de emancipação e empoderamento das participantes. Essa experiência, do qual a autora fez parte como bolsista de extensão, foi financiada pelo Edital PROEXT em 2014, que buscou incorporar grupos com perfis distintos de mulheres da região, incluindo discentes da UFPel e professores/as e alunos/as da rede de ensino. A união destas diversas iniciativas e sua configuração em um Programa sempre buscou articular pesquisa, ensino e extensão nas ações implementadas.



Figura 1: Grupo de mulheres agricultoras do MST, participantes do Programa de Extensão Gênero, Arte e Educação - Município de Pinheiro Machado/RS. (Fonte: Acervo do Programa. Agosto de 2014).

A partir do ano de 2015 o projeto coordenado pela Prof<sup>a</sup>, Dr<sup>a</sup> Márcia Alves da Silva, passou a se chamar “*Trabalho artesanal com mulheres do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*”, que moveu-se em abordar especificamente a experiência de oficinas de artesanato encaminhadas com grupos de mulheres assentadas do MST no interior do município de Pinheiro Machado - RS. Isso se deve em função do sucesso das atividades realizadas em 2014, a partir da iniciativa e do interesse dos próprios grupos. Por isso passamos a dar continuidade com o projeto



atendendo, assim, a necessidade inicial que as participantes tinham de melhorar sua qualidade de vida, principalmente no aspecto econômico.



Figura 2: Grupo de mulheres agricultoras do Assentamento Alegrias, Participantes do Projeto “Trabalho Artesanal com Mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)” – Município de Pinheiro Machado. (Fonte: Acervo do Projeto. Julho de 2016).

No período que correspondem aos anos de 2014 até 2016 foram ministradas oficinas artesanais que atenderam 40 mulheres de assentamentos. A partir do ano de 2017 a pesquisa prossegue investigando exclusivamente 2 Assentamentos - Santa Inácia e Alegrias - com um total de 15 mulheres participantes. Atualmente a experiência tem sido lócus de pesquisas no âmbito da pós-graduação na área de educação onde, atualmente, se realiza a segunda dissertação de mestrado na área.

Sob a perspectiva da redefinição do artesanato como trabalho e não como algo menor - como ferramenta metodológica para emancipação e restauração da autoestima -, a pesquisa aborda o universo feminino, discutindo as potencialidades do artesanato no ato de criação, da produção de subjetividades e de empoderamento das envolvidas. Diversas mulheres já declararam que em tempo algum haviam refletido que a peripécia de suas mães coserem interiormente ou exteriormente do lar, ou a atividade de trançar um simples chapéu de palha pudesse ser visto como trabalho, isso sem proferir sobre o trabalho doméstico que exercem no cotidiano. O que nos mostra que as atribuições dos papéis sociais a cada sexo, construído socialmente pelo patriarcado, explora e oprime a vida feminina, fazendo com que o trabalho doméstico e artesanal seja realizado pela

mulher no ambiente privado, enquanto aos homens é reservado a esfera pública, gerando valorações distintas entre ambos.

É na dialética entre teoria e prática, que essas mulheres constroem saberes que movimentam-se socialmente, filosoficamente e politicamente em direção a equidade dos gêneros. A apropriação da temática “*O que é feminismo*” empodera e oferece elucidações para a mulher camponesa combater o patriarcado, desapegando-as da normatização que lhes foram impostas desde o nascimento.

As oficinas artesanais não apenas constroem ambientes para reflexão e emancipação na vida da mulher camponesa, mas favorece um ambiente propício para a socialização, amizade e troca de experiências. Essas relações vinham se extinguindo em decorrência dos afazeres domésticos, que por vezes sucumbe todas as horas do dia, tornando-se um trabalho repetitivo e fastidioso, não remanescendo tempo para empenhar-se em incumbências contrárias.

### **Desenvolvimento**

Os espaços improvisados, muitas vezes apertados, não diminuem a empolgação das 15 mulheres assentadas participantes das oficinas de artesanato coletivo - cada assentamento é atendido separadamente em dias alternados e as oficinas se transformavam em verdadeiros ateliês itinerantes, fixando atividades temporárias nas residências, sedes e ao ar livre - preservando o foco específico no enfrentamento da divisão social e sexual do trabalho, contra o patriarcado, com base nas premissas da metodologia da educação popular feminista.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Ciências, Epistemologias Feministas e Mulheres*

Figura 2: Grupo de mulheres - Município de Pinheiro Machado  
(Fonte: Acervo do Pesquisa. Out. de 2017).

Os grupos atendidos pela pesquisa apresentaram características bem distintas, de um lado encontramos mulheres mais desprendidas da dominação patriarcal, mas que sentem culpa por deixarem seus filhos e atividades domésticas para trás no dia que realizamos oficina, o que demonstra o estímulo histórico da sociedade machista de naturalizar o serviço doméstico e cuidado da família como sendo obrigação exclusiva da mulher, vinculada ao aspecto biológico. Do outro lado, vemos um grupo de mulheres que não se imagina deixando seus maridos e filhos sem o almoço de cada dia, visto que no dia que é realizado os encontros, este é realizado de forma integral, incluindo almoço coletivo como forma de unificar o grupo - estas sujeitas retornavam para casa, seja com chuva ou sol, para cumprirem com essa tarefa árdua que tomaram para si como obrigação naturalizada.

Não obstante todas estas diferenças, que tomam, a vida de mulher mais ou menos difícil, a responsabilidade última pela casa e pelos filhos e imputada ao elemento feminino. Toma-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico a mulher. A sociedade investe muito na naturalização deste processo. E tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p.09).

Compreender essas especificidades da realidade local é de extrema importância nessa construção coletiva, pois elas enriquecem o processo, tornando possível cumprir as premissas da pesquisa de acordo com a metodologia da educação popular feminista e das relações sociais de gênero.

A metodologia de educação popular feminista tem por base a construção coletiva do conhecimento, levando em conta aspectos objetivos e subjetivos, pois se considera que a realidade é construída pelas pessoas tanto pela via da razão como pela via da emoção. (VIEIRA, p.163 2012).

A construção dialógica das oficinas leva em conta a pertinência dos relatos trazidos pelas próprias participantes sobre a supremacia masculina. As objeções transmutam no desenvolvimento

de dinâmicas, vídeos e debates, que contribuem em muito para enfrentar a ideologia da “inferioridade feminina” e a dominação patriarcal.

A frase já conhecida ‘Ninguém nasce mulher, torna-se’ de Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo* (1949), abre discussões sobre as questões de gênero, justamente porque transpõe a compreensão das relações sociais e o papel que a sociedade espera ver cumprido por homens e mulheres.

Rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social e, portanto, socialmente construída. (SAFFIOTI, 1987, p.10).

A proposta das *rodas de conversa*, é realizada com os grupos antes da confecção artesanal, e serve para que as participantes possam perceber as diferenças intrínsecas que existem entre homens e mulheres, e que os gêneros não ocupam posições iguais na sociedade brasileira.



Figura 3: Grupo de mulheres nas ‘rodas de conversa’ – Município de Pinheiro Machado (Fonte: Acervo do Pesquisa, Out. de 2017).

É o diálogo sobre esse cotidiano que desmascara a naturalização de papéis sociais e muda o conceito sobre a divisão sexual do trabalho e a compreensão do que é opressão. Vieira (2012, p.163) nos esclarece que essa forma dialógica de educar, com base na realidade das pessoas participantes, com elas, e não para elas,

Visa à libertação do ser humano, ao atuar contra os efeitos de uma psicologia da opressão, por meio de um processo de conscientização de sujeitos ativos — isto é, políticos —, portanto, capazes de se organizar e transformar, eticamente, a história que está sendo construída permanentemente por seres humanos. (VIEIRA, 2012, p.163).

A reflexão do conceito de divisão sexual do trabalho, revisita a literatura pertinente das categorias de relação de sexo e gênero de Saffioti (2013), Lagarde (1997), Carrasco (2006) entre outras, pois essas leituras nos auxiliam na teorização da luta feminista em todas as ações que as mulheres fazem ao longo da vida, que vão desde o cuidado da casa, educação das crianças, cuidado do lote e as atividades agrícolas. Se pararmos para averiguar, contemplaremos dentro desses assentamentos pesquisados, que as atividades desempenhadas pelas mulheres camponesas são em sua grande maioria triplicas em relação as atividades realizadas pelos homens.

São as mulheres, em sua grande maioria, que primeiramente despertam no alvorecer do dia no campo. São elas que ordenham as vacas, aprontam o desjejum, desadormecem e preparam as crianças para a escola e executam rapidamente o serviço doméstico antes de destinar-se com o companheiro nas atividades do lote. Na metade do dia são elas que, mesmo cansadas da lavragem do campo, preparam o almoço e se encarregam das demais atividades domésticas que ficaram para trás. No intervalo da tarde, elas reassumem as atividades do lote, regressando para casa no final do dia para efetuar as mesmas tarefas reprodutivas relacionadas ao cuidado e aos afazeres domésticos.

[...] torna-se então coletivamente "evidente" que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Essa relação assimétrica entre os sexos reproduz concomitantemente as desigualdades de papéis e funções na sociedade. As relações sociais entre os sexos se apresentam desiguais, hierarquizadas, marcadas pela exploração e opressão de um sexo em contraponto à supremacia do outro (SOUZA, 2016). É nesse contexto, que a educação popular feminista entra em ação, transmutando as lamúrias apresentadas nas *rodas de conversa* em pautas de luta feminista pelo direito da equidade entre os gêneros, direito a ter voz nos espaços de decisão, direito a participação econômica nos lucros e direito a felicidade plena.



[...] o conhecimento do mundo também é feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares. [...] há modos de conhecer o mundo e as classes populares têm um modo peculiar de conhecimento (FREIRE, 2001, p. 20).

As narrativas de histórias de vida, tem nos permitido compreender e discutir como ocorre as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres dessa localidade. “A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memórias” (ABRAHÃO, 2004, p. 202).

A pesquisa tem como objetivo propor a união entre a educação e a teoria feminista, na figura de uma educação que, através de seus processos, problematize as trajetórias das mulheres, abrindo possibilidades para que as abordagens autobiográficas aflorem no próprio processo de produção artesanal.

As (auto)biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

Já a confecção de peças artesanais, vem como valorização da trajetória e do trabalho feminino. O papel da mulher dentro do contexto histórico foi muito importante para a sobrevivência da humanidade. Foram as mulheres que mesmo reclusas desenvolveram as primeiras técnicas de agricultura, a arte da cerâmica, da pintura, os cestos de palha, enquanto os homens se destinavam à caça e a pesca. A elas foram atribuídas as artes, o uso de ervas para feitos medicinais e a capacidade de procriação. Não podemos deixar de reconhecer nossa importância na história, mesmo que seja doloroso conhecer a discriminação à que fomos submetidas sobre nossa capacidade de executar determinadas funções em detrimento de nosso sexo.

O artesanato transporta um papel muito importante na pesquisa. Aqui, ele é usado como ferramenta metodológica para reintegração do grupo e emancipação das participantes, principalmente na questão econômica, já que muitas produzem renda com as peças confeccionadas.

*Eu gosto de artesanato, gosto de vir participar das oficinas, primeiro porque as oficinas une o grupo né... nós somos sozinhas aqui e precisamos umas das outras pra se sentir*



*mais forte (risos)... e segundo porque a gente aprende um montão de coisa diferente, que daí a gente faz e vende pro pessoal da cidade (Assentada A).*



Figura 5: Grupo de mulheres Assentamento Santa Inácia, participantes da Pesquisa de Mestrado na área da Educação – Município de Pinheiro Machado (Acervo do Pesquisa. Set. de 2017).

## **Conclusão**

Ao longo dessa experiência, foi atentado tanto por parte das pesquisadoras como por parte das pesquisadas, a valorização do conhecimento acumulado nas práticas do cotidiano – ponto de partida para compreensão e construção de novos conhecimentos. A arte de confeccionar peças artesanais como atividade de emancipação financeira reflete sobre as relações sociais públicas e privadas e assimila de forma precisa e objetiva como a realidade da opressão do gênero feminino pelo gênero masculino acontece.

É no íntimo dos diálogos coletivos, das tramas, entre as sucatas, os tecidos e as realias que as narrativas trazem forte significado pessoal. É discutindo o feminismo e revisitando os pressupostos da vida, que lembramos de fatos curiosos que nos tornaram o que somos, através dessa memória resgatada, entrelaçamos passado, presente e futuro, pois é olhando o passado que conseguimos compreender as cicatrizes da opressão, medo e silêncio que a vida feminina é levada

no paradigma sociocultural a vivenciar. É através da vida vivida que cada mulher reinterpreta os fatos do outrora no presente, dando-lhes novos significados se assim julgar oportuno.

Dessa forma, as oficinas de artesanato e criação coletiva se constituem em construções dialógicas na perspectiva da educação popular feminista contra o patriarcado e a divisão sexual de trabalho. Busca-se avançar no enfrentamento dessas desigualdades, por serem considerados os principais fatores que determinam uma distribuição injusta de poder e oportunidades entre as pessoas Vieira (2012, p.163).

## **Referências**

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-224.

CARRASCO, Cristina. **La economía feminista: una apuesta por otra economía**. In: VARA, Maria Jesús (Coord.). *Estudios sobre género y economía*. Madrid: Akal. 2006.

FREIRE, Paulo. **Que fazer?** Teoria e Prática em Educação Popular. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011;

HIRATA, H.; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.132, p.595-609, set./dez. 2007.

JOSSO, Mary Christine. **Histórias de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Mary Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

LAGARDE Y DE LOS RIOS Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM. México. 3ª Edición 1997.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SETOR DE FORMAÇÃO DO MST, **Método de Trabalho e Organização Popular**. São Paulo: Editora Anca, 2005.

VIEIRA. Vera.; CHARF, C (orgs). **Mulheres e homens trabalhando pela paz e contra a violência doméstica**. São Paulo: Associação Mulheres pela Paz, 2012.

**TODO MUNDO TEM UM LADO DEVASSA: UMA ANÁLISE  
MULTIMODAL DO GÊNERO PROPAGANDA**

*EVERYONE HAS A DARING SIDE: A MULTIMODAL ANALYSIS OF THE  
ADVERTISING GENDER*

Eduardo Soares da Cunha  
Mestrando em Letras - PPGL/UFPeI  
eduardosoaresrg@hotmail.com

**RESUMO**

Cada vez mais podemos perceber a presença de textos publicitários em nosso cotidiano. Tais textos se fazem presentes nos mais diversos suportes e ambientes, abarcando uma infinidade de estratégias em sua construção para convencer um determinado público na venda de uma ideia ou produto. Temos como objetivo neste trabalho, apresentar uma análise multimodal do gênero propaganda. O texto escolhido para análise foi o de uma campanha de grande circulação e repercussão nacional que trouxe a cantora Sandy acompanhada do slogan "todo mundo tem um lado devassa". É através da combinação de elementos verbais e imagéticos, além do contexto de produção e de circulação da campanha, que pretendemos mostrar como se dá a elaboração desse "lado devassa" bem como, de que forma certos estereótipos sobre a mulher que costumam aparecer em anúncios de cervejarias são mantidos ou corrompidos. Para que seja possível realizar a análise proposta, nos apoiaremos na discussão sobre Gêneros Textuais e na Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e Van Leeuwe.

**Palavras-chave:** Propaganda. Gêneros Textuais. Gramática do Design Visual.

**ABSTRACT**

More and more we can notice a presence of publicity texts in our daily life. Such texts are offered in a wide variety of media and environments, encompassing a multitude of a strategy in its construction to convince a particular public in the sale of a idea or product. The objective of this study is to present a multimodal analysis of the gender propaganda. The text chosen for analysis was that of a large campaign circulation and repercussion that brought the singer Sandy accompanied by the slogan "everyone has a daring side". And through the combination of verbal and imagery elements, beyond the context of production and circulation of the campaign, which we intend to show as "daring side" as well as how certain stereotypes about women who appear in advertisements for breweries are kept or corrupted. In order to be able to carry out a proposed analysis, our databases on Gender discussions and Visual Design Grammar (GDV), developed by Kress and Van Leeuwe.

**Keywords:** Advertising. Textual Genres. Visual Design Grammar.

## **Introdução:**

Podemos perceber cada vez mais a presença de textos publicitários em nosso cotidiano. Estes textos estão em lugares que muitas vezes até mesmo nem imaginamos. Parece que em todo o lugar há espaço para o anúncio publicitário, e são nesses espaços que empresas de publicidade inovam cada vez mais para anunciar seus produtos e/ou ideias em busca de clientes. As tentativas de aproximação do texto com o leitor, e conseqüentemente do produto com o observador são inúmeras, variando de recursos de coloração ou até mesmo a presença de personalidades da mídia.

Com o advento tecnológico, o acesso e a divulgação desses textos se tornou ainda mais presente em nosso dia-a-dia. Estamos expostos a campanhas publicitárias em todos os momentos e em todas as atividades que realizamos. Basta ligarmos a televisão, lermos um jornal ou acessarmos nossas redes sociais que certamente perceberemos o lugar de destaque que é dado a textos do gênero. Com essa pluralidade de difusão e com a multiplicidade de possíveis interlocutores, os recursos utilizados para atingir um público são variados e cada vez mais inovadores. Um dos recursos que tem sido muito utilizado por empresas de publicidade é o trabalho com textos verbais e imagéticos, contribuindo assim para passar ao leitor uma mensagem que o atinja de uma forma mais direta e rápida, assim como exige o gênero em discussão. A essa associação entre verbal e não verbal, chamamos de multimodalidade. Se pensarmos nas novas tecnologias da comunicação, parece caminhar cada vez mais para a elaboração de textos combinando esses dois modos semióticos.

Temos como principal objetivo, neste trabalho, apresentar uma análise multimodal do gênero propaganda. O texto escolhido para análise foi uma campanha de grande circulação e repercussão no ano de 2011 que trouxe a cantora Sandy como garota propaganda da cervejaria Devassa. Para que possamos embasar nossa análise, iremos utilizar aqui a perspectiva da Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e Van Leeuwe, além das contribuições sobre Gêneros Textuais e Multimodalidade, apresentadas por Marcuschi, Silvestre e outros autores.

O presente trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte, apresentamos a introdução e a subdividimos em três blocos. No primeiro, discutimos as noções do gênero propaganda e de multimodalidade. Já no segundo bloco, são expostas algumas considerações sobre

a Gramática do Design Visual. Ao final da parte de introdução, apresentamos a marca responsável pela propaganda analisada e a personalidade que esteve à frente da campanha publicitária. Na segunda parte do trabalho, é trazida a análise do *corpus*, e por fim, na terceira parte, as considerações finais.

### **O gênero propaganda e a multimodalidade**

Toda a nossa comunicação decorre de uma intenção comunicativa, isto é, de um propósito em dizer, em comunicar algo. Esse propósito irá sempre levar em consideração alguns fatores, como por exemplo, a própria vontade de estabelecer comunicação, o meio ou suporte em que esta irá se realizar e a(s) pessoa(s) para qual (is) nossa mensagem será dirigida. É em virtude de todos esses fatores mencionamos que inserimos nosso dizer em um determinado gênero textual, que nas palavras de Marcuschi:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2003, p.19)

Conforme observamos na contribuição acima, os gêneros textuais se fazem presentes durante toda a nossa ação comunicativa e surgem a partir de nossas necessidades comunicativas e sociais. É também, em concomitância com essas necessidades, que um determinado gênero poderá passar por algumas modificações e adaptações, tendo em vista a intenção e o objetivo comunicativo instaurado. Os gêneros são inesgotáveis, e a cada instância de comunicação um se mostrará mais adequado em detrimento de outros.

O gênero que aqui servirá de análise, como já foi dito anteriormente, é o gênero propaganda. São muitas as discussões surgidas sobre a utilização dos termos propaganda e publicidade. Para este trabalho, em concordância com Sandmann (2010), acreditamos que o termo publicidade se refira à venda de produtos e/ ou ideias, enquanto o termo propaganda apresenta uma



significação mais ampla e designa um conjunto maior, podendo possuir uma finalidade comercial ou a divulgação de uma ideia sem fins lucrativos. Por essa abrangência do termo, é que o selecionamos para a discussão que aqui é proposta.

Ainda segundo Sandamann (2010), em decorrência do mundo saturado em que vivemos, onde não conseguimos dar atenção a todas as mensagens que recebemos através da televisão, jornais, outdoors, revistas e etc., um dos maiores desafios de um texto que pretende vender ou divulgar uma ideia ou um produto, é a criatividade para prender a atenção do observador do texto. É preciso chamar a atenção do público, se destacar entre os tantos outros textos que com ele competem, é necessário fazer com que o interlocutor se sinta na necessidade de adquirir um determinado produto para o seu bem estar e o seu bem viver.

Carvalho (1998, p.11) salienta que “ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal. Tudo são luzes, calor e encanto numa beleza perfeita e não perecível”. Sendo assim, uma das grandes preocupações de publicitários, de um modo geral, é a de como atrair a atenção de seu público, e assim, promover uma identificação entre produto e consumidor. É através da persuasão que isso se torna possível. Para isso, é comum diante destes textos observarmos um título atraente, uma linguagem sedutora e recheda de verbos no modo imperativo, forma mais direta que busca uma intimidade com o leitor, além de uma grande relação de textos verbais e não verbais, que juntos, no processo de construção de sentidos nos fornecem uma unidade. Sobre a multimodalidade trazemos aqui a contribuição abaixo:

[...]Ressaltamos que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas preponderantes do discurso contemporâneo. (VIEIRA & SILVESTRE, 2015, p.43.)

Devemos perceber o quão importante é essa relação entre o verbal e o imagético, de modo que não devemos separar, nem considerar um mais importante do que o outro. Kress e Van Leeuwe (2006) nos alertam para a necessidade de considerarmos não só o modo verbal como também todos os outros modos semióticos. No próximo bloco, passamos a apresentar alguns apontamentos referentes à teoria da GDV.

## **Gramática do Design Visual**

A Gramática do Design Visual foi desenvolvida por dois autores norte-americanos, estamos falando de Kress e Van Leeuwe, que a partir de observações da Gramática Sistêmico-funcional de Halliday e da necessidade de um modelo que também levasse em consideração o imagético, desenvolvem esse novo modelo de análise. Na Gramática Sistêmico-funcional nos são apresentadas três metafunções: Ideacional, Interpessoal e Textual. Na teoria de Halliday, enquanto a metafunção ideacional está relacionada ao contexto de cultura, a interpessoal se relaciona ao contexto de situação e a textual ao contexto verbal. É através dessas metafunções que Kress e Van Leeuwe criam outras três: Representacional, Interativa e Composicional.

A função representacional equivale à função ideacional de Halliday. Os significados representativos nos permitem analisar as relações entre os personagens que são representados em uma estrutura visual. Através do estudo desse significado podemos analisar se os participantes são representados através de uma estrutura narrativa, isto é, estabelecendo relações entre si, ou através de uma representação conceitual em que são representados de maneira mais estática, não havendo a presença de vetores que indicam ações.

A função interativa, assim como o próprio nome sugere, nos permite observar como acontece a interação entre a imagem e aquele que observa, ou, em outras palavras, o espectador. Essa função nos possibilita pensar de que forma é realizado o contato entre aquele que é representado e aquele que interage com o texto, permitindo assim averiguarmos se é um contato de demanda ou de oferta. Além disso, podemos ainda perceber como o personagem está sendo representado através da distância social proporcionada pelo plano e ângulo em que foi fotografado. Os significados composicionais, por sua vez, são aqueles que nos permitirão estabelecer uma relação entre todos os elementos da imagem, através da observação do posicionamento dos personagens, das cores, da fonte utilizada e do valor de informação que podemos atribuir de acordo com a posição de cada elemento no espaço de representação.

Fizemos acima, uma breve explanação da Gramática do Design Visual e de suas funções, não temos aqui como objetivo esgotar essa teoria. Acreditamos que no processo de análise do texto escolhido, se torne mais interessante pensar sobre os elementos expostos.

## **A marca e a personalidade**

A Cerveja Devassa tem sua origem no Rio de Janeiro no ano de 2002. Produzida de forma artesanal por dois amigos amantes de cerveja que queriam produzir um produto com a “cara do Brasil” e de qualidade. A marca cresce e em 2007 já alcança o número de 11 bares. Com isso, ganha a parceria da Schincariol, marca conhecida e que já atuava no Brasil.

Em 2010, a cervejaria dá início a uma série de investimentos na área de publicidade. Com o slogan “Todo mundo tem um lado devassa”, a empresa traz como sua garota-propaganda a socialite Paris Hilton. A moça estrelou uma série de comerciais, dividindo a opinião de muitas pessoas devido ao seu polêmico comportamento. No ano seguinte, a empresa decide inovar e ainda com o mesmo slogan, convida a cantora Sandy para ser sua grande divulgadora. O propósito da campanha publicitária era o de alcançar às mulheres, atingindo assim um novo público. A ideia de trazer Sandy era a de apresentar uma personalidade da mídia com identidade nacional.

Em uma coletiva de imprensa realizada para o lançamento da campanha, a própria cantora diz ter ficado surpresa com o convite, que achou “divertido” e que seria uma ótima oportunidade de desvincular-se da imagem que a mídia e as pessoas lhe atribuem. A campanha com Sandy a frente da Devassa foi um verdadeiro sucesso e, assim como a de Paris Hilton, dividiu opiniões. Muitas pessoas disseram não conseguir associar ou enxergar o “lado devassa” da cantora, outras a criticaram acusando de “apelação”. Sandy durante o ano de 2011 estrelou dois comerciais da empresa, participou de eventos de divulgação e ainda foi a grande personagem de um pôster de divulgação.

## **A análise**

Como dissemos anteriormente, foram vários os meios em que a imagem da cantora circulou em associação com a cervejaria, no entanto, para que seja possível realizar um recorte, escolhermos para aqui fazer análise o pôster de divulgação da marca. Para que possamos fazer essa discussão é necessário levarmos em consideração o propósito da empresa de publicidade de atingir um novo público, voltando sua atenção principalmente às mulheres. Sabemos que geralmente o público feminino em campanhas do gênero é muito utilizado como meio, mas pouco ou nunca utilizado

como fim. Diante dessa inovação da empresa, nos interessa observar de que forma os elementos foram representados na construção de sentidos para que o propósito comunicativo fosse atingido. Devemos perceber que estamos tratando de uma cerveja intitulada “Devassa”, que em sua propaganda traz uma mulher, nos restando a observar qual a relação pretendida ao fazer essa associação entre a marca e a personalidade. Feitas essas observações, passamos agora, através da imagem, a analisar como os elementos são representados e que efeitos de sentidos sugerem.



Imagem 1: Folder de divulgação. Disponível em: <http://www.antoniorosa.art.br/Devassa-Sandy>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Em uma primeira observação, é possível percebermos que a Sandy nos é apresentada de uma forma mais sensual, diferentemente de como a conhecemos e estamos acostumados a vê-la. Percebemos ainda a presença de um texto verbal que diz “todo mundo tem um lado devassa”, slogan já conhecido da empresa. Para que seja possível analisarmos esses e outros elementos iremos aqui nos basear no significado representacional, interativo e composicional da Gramática do Design Visual, bem como as considerações acima realizadas a cerca do suporte em que o texto circulou e no gênero em que está inserido.



Ao pensarmos em como é estabelecida a representação da personagem da imagem, isto é, o significado representacional, podemos perceber que a participante não é representada de uma maneira estática, já que ao que parece-nos, está em forte interação com o espectador, além do fato de estar segurando um copo com o produto anunciado, parecendo não só estar bebendo este produto como também estar oferecendo àquele que a observa. Diante disso, podemos dizer que estamos perante uma representação narrativa que expressa uma ação, como esta se dá pelo olhar, a personagem passa a ser denominada reator e o observador a quem ela dirige o seu olhar passa a ser denominado de fenômeno. Passaremos agora a analisar de que forma é realizada essa interação entre reator e fenômeno, ou seja, o modo como é apresentado o significado interativo.

Na interação entre personagem e observador pode-se perceber que o contato é realizado através de um olhar direto da personalidade para quem a observa, esse é um olhar de demanda, que não busca só ser observado como também uma resposta. Isso é reforçado pelo sorriso da cantora e pelo copo de bebida, que como já dissemos, parece estar sendo oferecido ao observador. Não podemos também deixar aqui de comentar que tanto o olhar, quanto o sorriso e até mesmo a oferta do produto colaboram para a criação do “lado devassa” pretendido pela campanha. Isso se torna possível principalmente devido a representação da participante em um plano fechado e em um ângulo frontal, permitindo assim através da proximidade que as emoções da personalidade sejam percebidas com maiores detalhes. Kress e Van Leeuwe (2006) apontam que em uma imagem de ângulo frontal, o observador é convidado a envolver-se, fazer parte do que está sendo representado na imagem. Através do que foi exposto aqui, além de lermos “todo mundo tem um lado devassa”, a campanha publicitária parece construir seu texto de uma forma que podemos inferir “tenha um lado devassa você também”.

Por fim, ao analisarmos o significado conceitual, ou seja, a relação entre os elementos da imagem, pensando em distribuição de informações. Kress e Van Leeuwe (2006) afirmam que a colocação dos elementos em um texto, dota-os de valor de informações específicas ligadas às várias zonas da imagem. Na análise dos elementos representados, temos à nossa esquerda uma informação dada, a “Devassa” como produto conhecido em todo o território nacional. Já à nossa direita temos uma informação nova, algo que podemos chamar de uma “nova devassa”, ou de apresentação do lado devassa da Sandy. A associação entre a marca e a personalidade, a

informação dada e a informação nova é atribuída através do slogan “todo mundo tem um lado devassa”. Observamos que tanto o produto quanto a cantora estão colocados em saliência, se pensarmos, por exemplo, em relação ao texto verbal. No entanto, devemos observar que o produto ainda é colocado em um plano à frente da garota propaganda. Esse posicionamento e essa saliência são causados por elementos como a distribuição das cores, já que temos uma propaganda com fundo predominantemente vermelho sobre a qual são colocados elementos de outras cores. A utilização da cor vermelha pode ser entendida como sendo devido a cor da própria marca, ou ainda, por ser uma cor quente e assim ser associada à ideia de sedução, contemplando assim, a própria noção pretendida de “devassa”. Devemos notar que a cantora é representada com unhas pintadas de vermelho, na mesma tonalidade do fundo da propaganda e está usando um vestido com aparente decote, reforçando o slogan “todo mundo tem um lado devassa”.

Após as observações acima, percebemos que, embora essa tenha sido uma campanha destinada às mulheres, estas continuam sendo utilizadas como “meio”, já que a exposição da sensualidade e a associação entre o feminino e uma marca de cerveja continuam ser a principal forma de representação.

### **Considerações finais:**

Ao analisar a propaganda da cervejaria Devassa foi possível perceber o quanto recursos que aparentemente passam despercebidos são detalhadamente pensados por empresas de publicidade para o processo de construção de sentidos, como por exemplo, o trabalho com a multimodalidade. Pensar a forma de construção semântica com o auxílio da teoria desenvolvida por Kress e Van Leeuwe nos auxilia a refletir sobre esses processos, levando sempre em consideração a intenção comunicativa do gênero trabalhado. Através da Gramática do Design Visual foi possível percebermos como elementos se combinam e formam uma unidade, assim como foi percebido com a apresentação do “lado devassa” da cantora Sandy.

É de extrema importância comentarmos aqui sobre o fato de a campanha publicitária mesmo que destinada às mulheres, continuar por reproduzir estereótipos típicos de propagandas



de cerveja, em que geralmente são voltadas para o público masculino. Essa forma de representação favorece a continuidade de representação desses estereótipos.

**Referências:**

CERVEJA DEVASSA. Disponível em: <<http://www.devassa.com.br/cervejaria.php?yes=yes>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

DE CARVALO, Nelly. **Publicidade: A linguagem da sedução**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KRESS, G; VAN, Leeuwe. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

SANDAMANN, Antônio. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

VIEIRA, Josenia: A multimodalidade nos eventos de letramento. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática sistêmico-funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica social**. Brasília-DF: J. Antunes Vieira, 2015.

**EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS, EDUCAÇÃO POPULAR E AS MULHERES DE  
POVOS TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: OUTRAS SUJEITAS, OUTRAS  
EPISTEMOLOGIAS**

*EPISTEMOLOGÍAS FEMENISTAS, EDUCACIÓN Y LAS MUJERES DE PUEBLOS  
TRADICIONALES QUILOMBOLAS: OTRAS SUJETAS, OTRAS EPISTEMOLOGÍAS*

Graziela Rinaldi da Rosa<sup>6</sup>  
Doutora em Educação/Universidade Federal do Rio Grande/FURG  
grazirinaldi@gmail.com

Adriana da Silva Ferreira<sup>7</sup>  
Graduanda em Licenciatura em Educação do Campo/ Universidade Federal do Rio Grande/FURG e Quilombola  
adri.silvaf77@gmail.com

**RESUMO**

A Universidade tem recebido nas últimas décadas uma diversidade de sujeitos/sujeitas que historicamente não foram aceitas e/ou foram expulsas das Instituições de Ensino superior devido a linearidade da educação, seus métodos, preconceitos, ausência de políticas públicas para os povos do campo e para as mulheres, entre outros fatores. Nesse sentido é emergente que analisamos o quanto nossas universidades estão possibilitando que outros sujeitos e sujeitas criem suas pesquisas e outras epistemologias sejam. Ainda necessitamos e que a ciência de fato se abra para receber outras ideias e conhecimentos. Trata de (re)conhecimento dos saberes populares, de conhecimentos que foram negados historicamente, e que são de suma importância para que novos/as protagonistas que atuam numa perspectiva popular sejam reconhecidos/as no campo das ciências. Nesse trabalho iremos compartilhar a pesquisa que vem sendo realizada com apoio da FAPERGS/CNPq, intitulada “Mulheres Quilombolas do Município de São Lourenço do Sul/RS: Identidades, Vivências e Memórias dos Quilombos”. Tal pesquisa visa conhecer as mulheres dos Quilombos na medida em que essas mulheres confeccionam Bonecas Negras. Trata de uma pesquisa ação, pois a partir de grupos focais, e o uso do artesanato se resgata a história oral e as narrativas de vida de mulheres, valorizando os saberes e fazeres de mulheres quilombolas. A pesquisa está inserida numa perspectiva feminista, onde as mulheres pensam sobre seu cotidiano e problematizam suas histórias de vida.

**Palavras-chave:** Epistemologias Feministas. Educação Popular. Pesquisa ação. História oral. Mulheres Quilombolas.

**RESUMEN:** La Universidad ha recibido en las últimas décadas una diversidad de sujetos/sujetas que historicamente no fueron aceptadas y/o fueron expulsadas de las Instituciones de Educación superior debido a la educación, sus métodos, prejuicios, ausencia de políticas públicas para los pueblos del campo y para las mujeres, entre otros factores. Em ese sentido es emergente que analizamos cuánto nuestras universidades están possibilitando que otros sujetos y sujetas creen sus investigaciones y otras epistemologias sean. Todavía necesitamos y que la ciencia de hecho se abra para recibir otras ideas y conocimientos. Se trata de (re) conocimiento de los saberes populares, de conocimientos que han sido negados históricamente, y que son de suma importancia para que nuevos/las protagonistas que actúan en una

---

<sup>6</sup> Profª da Universidade Federal do Rio Grande/Instituto de Educação. Profª. Colaboradora do PPGEduc – UNISC. Pesquisadora PNPd no PPGEduc-UNISC. Membro Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação-PPG Educ-UNISC. Integrante do Grupo de Pesquisa D'Gênerus UFPEL. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-GESE/FURG. Coordenadora Coletivo Feminista Dandaras; NEABI-SLS e Coletivo Pomerano/FURG.

<sup>7</sup> Estudante do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/FURG. Quilombola/Comunidade Coxilha Negra. Integrante do Coletivo Feminista Dandaras e NEABI/FURG-Campus São Lourenço do Sul/RS. Artesã de bonecas negras.

perspectiva popular sean reconocidos en el campo de las ciencias. En este trabajo vamos a compartir la investigación que viene siendo realizada con apoyo de la FAPERGS/CNPq, titulada “Mujeres Quilombolas del Municipio de São Lourenço do Sul/RS: Identidades, Vivencias y Memorias de los Quilombos”. Esta investigación busca conocer a las mujeres de los Quilombos en la medida en que esas mujeres confeccionan muñecas Negras. Se trata de una investigación acción, pues a partir de grupos focales, y el uso de la artesanía se rescata la historia oral y las narrativas de vida de mujeres, valorizando los saberes y las mujeres quilombolas. La investigación está inserta en una perspectiva feminista, donde las mujeres piensan sobre su cotidiano y problematizan sus historias de vida.

Palabras clave: Epistemologías Feministas. Educación Popular. Búsqueda de acción. Historia oral. Mujeres Quilombolas.

### **As mulheres quilombolas e os quilombos de são lourenço do sul/rs**

*Na volta tem muitos que são legais. Que aceitam como a gente é, mas eles não sabem o que é um Quilombo. Tem muita gente que não sabe. Eu tava pensando em um evento que chamasse a atenção das escolas, explicar o que é, aonde tem, por exemplo, minha tia Adriana, que faz parte do curso<sup>8</sup>, foi na minha escola e ela perguntou quantos alunos quilombolas tinham na escola. A diretora respondeu nenhum. E naquela época era eu, meus dois irmãos e mais uma guria [...] Então, ela respondeu que não tinha nenhum, então no caso ela não sabe o que são quilombolas, quem é, ela não sabe o que são quilombolas. Ela não sabe quem é. Ela não sabe quem são realmente os alunos da escola. Ela não conhece. E eu acho que isso deveria mudar, e muito.<sup>9</sup>*

A fala que abre o nosso trabalho diz respeito a invisibilidade dos/as quilombolas e dos quilombos. Denuncia o silenciamento desses povos de comunidades tradicionais no âmbito escolar e o descaso com a presença deles/as nas escolas. Engana-se que pensa que esse é um problema apenas nas escolas, pois o problema se repete nas Instituições de Ensino Superior. Entende-se por quilombo conceito de etnogênese como oposição ao etnocídio dos diversos grupos étnicos que compõem o todo (ARRUTI, 2005), não se refere apenas a um local geograficamente definido, historicamente “documentado” e arqueologicamente “escavado”. Ele designa um processo de trabalho autônomo, livre da submissão dos grandes proprietários. Não delimitado por um território e isolado apenas, mas capaz de se reverter domínios fundiários reconhecidos pela Lei de Terras de 1850 (LINHARES, 2009). Quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificados através de séculos, “acampamento guerreiro na floresta”, sendo entendido em Angola

---

<sup>8</sup> Se referindo a estudante quilombola Adriana da Silva Ferreira, que cursa Licenciatura em Educação do Campo/Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

<sup>9</sup> Trata de um relato de uma Quilombola que vive no Quilombo Coxilha Negra/São Lourenço do Sul-RS, que é estudante secundarista. Optamos em deixar em itálico as falas das transcrições das falas das mulheres pesquisadas nesse artigo. Essa fala é de uma jovem quilombola (15 anos), participante da pesquisa (2017) intitulada Mulheres Quilombolas do Município de São Lourenço do Sul/RS: Identidades, Vivências e Memórias do Quilombos (FAPERGS/CNPq); coordenador pela professora Dr<sup>a</sup> Graziela Rinaldi da Rosa.

como “divisão administrativa”, indicando uma reação guerreira e uma situação opressiva (LEITE, 1999).

Esse trabalho de pesquisa é inspirado na Educação Popular latino-americana e no fazer das mulheres quilombolas. Uma educação que dialoga com os povos do Campo, e com eles constrói um fazer pedagógico que rompe com a ideia de que os saberes populares não são tão importantes para a Universidade, ou ainda que as memórias e histórias de vidas dos povos tradicionais não precisam ser ouvidas. Busca-se socializar uma pesquisa (que ainda está em andamento), e que busca reconhecer outros sujeitos/as e outras pedagogias de emancipação, que dialoga com os movimentos sociais, com os povos tradicionais e comunidades de povos tradicionais.

Presença de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas, no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade...Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. Em que aspectos essas presenças afirmativas de Outros Sujeitos interrogam as teorias pedagógicas e pressionam por Outras Pedagogias? (ARROYO, 2012, p. 25-26).

Reconhecemos que estar com o “pé na comunidade” não é algo simples, e que a experiência com a Educação Popular, a leitura e releitura de intelectuais da Educação Popular fortalecem essa prática. Acreditamos numa educação popular, que precisa olhar para outros sujeitos e construir outras pedagogias<sup>10</sup>. Atualmente há muitas pessoas se denominando “educador/a popular”, mas como fazer educação popular sem estar com o povo? Como realizar o exercício da *práxis* sem caminhar com as massas? Como contribuir para a transformação social através da educação se não dialogar e escutar os povos tradicionais, aprendendo com o que eles têm a dizer?

Vivemos tempo muito difícil no campo da Educação. Além dos problemas que já estávamos calejadas/os de enfrentar (péssimas condições de trabalho, desvalorização da classe, baixos salários, falta de recursos, entre outros), enfrentamos hoje a tentativa de imposição de uma educação supostamente neutra, descontextualizada, despolitizada, e como fez a crítica e nos ensinou Freire: desinteressante e desinteressada. E é justamente nesse desinteresse que encontramos o descaso com a políticas públicas para os povos tradicionais quilombolas,

---

<sup>10</sup> Essa ideia é inspirada no livro: Outros Sujeitos, outras Pedagogias de Miguel Arroyo (2012)

fortalecendo e retomando o ideário de sociedade demarcada pelo preconceito étnico racial, além de classe, gênero, e outras demarcações.

Assim, estamos pensando povos tradicionais quilombolas, mas poderíamos nos referir a outras sujeitas e sujeitos da mesma maneira. Trata de um momento de descontrole, quebra de senso político, insegurança, quebra de paradigmas democráticas, acordos pacíficos, que abrem espaço para o cinismo, as distorções, as guerras, ao fascismo, ao autoritarismo. Nesse sentido, cabe lembrar as palavras da filósofa Angela Davis (2009) ao abordar o tema fascismo. Ela tem alertado sobre os sinais de políticas e práticas eminentemente fascistas.

Não é um termo que eu use aleatoriamente. Mas como você pode descrever a tortura, a negligência e a depravação cometidas contra pessoas presas por calharem de estar no lugar errado na hora errada? Crianças têm sido encarceradas durante anos sem nenhum contato com suas famílias, e os mais altos funcionários do governo alegam que elas não têm direito a um advogado porque não estão no próprio solo norte-americano. [...] Quando se levam em consideração as crescentes deteriorações dos direitos e liberdades democráticos sob os auspícios do USA PATRIOT Act, por exemplo, **isso tem que ser um sinal de que um novo movimento de massa se faz necessário** (grifos nossos, DAVIS, 2009, p. 143-144).

Essa fala contribui para contextualizar o momento de práticas, sejam elas educativas ou não, de cunho fascistas que estamos vendo ressurgir com muita força no Brasil, especialmente a partir de 2016, e com a tentativa incansável de inserir a “Lei da Mordação”<sup>11</sup>. Assim, falar de epistemologias feministas no campo da ciência é hoje, ainda mais complexo.

Com o desmonte de políticas públicas para quilombolas, rompe-se com as experiências que envolviam o resgate da memória, da territorialidade e identidade desses povos, potencializando a organização de grupos, protagonizados por mulheres quilombolas. Um protagonismo ainda silenciado, que por isso, faz dessa pesquisa, um ato de rebeldia, e de reafirmação da educação que queremos para a emancipação dos povos do campo, olhando especialmente as comunidades negras rurais a partir das epistemologias feministas e a Educação Popular.

Conforme dados CAPA (2010), no município de São Lourenço do Sul, onde é desenvolvida a pesquisa aqui apresentada temos seis comunidades Quilombolas: Picada, Rincão das Almas, Monjolo, Torrão, Coxilha Negra e Boqueirão. A **comunidade quilombola da picada** fica no 3º distrito de São Lourenço do Sul RG, na localidade de Santa Tereza. É composta de 17 famílias,

---

<sup>11</sup> Sugiro a leitura desse artigo que Versa sobre a atualidade da categoria diálogo de Freire e a proposta da Escola sem Partido (PEREIRA; ROSA, 2017). Ver referências.

que dividem uma área de 55 hectares. Segundo CAPA (2010), nesta Comunidade, o conceito de quilombo está muito bem definido. O fato de os moradores se reconhecerem como remanescente de escravos fugidos significa resgatar a luta dos antepassados pela terra, assim como preservar a mesma ideia entre a geração.

CAPA (2010) conta que a história Oficial da **Comunidade Quilombola Rincão das Almas** confirma a informação o quilombo surgiu depois da batalha na atual Vila do Boqueirão, durante a Revolução Farroupilha (1835-1845). O episódio é famoso, e a vitória foi das tropas dos farrapos de Manoel Lucas de Oliveira sobre o exército militar de Francisco Pedro de Abreu. Quanto a **Comunidade Quilombola Monjolo**, essa por sua vez está localizada em campos Quevedos, 7º distrito do município de São Lourenço do Sul R/G, agregando 25 famílias em uma área de 30 hectares (dados CAPA, 2010).

Juntar o passado e o presente é um dos grandes desafios da preservação dos saberes. Para isso, é preciso apoiar a troca de experiências, de contatos entre diferentes comunidades, respeitar os desejos criativos dos artesãos- fortalecendo a comunidade dessa pratica cultural. (CAPA, 2010, p.31).

A **Comunidade Quilombola do Torrão** está localizada no Canta Galo 7º distrito de São Lourenço do Sul R/G, composta por 19 famílias que vivem numa área de 7 hectares (CAPA, 2010).

O preconceito continua muito presente. Trabalho, educação e atendimento à saúde muitas vezes são negados. Os quilombolas do Torrão tem se organizado e trabalhado por seus direitos e o acesso a recursos públicos. Por isso hoje tem energia elétrica e pequenas casas de alvenaria. No entanto muito ainda precisa ser feito para que estas famílias tenham cidadania plena (CAPA, 2010, p.32).

A **Comunidade Quilombola da Coxilha Negra** está localizada no 6º distrito de São Lourenço do Sul agregando 30 famílias em 55 hectares de terra, sendo 30 hectares com títulos. “Por questão de sobrevivência nos intervalos da pratica da agricultura em suas propriedades os moradores costumam trabalhar como diaristas e, em alguns casos, como empregados mensalistas nas propriedades das cercanias” (CAPA, 2010, p.33).

Pesquisar a temática “Povos Tradicionais e memórias dos quilombos” através de **narrativas de vida, história oral em rodas de conversas e oficinas feministas** com “bonecas negras”, fortalecendo a identidade de mulheres quilombolas, envolvendo as comunidades quilombolas, estudantes do Campus da FURG, São Lourenço do Sul-RS e comunidade em geral nos possibilitou ouvir as vozes das mulheres, quase nunca escutadas. Na comunidade do Quilombo



Coxilha Negra escutamos as mulheres quilombolas e ouvimos as suas maiores demandas. O maior problema é o acesso ao trabalho, e, portanto, a renda por parte das mulheres.

Ao falar dos desafios que enfrenta, a **Benedita**<sup>12</sup> abordou as questões de trabalho:

Na verdade existem muitos desafios. Ao pouco tempo fizeram uma fábrica e precisavam de assinaturas de quilombos para a fábrica poder se concretizar. Mas se tu for olhar lá, tem um quilombola, um. E das assinaturas que eles vieram buscar, acho que uns 20 ou mais ou menos uns 20 quilombolas teriam que assinar, e ter lá dentro. Mas depois que ela foi aberta, eles não botaram nenhum [...] então **para a Mulher é bem mais difícil**. Minha tia colocou ficha lá. Na verdade todas as minhas tias colocaram ficha lá e são quilombolas, mas elas tiveram que sair daqui e ir para cidade trabalhar, **pois eles não dão serviço para as mulheres. É muito difícil, muito, muito difícil.**” (Benedita, 2017).

Com esse diálogo buscou-se um olhar das relações de **Gênero**, bem como discutir a categoria **trabalho**, e a valorização da **história dos povos tradicionais**, da cultura afro-brasileira e a diversidade na construção histórica e cultural do país, a fim de instaurar o conhecimento e o desvelamento dessas comunidades Quilombolas presentes no município, através da história oral e pesquisa ação, oportunizando a fala e a escuta desses povos remanescentes através de rodas de conversas e confecção de bonecas negras com grupos de mulheres quilombolas.

### **Epistemologias Feministas e Educação Popular: Outras sujeitas, outras Epistemologias**

Ouvi várias vezes Paulo Freire dizer que a língua portuguesa é ‘macha’, pois faz desaparecer o feminino em muitas das suas flexões. O plural de muitas palavras, por exemplo, dá preferência ao machismo. Um exemplo é a palavra ‘professores’, que a regra diz que inclui as professoras, mas elas ficam subsumidas. Eu, parafraseando Freire, costumo dizer que a Educação Popular é ‘macha’. Além de ser evidente que a Educação Popular é uma das áreas da Educação em que já maior número de pesquisadores homens, as personalidades que têm destaque na área também são, quase sempre, masculinas (COSTA, ap. Fleuri; Costa, 2001, p. 47).

Essa fala de Marisa Vorraber nos retrata uma situação ainda recorrente no campo da Educação Popular. As mulheres ainda são menos convidadas a falar nos encontros e fóruns freireanos. Há uma desvalorização das mulheres nas ciências de maneira geral, até mesmo nessa área do conhecimento, que valoriza a inclusão, o reconhecimento das mulheres e outros sujeitos,

---

<sup>12</sup> Os nomes das mulheres foram substituídos por pseudônimos, escolhidos por elas mesmas, considerando suas histórias de vida e personalidade.

historicamente excluídos. Da mesma maneira, as mulheres (mesmo quando são a maioria nos eventos acadêmicos), são pouco chamadas para compor bancas, avaliar trabalhos, compor grupos. As epistemologias feministas tem contribuído significativamente para as ciências. Sobre isso Fleuri e Muraca (2013) escrevem:

A análise sobre a ‘questão feminina’ geralmente focaliza a escassa visibilidade das mulheres e a sua ausência sistemática dos lugares de poder. Interrogamos a ausência. Interrogamos a invisibilidade. O que ela nos diz? Fala-nos de uma opressão quem vem se desenvolvendo ao longo de séculos. Não há dúvida. Mas talvez nos revelem algo mais: uma resistência a confirmar e a reproduzir o mundo tal como é, um potencial revolucionário de transformação da realidade.

Neste sentido, é necessário também questionar o sentido da ‘opção pelas excluídas’ e, sobretudo, a orientação desta opção: o que a move? De que esta opção decorre? Para que ela está direcionada? (FLEURI; MURACA, 2013, p. 101)

Nesse sentido, as feministas tem contribuído para que outros temas, outros sujeitos/outras sujeitas, sejam inseridos nas ciências.

Sin duda, las feministas no constituyen el primer grupo que ha examinado de este modo la ciencia moderna. Las luchas contra al racismo, el colonialismo, el capitalismo y la homofobia, así como el movimiento contracultural de los años sesenta y los movimientos ecologistas y antimilitaristas contemporáneos han realizado agudos análisis de los usos y abusos de la ciencia. Pero parece que las críticas feministas tocan fibras especialmente sensibles. Por una parte, en el mejor de los casos, **incorporam las intuiciones clave de estos otros movimientos, sin conformarse con la baja propiedad que estos planes de reforma social asignaban las preocupaciones específicamente feministas.** Por outra, cuestionam la división de trabajo por géneros – un aspecto social de la organización de las relaciones humanas que ha quedado profundamente oscurecido por nuestras formas de percibir lo ‘natural’ y lo social. Se oponem, lo cual es quizá aún más preocupante, a nuestro sentido de identidad personal, en su nivel más prerracional, en su núcleo fundamental. Se oponen al carácter deseable de los aspectos *generalizados* de nuestras personalidades y de la expresión del género em las prácticas sociales que, para la mayoría de los hombres y de las mujeres han constituido aspectos profundamente satisfactorios de la identidad personal (HARDING, 1996, p. 16).

Desenvolver um projeto de Pesquisa ação com Mulheres Quilombolas tem sido possível devido a possibilidade de realizar uma pesquisa com metodologias da pesquisa ação e pesquisa participante, onde as mulheres quilombolas falam sobre si mesmas, suas histórias de vida, suas famílias, seu povo, os desafios que enfrentam no cotidiano como quilombolas e mulheres e meninas negras, a partir da confecção de bonecas negras.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Ciências, Epistemologias Feministas e Mulheres*



**Figura 1:** Mulheres do Quilombo Coxilha Negra em encontro da pesquisa. Fonte: Fotografia de José Miguel Zamorano (Acervo da pesquisadora).



**Figura 2:** Mulheres do Quilombo Rincão das Almas durante apresentação do projeto de pesquisa. Fonte: Fotografia de Vinícius Tomaschwski Perla (acervo da pesquisa).

Suas matrizes metodológicas encontram-se na pesquisa participante (BRANDÃO, STRECK, 2006) e na pesquisa formação (JOSSO, 2004), com viés epistemológico feminista (EGGERT; LAGARDE Y DE LOS RIOS; PERROT; TELLES; SAFFIOTI; HARDING), onde se busca através do percurso metodológico dar visibilidade às mulheres quilombolas.

**Memória, história oral e as denúncias das mulheres que vivem nos quilombos de São Lourenço do Sul/RS**

*“Para as mulheres é assim, ou lavoura ou casa, não tem muito o que fazer”*

(Benedita, 2017)

A memória é algo que historicamente teve valor para alguns sujeitos. O direito a memória sempre foi rico, branco e do sexo masculino. Não importava o que os negros lembravam, suas histórias de vidas, tampouco seus sonhos. Mas eles lembravam. O problema é que nunca, ou quase nunca alguém se interessava em escutá-los/as. E como sabemos, na *ordem patriarcal de gênero*, o branco encontra sua segunda vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual (SAFFIOTI, 1987).

A pesquisa intitulada *Mulheres Quilombolas do Município de São Lourenço do Sul/RS: Identidades, vivências e Memórias dos Quilombos* busca romper com esse silenciamento, fazendo com que as mulheres se auto organizem e pensem sobre suas realidades, buscando denunciar e solucionar seus problemas.

Essas são algumas das questões da pesquisa aqui apresentada: Quais são os elementos que compõem a tua identidade como mulher ou menina negra? Como tu te sente na escola enquanto quilombola? Sofre preconceito? Como é o cotidiano da mulher quilombola? Quais desafios as mulheres quilombolas enfrentam? O que significa ser quilombola? O que é ser uma mulher quilombola negra? O que significa viver no quilombo? O que significa ser jovem negra na sociedade? Quais são os desafios que as mulheres quilombolas enfrentam no quilombo? Qual os sonhos para o quilombo e para si própria? Como são as condições de vida das mulheres no quilombo?

As narrativas de vida das mulheres quilombolas foram gravadas e filmadas durante as rodas de diálogos e os encontros da pesquisa ação-participante, como podemos ver nas imagens abaixo:



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Ciências, Epistemologias Feministas e Mulheres*



**Figura 3:** Filmagem da mulher quilombola. Quilombo Coxilha Negra. Fonte: Fotografia de Graziela Rinaldi da Rosa (Acervo da pesquisadora).



**Figura 4:** Encontro de Pesquisa ação participante. Quilombo Coxilha Negra. Fonte: Fotografia de José Miguel Zamorano. Acervo da pesquisadora.

Ao olhar para a história dos negros e negras e para a história dos quilombos, as mulheres passam a refletir e identificar as origens dos silenciamentos e exclusões que sofrem.

*“Eu acho que foi uma grande injustiça o que aconteceu com os quilombolas no passado, que foi uma maneira de eles ter paz, fugindo” (Jovem Mãe, 2010).*

Outro aspecto importante de destacar são as gerações de mulheres quilombolas que encontramos nas comunidades. As comunidades são marcadas por lideranças femininas e são elas as responsáveis pela sustentação de muitas famílias, além de trabalharem juntas nas lavouras.



**Figura 5:** Mãe e filhas quilombolas. Fonte: Fotografia de Graziela Rinaldi da Rosa (Acervo da pesquisadora).





**Figura 6:** Mães e Filhas. Fonte: Fotografia de Graziela Rinaldi da Rosa (Acervo da pesquisadora).



**Figura 7:** Juventude e Maternidade no quilombo. Fonte: Fotografia de Graziela Rinaldi da Rosa (Acervo da pesquisadora).

Ao nos aproximarmos das mulheres quilombolas vamos conhecendo suas realidades. As mães não possuem escolas de educação infantil para deixar seus filhos e filhas, e portanto não conseguem sair dos quilombos para trabalhar, restando apenas a condição de esposas e donas de casa, ou o árduo trabalho nas lavouras (predominantemente lavoura de fumo) para trabalharem para outros, muitas vezes em condições de subemprego, e de trabalho escravo.

*Por ser jovem, ser negra e mulher fica mais difícil. Por exemplo, eu estou terminando o ensino fundamental agora, mas eu já procurei emprego, já procurei até aqui na volta mesmo, tem uma venda perto. Eles nunca precisam de gente, mas se for alguém ali que não é negro, mulher e quilombola, eles aceitam. Tem muita coisa de preconceito” (Benedita, 2017)*



**Figura 8:** Duas irmãs trabalhando em sua propriedade. Fonte: Fotografia de Graziela Rinaldi da Rosa (acervo da pesquisa).

O resgate histórico das comunidades quilombolas do município de São Lourenço do Sul está apenas começando. Há muito o que se fazer para fortalecer a identidade quilombola dessas mulheres, a auto organização e o pertencimento comunitário das mesmas.

*“É meio que difícil explicar. Eu nasci aqui e cresci aqui. É difícil de explicar pois agora é que estamos resgatando a história e o passado” (Benedita, 2017)*

### **Algumas considerações finais**

*É uma oportunidade assim como porta que se abriu para nós mulheres do quilombo como ocupação, uma distração do dia dia para sair daquele cotidiano. E futuramente pode ser até um meio para a gente conseguir dinheiro. Usar as bonecas, juntar um grupo e usar como serviço, como uma cooperativa, como uma coisa das mulheres negras, para marcar a gente em São Lourenço, para ficarmos conhecida, para o quilombo ficar conhecido, pois tem muita gente que não conhece, então é uma coisa que a gente precisa se destacar, chamar a atenção para mostrar que a gente tem uma história, pois a gente vai fazer isso de um jeito bom, vamos dizer assim, para o quilombo vai ser bom. A gente não tem sede, e durante esses dois anos a gente pode conseguir muitas coisas, tanto para os quilombos, quanto para as mulheres. Muitas vão aprender a costurar, aprender a fazer as bonecas, aprender a botar um botão [...] vai ser um tempo de aprendizagem, esses dois anos, para futuramente a gente ter um lucro” (Benedita, 2017)*

*“Eu acho muito interessante o projeto, e importante, pois é uma nova forma da gente ter com o que trabalhar. É uma nova forma de renda e mais conhecimento (Jovem Mãe, 2017).*

As falas acima trazem o que as mulheres entrevistadas têm a dizer sobre a pesquisa aqui apresentada. Tal trabalho foi motivado pela presença de estudantes Quilombolas na Universidade, e também pela autora atuar no curso de formação de professores/as e ser feminista, perceber e se sensibilizar com mulheres invisibilizadas, as desigualdades de Gênero; Desemprego e/ou sem perspectivas de renda; Necessidade de melhorar condição de vida dos/das quilombolas legais. Tal trabalho foi motivado pelo desejo de ouvir os ecos desses povos remanescentes, e escutar sua história, conhecer sua gente e as mulheres.

Além disso, o município de São Lourenço do Sul é conhecido como a “Terra de todas as paisagens”, e com a presença de uma Universidade Pública temos o dever de potencializar essa terra, reconhecendo a presença de dez povos tradicionais.

Também, vimos a necessidade de fortalecer grupo de mulheres locais, bem como a identidade das Mulheres Quilombolas, resgatando suas histórias, fazeres e saberes, dialogando com o feminismo e os estudos que temos referentes a essa temática no campo das ciências humanas.

O objetivo de Investigar as memórias e vivências de mulheres quilombolas residentes nos Quilombos de São Lourenço do Sul/RS, oportunizando a interação dialógica através de rodas de conversas e oficinas de artesanatos com bonecas negras, em prol da valorização da identidade

negra, cultura popular e dos povos tradicionais quilombolas é atingido na medida que as mulheres passam a se auto-organizarem e resgatarem suas histórias de vida, valorizando seu povo, sua história e cultura.

Nesse sentido, realizar mais pesquisa-ação participante nas comunidades é emergente para que nós, pesquisadores /as no campo das ciências humanas aprendamos com o outro, a outra. Realizar pesquisa científica, grupos de discussões, encontros de estudos, na forma de círculos de cultura, com estudantes e a comunidade quilombola é uma significativa aprendizagem para todos/as.

Proporcionar aproximações da cultura afrobrasileira e dos povos remanescentes do Município de São Lourenço do Sul-RS com a comunidade geral no campus de São Lourenço do Sul-FURG tem nos permitido um rico debate, além de nos demonstrar novas demandas e outras possibilidades de pesquisa, que visam práticas positivas, valorizando a história e memória dos povos quilombolas.

Reconhecemos que não é uma tarefa fácil sistematizar dados referentes à história dos quilombos, da história de vida de mulheres quilombolas do Município de São Lourenço do Sul, a fim de contribuir para o fortalecimento da identidade dos povos do campo, valorizando o conhecimento tradicional das mulheres quilombolas. Muitas vezes não há sentimento de pertencimento e reconhecimento de comunidade. É preciso trabalhar sobre ser Quilombola e construir uma rede de fortalecimento da Identidade Negra, na valorização da identidade étnico-racial, principalmente na perspectiva de gênero.

Precisamos elaborar mais produtos da pesquisa (livro, artigos, documentários), contribuindo na formação de multiplicadores/as do conhecimento acerca da cultura afro-brasileira na sociedade, impulsionando a formação para lideranças na comunidade, seu empoderamento e fortalecimento da identidade quilombola, bem como realizar encontros de pesquisa que desvelem a cultura quilombola, envolvendo movimento negro, comunidade quilombola, estudantes e comunidade em Geral, dentro das Instituições de ensino superior e nos quilombos.

Com esse projeto de pesquisa ação participante buscamos criar espaços de valorização do trabalho e artesanato quilombola, através da confecção de bonecas negras, em rodas de conversas,



garantindo a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, proporcionando através da pesquisa e extensão visibilidade dos povos quilombolas do Município de São Lourenço do Sul/RS, contribuindo para a elaboração de um referencial teórico-metodológico que possa contribuir com outras pesquisas realizadas na área, proporcionando a sistematização teórica de práticas cotidianas das mulheres quilombolas como possibilidade para a implementação de políticas públicas no ramo.

As mulheres dos quilombos de São Lourenço do Sul sonham em poder ajudar as suas comunidades, ter trabalho, emprego, escola para as crianças, que tenha a EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas escolas próximas aos Quilombos, sonham com mais casas para quilombolas. Algumas comunidades ainda não possuem uma sede do Quilombo e elas sonham com esse espaço para realizar encontros, formações, comercializar seus produtos. Hoje, com o projeto das mulheres quilombolas e a comercialização das bonecas negras as mulheres sonham em comercializar as bonecas e ter uma renda a partir desse trabalho artesanal.

## **Referências**

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. **Etnogêneses Indígenas. Povos Indígenas na Brasil**, 2001/2005. Instituto Socioambiental, p. 50-54.
- BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (orgs).. **O programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional anti-racista**. UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo R. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: SP, Idéias e Letras, 2006. 295p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculos de Cultura**. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.76-78.
- CAPA. CENTRO DE APOIO AO PEQUENO AGRICULTOR. **Revelando os quilombos no Sul**. Pelotas: Centro de apoio ao Pequeno agricultor, 2010.
- DAVIS, Angela Y. **A Democracia da Abolição**. Para além do Império, das prisões e da tortura. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- DUTRA, Maria Vanessa Fonseca. **Direitos Quilombolas: Um estudo do impacto da cooperação ecumênica**. Rio de Janeiro: KOINONIA, 2011.

EGGERT, Edla. Tensionando fios entre a pesquisa-formação e a educação popular. In: 28ª LASA (Associação de Estudos Latino-Americanos), 28., 2009b, Rio de Janeiro. **Anais**, Rio de Janeiro: LASA, 2009. p. 1-9.

\_\_\_\_\_, SILVA, Marcia Alves da (Orgs.). **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**. Pelotas: UFPel, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias; MURACA, Mariateresa. Um enfoque feminista da perspectiva político-pedagógica freireana. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Organizadores). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis;RS: Vozes, 2013, p. 96-109.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4.ed. Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

LINHARES, Luis Fernando do Rosário. **Comunidade Negra Rural: um velho tema, uma nova discussão**. Disponível em : <<http://www.nead.org.br/artigodomes>> . Acesso Setembro/2014.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2008, p. 11-16.

PEREIRA, Vilmar Alves; ROSA, Graziela Rinaldi da. A atualidade da categoria Diálogo em Freire em tempos de “Escola sem partido”. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**, p. 91-111, junho, 2017. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6895>>. Acesso em: 29.03. 2017.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são Direitos Humanos das Mulheres**. São Paulo: Brasiliense, 2006.



**INFLUENÇA DA IMAGEM CORPORAL NAS RELAÇÕES PESSOAIS E  
NA ADAPTAÇÃO À NOVA ESCOLA EM MULHERES ADOLESCENTES**  
*INFLUENCE OF BODY IMAGE IN PERSONAL RELATIONSHIPS AND  
ADAPTATION TO THE NEW SCHOOL IN ADOLESCENT WOMEN*

Mariana Gamino da Costa  
Educação Física/UFPel  
nutrimarianagamino@gmail.com

Rose Meri Silva  
Educação Física/UFPel  
roseufpel@yahoo.com.br

**RESUMO**

O objetivo do estudo é analisar a influência da imagem corporal de meninas adolescentes ingressantes do primeiro ano do ensino integrado da escola IFSul – Pelotas/RS em suas relações pessoais e no processo de adaptação na nova escola. **METODOLOGIA:** Estudo qualitativo, na forma de grupo focal. Foi realizado com adolescentes, na faixa etária de 12 a 18 anos. A imagem corporal foi avaliada pelo instrumento Escala de Silhuetas de Stunkard et. al (1983), adaptada por Marsh e Roche (1996). O método de análise dos dados foi realizado de acordo com Gomes (2009). **RESULTADOS:** A grande maioria relata que gostariam de ter a silhueta de menor escala, indicando grande insatisfação na imagem corporal atual. Através das respostas obtidas pelas adolescentes foi possível perceber que apesar de relatarem não seguirem padrões midiáticos/religiosos eles procuram estar sempre inclusos nestes. Relatam a preocupação com a exigência dos padrões estéticos e não indicam seguir na busca de parceiros. Esta investigação destacou também que a adaptação à nova escola possui alterações grandes de cunho psicológicas relacionadas ao amadurecimento, responsabilidade e maiores jornadas de estudo e relatos de diminuição do tempo de sono e stress. A nova escola facilita a novos relacionamentos de amizade e percebeu-se uma maior independência das adolescentes em relação aos pais/responsáveis.

**Palavras chaves:** adolescentes, meninas, imagem corporal, escola, grupo focal

**ABSTRACT**

The objective of the study is to analyze the influence of the body image of first - year - old adolescent girls from the integrated school of the IFSul - Pelotas / RS school in their services and the process of adaptation in the new school. **METHODOLOGY:** A qualitative study, in the form of a focal group. It was performed with adolescents, in the age group of 12 to 18 years. Body image was assessed by the Stunkard et al. al (1983), adapted by Marsh and Roche (1996). The method of data analysis was performed according to Gomes (2009). **RESULTS:** The vast majority of reports would like to have a smaller scale silhouette, indicating great dissatisfaction in the current body image. Through the responses obtained by adolescents it was possible to perceive that despite reports that they did not follow media / religious standards they always try to be included in these. They report a concern with a demand for aesthetic standards and do not indicate that they are pursuing partners. This research also highlighted the adaptation to the new school. It has great human resources related to maturation, responsibility and longer study days and reports of decreased sleep time and stress. A new school facilitates new relationships of friendship and it has been perceived a greater independence of the adolescents with respect to the parents / items.

**Keywords:** teenagers, girls, body image, school, focus group

## Introdução

Na adolescência as transformações biológicas, físicas e sociais ocorrem juntas as alterações na personalidade e assim, a imagem mental também se altera, criando uma imagem corporal (BRANCO et al. 2006, CAMPAGNA E SOUZA, 2006).

A percepção da imagem corporal pode ser definida como uma ilustração que se tem na mente acerca do tamanho, imagem e forma do corpo, e também dos sentimentos relacionados a essas características, bem como as partes que a constituem (COQUEIRO *et al*, 2008). Dessa forma, pode ser entendida como um fenômeno de elementos afetivos, cognitivos, perceptivos e comportamentais, ou seja, o componente da imagem corporal se refere à insatisfação ou satisfação de uma pessoa com seu tamanho corporal e partes específicas do seu corpo (PINHEIRO, GIUGLIANI, 2006).

Os padrões de beleza, influenciados pela mídia, têm exigido perfis antropométricos cada vez mais magros para as mulheres (FLEITLICH, 1997). Os olhares têm se voltado a corpos moldados por exercícios físicos, cirurgias plásticas e tecnologias estéticas (RUSSO, 2005). A Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBCP) revelou que o Brasil fica atrás somente dos Estados Unidos em relação ao número de cirurgias plásticas realizadas mundialmente. O número de cirurgias plásticas em adolescentes entre 14 a 18 anos mais do que dobrou em quatro anos – saltou de 37.740 procedimentos em 2008 para 91.100 em 2012, ou seja, 141% a mais (SBCP, 2013).

A percepção que temos do nosso corpo é influenciada pelos conceitos e valores da sociedade e estrutura-se também através do contato social. Formamos essa imagem a partir de nossas sensações, mas somos influenciados pelo que a sociedade pensa e idealiza sobre o nosso corpo. Mulheres aprendem muito cedo a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares na sociedade, e para tanto um investimento significativo é posto em ação, uma vez que a família, a escola, a mídia, a igreja, o hospital, entre outras instancias sociais atuam nesse processo, desempenhando papel importante nessa complexa rede que (com)forma e governa nossos corpos e nossas vidas (TAVARES, 2003; SILVA, 2007).

De acordo com os autores Pinheiro, Giugliani, (2006); Almeida, Soares e Ferreira, (2000), além de fatores como: percepção da expectativa de familiares e amigos, localização geográfica da residência, depressão, comportamentos de saúde, entre outros, a mudança escolar influencia

diretamente no desenvolvimento afetivo, cognitivo e comportamental das adolescentes, logo em sua imagem corporal.

Assim, frente a esta realidade, o estudo vem trazendo as seguintes questões norteadoras: Qual a relação da imagem corporal de meninas jovens ingressantes em uma nova escola em suas relações interpessoais e no processo de adaptação a essa instituição? Pois, por ser uma etapa de tantas transformações e mudanças significativas de rotina, amigos, estudo e novas relações, de que forma estas adolescentes interagem com este “novo mundo”?

A partir dos elementos aqui destacados, apresenta-se o presente estudo que tem como objetivo geral analisar a influência da imagem corporal de meninas adolescentes ingressantes do primeiro ano do ensino integrado da escola IFSul – Pelotas/RS em suas relações pessoais e no processo de adaptação na nova escola.

## **Materiais e métodos**

A pesquisa qualitativa demonstrou ser a mais adequada ao presente estudo, dado que, segundo Minayo (2010), ela se preocupa, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inicialmente o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas, via Plataforma Brasil, tendo como população alvo adolescentes ingressantes do primeiro ano do ensino integrado da escola IF-Sul – Pelotas/RS, sendo assim, logo buscamos a autorização da direção do IFSUI Pelotas/RS para realização do estudo.

Foram elegíveis para o estudo as adolescentes, na faixa etária de 12 a 18 anos, ingressantes do primeiro ano do ensino integrado dos cursos técnicos de eletrônica e eletrotécnica, por serem os cursos classificados com quantidades significativas de estudantes de ambos os sexos e disponibilidade das turmas para a coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada na forma de grupo focal, pois, segundo Aschidamini & Saube (2004), nesta técnica estão delineadas as etapas que favorecem a elaboração dialética do pensamento grupal, levando à construção coletiva do conhecimento. Também é uma prática que

em pouco tempo e baixo custo permite uma diversificação e um aprofundamento dos conteúdos relacionados ao tema de interesse. Ao utilizarmos o grupo focal como estratégia de coleta de dados, tínhamos como propósito conhecer e compreender a realidade das adolescentes que saem de escolas de seus bairros de origem, muitas vezes pequenos, na qual estudaram há anos e partem para uma grande escola federal, central, reconhecida nacionalmente, onde além de cursarem o ensino médio estudam de forma integrada um curso técnico onde desde cedo já devem tomar decisões tão importantes para o sua vida profissional, alunos que passam por um processo seletivo extenso e exigente, para serem considerados aptos para estudar em tal instituição.

Criou-se um roteiro de entrevista que continha questões com os temas-chave a serem investigados: Mudaria algo em seu corpo? O que?, Em nossa sociedade existe algum tipo de padrão? Quais?, Você mudou após ingressar no IF-Sul? O que?, A imagem corporal influencia na preferência de um parceiro (a)? A imagem corporal influencia nas amizades?, A imagem corporal influencia na sua relação com a família?, A religião impões algum tipo de padrão? Qual?.

Nesta pesquisa as estudantes criaram um grupo de discussão e os encontros foram marcados na própria escola, no período da aula de educação física, assim facilitando a localização e por considerá-la um ambiente mais familiar, agradável e acolhedor. Todas as sessões de grupos focais foram gravadas, com o auxílio de um gravador manual, e posteriormente degravadas, ordenadas e categorizadas para análise. O método de análise dos dados foi realizado de acordo com Gomes (2009) que apresenta quatro procedimentos de análise e interpretação de dados em pesquisas qualitativas, que são: categorização, descrição, inferência e interpretação.

Também foi distribuído um questionário de autopreenchimento, visando obter informações sócio demográficas e referentes a peso e altura das estudantes. Assim podemos compreender com maior clareza as respostas das alunas no grupo focal observando seu questionário.

A imagem corporal foi avaliada pelo instrumento SMT (Silhouette Matching Task) ou Teste para avaliação da imagem corporal (Figura 1) proposto por Stunkard et al (1983) e adaptado por Marsh e Roche (1996). O SMT, é composto por 12 silhuetas em escala progressiva, onde os adolescentes responderam às seguintes questões: Qual é a silhueta que melhor representa a sua aparência física atual e qual silhueta você gostaria de ter? O participante escolheu o número da silhueta que considera mais semelhante à sua aparência corporal real e também o número da silhueta que acredita ser a aparência corporal ideal, considerada para sua idade. Foi avaliada a

discrepância entre as duas silhuetas, a silhueta atual (SA) e a silhueta ideal (SI). Quando a variação é igual a zero, classificava-se o participante como satisfeito; e se diferente de zero, classificava-se como insatisfeito.

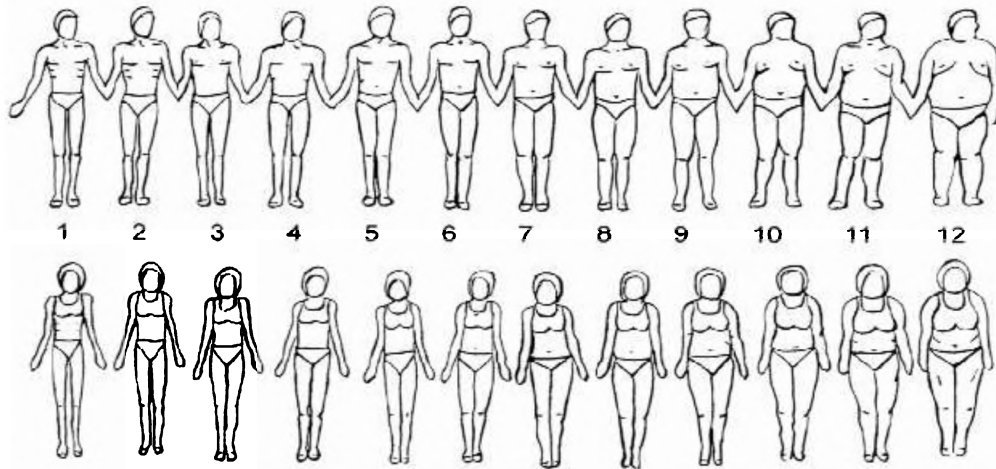


Figura 1 - SMT (Silhouette Matching Task) ou Teste para avaliação da imagem corporal.

Todas as alunas receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação do estudo, onde levaram para casa, para serem autorizados pelos responsáveis legais a participarem, por serem menores de 18 anos. No dia do grupo focal aplicamos o questionário antes, para introduzir o assunto as adolescentes. O número reduzido de adolescentes se deu pelo fato de ser final de semestre e muitas não comparecerem mais as aulas, também por muitos responsáveis não autorizarem a participação das adolescentes. Os encontros levaram em média uma hora cada, assim partimos então para a gravação dos encontros e análise dos resultados.

### Resultados e discussão

A amostra estudada possui 6 meninas, com média de 15,5 anos, todas solteiras e sem filhos e todas de etnia branca. A maior parte dos adolescentes (75%) mora na cidade onde estudam, 85% estudaram em escola estadual anteriormente. Todas com apresentam IMC dentro dos critérios de normalidade (18,5 Kg/m<sup>2</sup> a 24,9 Kg/m<sup>2</sup>).

O teste de Imagem corporal apresenta a satisfação e insatisfação da aparência física e quando relacionada ao IMC das adolescentes vimos os seguintes resultados: A maioria das



meninas (66%, n=4), indicam querer a silhueta menor mesmo estando com o IMC saudável e, (33%, n=2) indicam estar satisfeitas com a silhueta atual. Nenhuma desejou a silhueta maior.

Observar a alta insatisfação das jovens entrevistadas é algo impressionante. Esta realidade se traduz na busca constante pelo corpo perfeito, magro e jovem, que segundo Bosi (2006) é divulgado constantemente pela mídia e apresentado em revistas, cinema e comerciais, influenciando a crescente insatisfação das pessoas com a própria aparência.

Os resultados do grupo focal serão apresentados conforme o roteiro de entrevista a partir das questões com os temas-chave na ordem em que foram trabalhadas. Assim compreendemos, com maior facilidade, as respostas dadas pelos adolescentes após esta breve análise de sua satisfação ou insatisfação pela aparência física atual.

Destaca-se ainda que ao longo do texto todas as falas das entrevistadas serão destacadas em uma caixa de texto, assim como cada entrevistado será representado por uma letra ao início da fala, visando manter o sigilo absoluto quanto a identidade das mesmas.

### **IMAGEM CORPORAL E (IN)SATISFAÇÃO COM O CORPO**

*Adolescente C:- O que a gente acha que é bonito no corpo*

Percebe-se que inicialmente as adolescentes ligam a imagem corporal diretamente à parte estética do corpo: peso, beleza, altura, conforme pode-se observar na fala destacada sem relacionar com o todo. Compreender o corpo em seu aspecto unicamente anatômico fora do contexto sociocultural é remeter-se a uma análise limitada. Para Silva (2007), encontrar uma definição de corpo para o ser humano sempre foi uma tarefa difícil, pois a percepção desta estrutura varia relativa e dependentemente de alguns fatores culturais, religiosos, e educacionais. Não esperava uma definição tão técnica das adolescentes, porém o termo “imagem corporal” parecia extremamente novo, como algo nunca visto ou trabalhado em sala de aula.

No trabalho de Costa e Silva, 2014, se conclui que existe a carência de maiores debates no que diz respeito ao atual culto ao corpo, por parte dos professores de Educação Física. Estas discussões são demandas da sociedade contemporânea, e, portanto, seria importante que os docentes abrissem espaço para problematizá-las, fomentando assim, o pensamento crítico de seus alunos.

*Adolescente E: - Sim. Perder quilos uns 3 ou 4.*



*Adolescente B: - Eu as vezes eu acho que tenho gordura mais em alguns lugares que outros. Muito desproporcional.*

A questão estética relacionada ao peso, altura emerge como extremamente importante para as meninas. Scherer et. al (2010), cita a influência na imagem corporal de adolescentes, principalmente no sexo feminino, após a primeira menarca. O desejo da maioria das adolescentes em reduzir o peso, ocorre devido ao corpo passar por diversas transformações decorrentes da puberdade, havendo o incremento da adiposidade corporal.

Quando indagados sobre a existência de padrões todos relatam sua existência na sociedade, porém acreditam estar além destes modelos e dizem não seguir estes padrões. Algumas adolescentes afirmam não acreditar na influência da mídia na sociedade e que estes padrões não são aplicados, o que percebemos grande divergência, pois suas respostas em relação ao próprio corpo parecem estar de acordo com os padrões midiáticos, contudo sem elas obterem consciência disso. Outras discordam totalmente mostrando em suas falas a influência da mídia em sua própria vida.

*Adolescente S: - Não acho que tenha padrão. Tu quem decide. Se eu quiser virar gordo eu vou virar.*

*Adolescente M:- Eu acho que a gente está em um momento, com um tempo livre agora, não existe mais um padrão de corpo. Não é mais como era antes.*

*Adolescente C:- As atrizes de novela: nossa quero ser como ela. Olha o cabelo dela, roupa, esmalte.*

As adolescentes tendem a crer que a aceitação por parte da sociedade tornar-se-ia mais fácil se sua imagem corporal estivesse dentro dos padrões estabelecidos, por mais que isso seja involuntariamente. Segundo Silva e Langie (2010) as mensagens da mídia reforçam, valorizam e impõem um estereótipo de beleza inalcançável de maneira extremamente sutil. Hoje sabe-se a forte influência da mídia na vida de todos podendo ser considerada como um dos mais importantes fatores envolvidos na construção da identidade principalmente de adolescentes ao seguirem rituais, padrões, comportamentos genéricos.

Um tema fortemente levado a debate nos grupos foi a anorexia e bulimia. As adolescentes relatam a preocupação com a exigência dos padrões estéticos e os meios utilizados para chegar nelas. Conforme afirmam Silva e Lange (2010), a beleza simboliza sucesso pessoal e muitos

indivíduos perseguem uma perfeição corporal. Enquanto fazem isso, acumulam um vazio, visto que tem ciência de que essa busca deverá ser constante.

*Adolescente B: - Essas modelos anorexias, ficam sem comida, acho um absurdo...*

*Adolescente N: - E depende muito da consciência das pessoas que acabam se levando a ter um corpo pelo próprio preconceito das outras que não aceitam, só pra se sentir dentro da sociedade, pra se sentir dentro do padrão.*

De acordo com Conti et al. (2012) as crenças pessoais, muitas vezes, embasam-se no fato de que “ser magro(a)”, “estar magro(a)” é a chave para o seu sucesso pessoal, afetivo e social, associando desta forma a magreza à competência e à superioridade. Segundo Da Silva e Carneiro (2016), as desordens psicológicas associadas com a baixa autoestima levam a uma distorção da imagem corporal, trazendo como principal consequência a bulimia e a anorexia. Influenciadas por valores midiáticos, jovens “magérrimas” ao olharem-se no espelho enxergam-se gordas e insistem em praticar atividade física em excesso, aderem a dietas inadequadas, fazem uso de laxantes e caféina desordenadamente e em muitos momentos induzem o vômito para livrarem-se de algo que acabaram de começar.

### **Ingresso na nova escola**

Poucas adolescentes relataram mudanças estéticas ou estilo, seus enfoques foram em seus compromissos, obrigações e maior carga horária de estudo, assim diminuindo horas de sono, atividades sociais e de lazer. Neste momento, percebe-se uma evolução do conceito de imagem corporal na fala das adolescentes, deixando de lado apenas a parte externa e interagindo e aprofundando o conceito da parte psicológica, rotina e formação.

*Adolescente A: - Responsabilidade, bastante!*

*Adolescente O: - Antes a gente não tinha esse hábito de ficar estudando toda hora por que não tinha necessidade. As outras escolas não exigem.*

*Adolescente P: - Eu não durmo mais, não tenho mais vida social.*

*Adolescente T: - O stress é diário, aqui temos mais carga horária.*

A escola é um local privilegiado para a socialização das adolescentes, bem como para o processo de construção de identidade e amadurecimento. Segundo Teixeira (2008), normalmente até o término do ensino médio, uma significativa parcela da vida dos adolescentes gira em torno

da escola: é na escola que passam a maior parte do tempo; é lá que costumam ter a maioria dos amigos; é também, principalmente, a escola que lhes cobra desempenho e responsabilidade, sob pena de sanções diversas. Para Cubero e Moreno (1992), é com a entrada na escola que o número de relações sociais aumentam, contribuindo de forma efetiva para a manutenção, aumento ou mudança do seu auto-conceito, uma vez que este se desenvolve, à medida que os outros significados agem e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento (CUBERO e MORENO, 1992 *apud* SENOS e DINIZ, 1998).

### **Imagem corporal e relações e pessoais**

No momento da conversa em que se pergunta sobre imagem corporal e parceiros (as) as adolescentes demonstram não se importar com estética. No estudo de Borges & Schor (2005) mostra que a idade dos primeiros parceiros das jovens nos diversos eventos relacionados eram mais velhos do que as adolescentes. Isso pode estar relacionado às respostas dadas pelas adolescentes, pois elas destacam a importância do “conteúdo” do parceiro (Adolescente A), fugindo apenas da imagem estética.

*Adolescente A: - A estética sim, chama atenção, mas as vezes tu vai vê e não tem conteúdo.*

*Adolescente O: - Só quero alguém que me ame.*

Com a mudança de escola, os colegas não são mais os mesmos, havendo a necessidade de estabelecer novos vínculos de relacionamentos e de amizade. Salles (1999), afirma que os adolescentes sentem a necessidade de estarem em grupo, e que essa forma de convívio social está provavelmente relacionada com o sentimento de medo e de insegurança ocasionados por essas intensas transformações da vida adulta. Com a mudança de escola, de rotina, de praticamente de seu mundo; os medos e inseguranças destas adolescentes tendem a ser maiores que de outros adolescentes que permanecem em suas escolas neste período da vida (SALLES, 1999 *apud* DIAS, 2013).

*Adolescente F: - Essa foi a escola que eu menos demorei para me misturar assim. Me misturei mais rápido.*

*Adolescente I: - Aqui no IF ta todo mundo no mesmo barco, assim. Aqui te recebem bem melhor que nas outras escolas.*

As amizades entre adolescentes são especiais, importantes e carregadas de sentimentos e emoções. Sentir-se incluso no grupo e a aceitação dos amigos é um julgamento favorável. Alguns autores associam a aparência com o pertencimento social. É possível identificar semelhanças no comportamento, roupas ou atitudes em adolescentes que fazem parte de um grupo, gerando uma estabilidade e proporciona um sentimento de pertencimento, o que é essencial neste período (Pereira, 2005; Coslin, 2009).

*Adolescente O: - Eu busco a parceria, a companhia, estar em todos os momentos, coisas em comum...*

*Adolescente E: - Eu tenho muita vergonha, e isso influencia... o início é ruim depois é tranquilo.*

*Adolescente F: - No primeiro dia que eu tinha eletrotécnica, e eu não tinha ideia onde era o lugar, aí eu perguntei e um guri super aleatório falou: ah eu te levo, to indo pra lá.*

### **Imagem corporal na relação com a família**

A qualidade da relação que a adolescente tem com seus pais, durante e mesmo antes do ingresso a nova escola, é um fator que também influencia a sua adaptação. A percepção de apoio emocional por parte dos pais, a reciprocidade nas relações pais/filhos, o diálogo familiar sobre a vida escolar e o apoio parental específico em questões relativas à transição parecem contribuir para a adaptação ao novo contexto (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

*Adolescente B: - Mais as minhas irmãs sim, a mãe e o pai não influenciam muito.*

*Adolescente E: -Teve uma época que eu tava engordando, aí meu pai falou pra eu me cuidar, parar de comer besteira... não pela estética, mas pela saúde, não da pra tu ficar comendo comida gordurosa todo tempo.*

*Adolescente R: - Era tudo a família que influenciava, agora não mais.*

*Adolescente D: - Agora a gente é mais independente. Desde o vestibular de verão do ano passado (risos)*

Percebe-se que a cobrança dos pais para responsabilidades escolares diminuem, isso pode estar associado pela percepção dos responsáveis que a entrada da filha a uma Instituição Federal remete a entrada na vida adulta. Muitas relatam que a família não influencia mais de forma ativa, apenas financeira e/ou com pequenas interferências. Para Kluck (2010), mesmo que sejam natural o afastamento da família e a procura por grupos de pares durante a adolescência, é fundamental a participação dos pais no processo de desenvolvimento. A família, representa o modelo que



transmite valores, atitudes e comportamentos que consolidam e incorporam moldando a personalidade e o caráter, já que a convivência aliada ao diálogo, críticas, elogios e censuras representam os fatores que influenciam constantemente a autoestima do adolescente. Brenneisen e Serapião (2007) acrescentam que o adolescente não recebe da família informações que envolvam a saúde e, quando tem acesso a essas informações, são muitas vezes limitadas e inadequadas, provenientes de amigos ou de pessoas pouco preparadas para a função de ensinar.

### **Imagem corporal e religião**

*Adolescente D: - Algumas religiões. Tipo, eu tinha uma religião, né, que não podia cortar cabelo, usar colar, essas coisas. Tipo, eu seguia, né, por que eu gostava, mas mesmo depois que eu saí eu nunca cortei o cabelo, continuo com aquela coisa da religião, mas algumas coisas eu parei de seguir.*

*Adolescente A: - Dependendo pode ser positiva ou negativa. Eu conheço um guri que não pode fazer nada aos sábados, porque ele é adventista. Ele perdeu a formatura dele da oitava série, e ele queria ir. Eu fiquei me sentindo mal por ele. Acho que ele podia abrir uma exceção. Mas eu respeito isso.*

As adolescentes relatam não seguir uma religião, porém a maioria já possui mais de uma experiência religiosa. Segundo Rew e Wong (2006) quando uma pessoa se vincula a uma denominação religiosa, ele está aderindo, também, a um conjunto de símbolos, comportamentos e práticas sociais que podem modular o seu estilo de vida. Isso se percebe claramente nas falas, mostrando o quanto a experiência religiosa adere a imagem corporal, tanto ao fato de mesmo depois de não seguir mais a religião ainda seguir os normas e valores exigidos por ela, e também o respeito as obrigações religiosas. Apesar do grupo não discutir especificamente os padrões orientados/impostos pelas religiões, percebe-se a clareza da consciência deles sobre esta existência e o entendimento de como influencia suas vidas e a vida de seus amigos.

### **Considerações finais**

Através da realização de grupos focais, utilizados como técnica de coleta de dados, percebeu-se que as adolescentes não compreendem o conceito de imagem corporal sendo assim

sugere-se que estes debates devam ser trabalhados na escola. Observou-se uma alta insatisfação com a imagem corporal, apesar de a maioria apresentar índices saudáveis. Através das respostas obtidas pelas adolescentes foi possível perceber que apesar de relatarem não seguirem padrões midiáticos/religiosos estes interferem em suas escolhas inconscientemente.

Esta investigação destacou também que a adaptação à nova escola possui alterações grandes de cunho psicológico relacionada ao amadurecimento, responsabilidade e maiores jornadas de estudo, apesar de relatos de diminuição do tempo de sono e stress. Também a nova escola facilita a novos relacionamentos de amizade e percebeu-se uma maior independência dos adolescentes em relação aos pais.

## **Referencias**

ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P., & FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas. **Psicologia, Braga**, v.19, n.2, 189-208, 2000.

BORGES, Ana Luiza Vilela; SCHOR, Néia. Love life and reproductive profile of female adolescents residents in the City of São Paulo, Brazil. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 5, n. 2, p. 163-170, 2005.

BRANCO LM, Cintra IP, Fiberg M, Adolescente gordo ou magro: realidade ou fantasia? **NutrBras** (São Paulo),5(4):189-94, 2006.

BRENNEISEN, I., & SERAPIÃO, C. J.; Percepção e grau de informação sobre a saúde sexual, entre estudantes, do ensino fundamental e médio: estudo de caso. **Mundo saúde**, 31(3), p. 448-453, 2007

CAMPAGNA VN, Souza ASL. Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. **Boletim de Psicologia**, 56(124):9-35, 2006.

CONTI, Maria Aparecida et al. Anorexia e bulimia–corpo perfeito versus morte. **Mundo saúde** (Impr.), v. 36, n. 1, p. 65-70, 2012.

COQUEIRO R.S. et al. Insatisfação com a imagem corporal: avaliação comparativa da associação com estado nutricional em universitários. **Rev. psiquiatr.** Rio Gd. Sul vol.30 no.1 Porto Alegre Jan./Apr. 2008.

COSLIN, P. G. Psicologia do Adolescente. São Paulo: **Piaget**, 2009.



COSTA, N.T.M., SILVA, A.C. Corpo e educação física escolar no ensino médio: a visão dos alunos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S223-S237, abr./jun. 2014

CUBERO, R., & MORENO, M. C. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In: SENOS, Jorge; DINIZ, Teresa. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 267-276, 1998.

DA SILVA, Wiliane Ferreira; CARNEIRO, Cristiene Costa. Análise de hábitos alimentares entre estudantes do ensino fundamental: uma reflexão sobre os riscos da anorexia e bulimia. **RENEFARA**, v. 8, n. 8, p. 31-49, 2016.

FLEITLICH B. O papel da imagem corporal e os riscos de transtornos alimentares. **Pediatr Moderna**;32(1- 2):56-62, 1997.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MARSH, H. W. & ROCHE, L. A. Predicting self-esteem from perceptions of actual and ideal ratings of body fatness: is there only one ideal "supermodel". **Research Quarterly for exercise and Sport**, v. 67, n. 1, p.13-23, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2009.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: **Hucitec**, 2010.

KLUCK AS. Family influence on disordered eating: the role of body image dissatisfaction. **Body Image**; 7:8- 14, 2010

PEREIRA, A. C. A. O adolescente em Desenvolvimento. São Paulo: **Harbra**, 2005.

PETROSKI, E. L.; Imagem corporal em adolescentes: associação com a maturação sexual e sintomas de transtornos alimentares. **J Bras Psiquiatr**, 59(3), p. 198-202, 2010.

PINHEIRO AP, GIUGLIANI ER. Body dissatisfaction in Brazilian schoolchildren: prevalence and associated factors. **RevSaude Publica**.40:489-96, 2006.

REW L, WONG YJ. A systematic review of associations among religiosity/spirituality and adolescent health attitudes and behaviors. **J Adolesc Health**. 38(4):433-42 2006

RUSSO R. Imagem corporal: construção através da cultura do belo. **Mov Percepção** 2005.

SALLES, L. M. F. Adolescência, Escola e Cotidiano: Contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998. Im: DIAS, Juliana Adelino. ADOLESCÊNCIA,

IMAGEM CORPORAL E SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA. PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO-Série **Educação**, n. 9, p. 29-38, 2013

SCHERER, F. C., MARTINS, C. R., PELEGRINI, A., MATHEUS, S. C., &

SILVA, F.F. Corpos femininos superfície de inscrição de discursos:mídia, beleza, saúde sexual e reprodutiva, educação escolarizada... (**Dissertação Mestrado**) Porto Alegre: UFRGS/PPGEC, 2007

SILVA, G. A.; LANGE, E. S. N. Corporal image: The perception of the concept in obese female. **Psicol. Argum**, v. 28, n. 60, p. 43-54, 2010.

SILVA, Jeferson Lúcio Berguemaier. A concepção de corpo dos acadêmicos do curso de educação física da universidade federal de Santa Maria/RS.\*. **Kinesis**, n. 19, 1998

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CIRURGIA PLÁSTICA. Número de cirurgias plásticas entre adolescentes aumenta 141% em 4 anos agosto de 2013 Disponível em: <http://www2.cirurgiaplastica.org.br/numero-de-cirurgias-plasticas-entre-adolescentes-aumenta-141-em-4-anos/> **Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica** [acessado em 28 de novembro de 2015].

TAVARES, M. C. G. C. Imagem Corporal: conceito e desenvolvimento.Barueri: **Manole**, 2003.

TEIXEIRA, Marco Antônio et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, 2008.

**ALÉM DAS QUATRO LINHAS: RELATOS DE UMA QUASE  
ANTROPÓLOGA ACERCA DO FUTEBOL FEMININO**

*ADEMÁS DE LAS CUATROS LÍNEAS: RELATOS DE UNA CASI  
ANTROPÓLOGA CERCA DEL FÚTBOL FEMENINO*

Martina Burch  
Mestranda/Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas  
Martina\_gbc@hotmail.com

Mariana Teixeira da Silva  
Mestranda/Programa de Pós Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas  
Mariana\_silva\_12@yahoo.com.br

**RESUMO**

O futebol feminino surge no Brasil na década de 20. No entanto, não durou muito tempo, e este esporte foi proibido, sob o paradigma de ser um esporte “incompatível com a natureza da mulher”. Neste contexto de proibições, invisibilidades e lutas para a continuidade, ocorre o surgimento de algumas equipes no cenário nacional. Dentre elas, o nascimento do Pelotas/Phoenix. **O Objetivo:** deste estudo foi contar os desafios, alegrias, tristezas, glórias, que as meninas da equipe sub-17 e sub-15 do Pelotas/Phoenix perpassam durante a temporada buscando ressaltar as vivências dentro de um contexto histórico, social e cultural. **Metodologia:** A pesquisa caracteriza-se por um estudo etnográfico de caráter qualitativo, onde acompanhamos a temporada esportiva da equipe de futebol Pelotas/Phoenix durante o ano de 2017, através da observação participante. **Resultados e Discussão:** O Pelotas/Phoenix é um clube que se torna importante na região e no estado, pois é a equipe que existe a mais tempo em atividade no Rio Grande do Sul. Relatamos as experiências através da peneira que o clube realizou em março de 2017, e o começo do Campeonato Gaúcho de 2017. **Conclusão:** Ainda que exista um crescimento do futebol feminino, o descaso dos dirigentes e a vaidade dos técnicos fazem com que a modalidade, e as futuras atletas tenham seus sonhos descartados. Esperamos que isso se transforme a curto prazo, não só pelos amantes do futebol, mas por enxergarmos uma profissão a qual merece ser respeitada.

**Palavras-chave:** Mulher. Futebol Feminino. Pelotas/Phoenix. Profissionalização. Estruturação.

**ABSTRACT/RESUMEN**

El fútbol femenino surge en Brasil en la década de 20. Sin embargo, no duró mucho tiempo, y este deporte fue prohibido, bajo el paradigma de ser un deporte "incompatible con la naturaleza de la mujer". En este contexto de prohibiciones, invisibilidades y luchas para la continuidad, ocurre el surgimiento de algunos equipos en el escenario nacional. Entre ellas, el nacimiento del Pelotas/Phoenix. **Objetivo:** De este estudio fue contar los desafíos, alegrías, tristezas, glorias, que las niñas del equipo sub-17 y sub-15 del Pelotas / Phoenix pasan durante la temporada buscando resaltar las vivencias dentro de un contexto histórico, social y cultural. **Metodología:** La investigación se caracteriza por un estudio etnográfico de carácter cualitativo, donde acompañamos la temporada deportiva del equipo de fútbol Pelotas / Phoenix durante el año 2017, através de la observación participante. **Resultados e Discussión:** Pelotas/Phoenix es un club que se vuelve importante en la región y en el estado, pues es el equipo que existe más tiempo en actividad en Rio Grande do Sul. Relatamos las experiencias através del criba que el club realizó en marzo de 2017, y el comienzo del Campeonato Gaucho de 2017. **Conclusión:** Aunque exista un crecimiento del fútbol femenino, el descuido de los dirigentes y la vanidad de los técnicos hacen que la modalidad, y las futuras atletas tengan sus sueños descartados. Esperamos que esto se transforme a corto plazo, no sólo por los amantes del fútbol, sino por ver una profesión a la que merece ser respetada.

**Keywords/Palabras clave:** Mujer. Fútbol Femenino. Pelotas/Phoenix. Profesionalización. Estructuración.

## **Introdução**

O fenômeno futebol vem sendo estudado por um grande número de pesquisadores. Nos últimos anos, aconteceu um aumento considerável e significativo no número de pesquisas sobre este tema específico. Diversos artigos, dissertações, teses, matérias na mídia, etc, vem sendo publicados sobre esta temática.

Porém, não podemos considerar este esporte, somente aquele produzido e reproduzido por homens. Existem vários tipos de “futebóis”, desde aquele praticado em diversos terrenos como os campinhos de terra, até aqueles praticados dentro de um gramado. A população que se utiliza desse esporte também não é a mesma, não se restringe aos homens, e sim, fazem parte, as mulheres, crianças, idosos, deficientes. Todos são seres componentes e participantes do que podemos denominar “futebóis”.

Este estudo nasce e significa-se como uma forma de entender e compreender aspectos ligados ao futebol feminino, principalmente a questão da profissionalização dessa modalidade esportiva, sem deixar de mencionar a sua história. Um esporte marcado por períodos de ascensões e lutas por sua continuidade e visibilidade.

O silêncio e a falta de visibilidade foram alguns dos aspectos que se sobrepuseram ao longo dos anos na história do futebol para as mulheres. Vários são os argumentos cabíveis de serem expostos neste texto para tentar explicar o fato da pouca visibilidade do futebol feminino no Brasil. Falta de visibilidade que pode ser entendida como uma “violência simbólica” (Bourdieu; Passeron, 2008). Na qual a matriz masculina se sobrepõe às demais matrizes. No caso o futebol jogado por homens se sobrepondo ao jogado pelas mulheres.

O fator da “masculinidade” da mulher e a relação salarial talvez sejam os argumentos mais presentes nos discursos do não desenvolvimento desta prática no país. Culturalmente no Brasil, o futebol que move multidões, aquele que é incontestável e latente, no qual possui uma legião de seguidores e de fãs, é o futebol masculino, “milionário” e espetacularizado. (Kessler, 2016)

Porém, essas dificuldades no desenvolvimento do futebol feminino não se restringem somente a isto. A falta de união das equipes, a precarização dos campeonatos, dirigentes que não

se importam com a modalidade, apenas com o lucro, são alguns dos tantos obstáculos que as mulheres têm que driblarem para continuar na busca da profissionalização.

Através de meus relatos de experiência como professora de educação física e integrante da equipe de preparação física do clube durante o período de trabalho no Pelotas/Phoenix, surge este estudo. O objetivo deste trabalho é contar os desafios, alegrias, tristezas, glórias, que as meninas da equipe sub-17 e sub-15 do Pelotas/Phoenix perpassam durante a temporada buscando ressaltar as vivências dentro de um contexto histórico, social e cultural.

### **Metodologia**

A pesquisa caracteriza-se por um estudo etnográfico de caráter qualitativo, onde acompanhamos a temporada esportiva da equipe de futebol Pelotas/Phoenix durante o ano de 2017, através da observação participante das atletas da categoria sub-15 e sub-17.

Clifford(2003), cita a importância das pesquisas etnográficas que desde os primórdios, existem na expectativa que o etnógrafo viva na comunidade e permaneça nela por tempo suficiente para que ocorra o desenvolvimento do seu trabalho. Segundo Laplantine(2005), esta presença no campo: o ver sobre o terreno, “estar lá” e voltar regularmente é a mais importante via de acesso ao conhecimento perseguido em um estudo desse gênero.

Como componente do corpo participante da pesquisa estão as jogadoras do Pelotas/Phoenix da categoria sub-15 e sub-17. Convivemos semanalmente com o grupo de atletas, comissão técnica e pais das jogadoras, no intuito de conhecer e buscar compreender como acontece a estruturação e todos os aspectos intrínsecos existentes dentro de um clube de futebol de mulheres no sul do Brasil. Participamos da pesquisa, no que podemos denominar de “observação participante”.

A observação participante, enquanto técnica utilizada em investigação ressalta que seus objetivos vão muito além da descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. (Spradley, 1980)

Foi utilizado um diário de campo para registro das observações coletadas em dias de treinamentos, viagens, amistosos e jogos oficiais. A maior parte dos treinamentos do Pelotas/Phoenix foi realizada aos sábados e domingos no Parque Esportivo e Recreativo Lobão. Sábados, das 15:00 até 18:00, domingos, das 09:00 até 12:30, e em raras exceções, estes treinamentos foram feitos no estádio Boca do Lobo, Pelotas.

## **Resultados e Discussão**

### **Futebol para Mulheres no Brasil**

O pontapé inicial do futebol feminino no Brasil aconteceu no ano de 1921, no jogo entre Senhoritas Cantareirenses contra Senhoritas Tremembenses, jogo que foi disputado na cidade de São Paulo.

Nota-se que o público que usufruía dessa prática no Brasil, era o das classes dominantes. Diferentemente do que aconteceu na Europa, pois lá quem o praticava eram as operárias das fábricas.

Conforme foram acontecendo jogos esporádicos pelo país e ocorrendo aumento desta modalidade, principalmente, chegando aos subúrbios das principais cidades, o público que desfrutava desse esporte foi mudando de figura, tornando o seu jogo mais popular, e conquistando o gosto das classes com menor poder aquisitivo.

Franzini (2005) entende que à medida que o futebol foi se popularizando, a população também ia se modificando, saindo dos estádios a aristocracia, entrando a classe mais popular dentro dos estádios. Na época, os clubes que estavam sendo fundados eram clubes de bairros, como o Primavera F.C, S.C.Brasileiro, Casino de Realengo (Moura, 2003).

Durante este período a presença de filhas e esposas da aristocracia brasileira eram muito presentes nos jogos. O futebol tinha *status* de nobreza, assim como o turfe e o remo, que eram as principais atividades esportivas da época. Popularizar o futebol tornava-se um grande passo para o futebol feminino evoluir e se desenvolver no território brasileiro, pois através dessa popularização abriria espaço para a formação de equipes de bairros nas cidades.



Apesar desse crescimento da modalidade, “especialistas da época”, que eram representados, principalmente por médicos. Através do movimento chamado de “higienismo”, na qual indicavam o que as mulheres podiam ou não poderiam realizar, começaram a fazer apelos para que acontecesse a proibição de algumas atividades esportivas no país. Como está presente no discurso de um especialista da época chamado de Ballaryni (1940, p.36), no qual denominava a palavra futebol como: “natural violência”, “exacerbador do espírito combativo”, “incompatíveis com o temperamento e o caráter feminino”.

Discursos como estes realizados por Ballaryni e tantos outros de especialistas em saúde na época, geraram uma forte pressão no governo que era vigente. Esta campanha a favor da proibição gerou efeitos. Então, o governo Vargas (1930-1945), (1950-1954) sob forte influência da mídia, e de especialistas em saúde, decidiu instituir um decreto-lei sobre os esportes considerados de “grande risco” para a mulher, dentre os quais estava o futebol.

Foi instituído no ano de 1941, o Decreto-Lei<sup>13</sup> que “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos (CND) baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. (REVISTA PLACAR, 2013, p.2).

Segundo Franzini (2005), além dos médicos, a mídia também negava o futebol feminino. Apoiados na compreensão de que se as mulheres adentrassem neste contexto, perderiam a sua verdadeira função: ser mulher, cuidar do lar, ser procriadora de filhos saudáveis.

Os esportes que não tinham este contato direto com o adversário, e que não prejudicassem a parte fisiológica da mulher eram indicados, como a ginástica, a natação e a dança. (Salvini, 2012)

Este decreto-lei só foi revogado em 1979, ou seja, quase quarenta anos de interdições e barreiras desses esportes no país. Podemos dizer que o futebol feminino no Brasil, possui por volta de 40 anos de história oficial e legalizada. Após o período proibitivo, novas equipes são formadas, porém, havendo falta de condições financeiras, estes times acabaram se encerrando num breve

---

<sup>13</sup> Este decreto-lei foi implementado em 1965, período ditatorial no país.

período. E nesse cenário de reconstrução do futebol feminino, surge o Pelotas/Phoenix no sul do país.

### **Pelotas/Phoenix**

Esta é uma equipe feminina de futebol da cidade de Pelotas/Rio Grande do Sul foi criada em 25 de julho de 1996. Ela faz parte do departamento do Esporte Clube Pelotas. O Esporte Clube Pelotas é um clube de renome na cidade, sua fundação se dá em 11 de outubro de 1908. São quase 90 anos de diferença do departamento masculino de futebol, para o feminino. Nada que tenha desestimulado o empenho desta equipe que realiza há tantos anos um trabalho com a modalidade na região sul do Brasil.

Essa equipe do Pelotas/Phoenix surgiu da iniciativa do coordenador e técnico da equipe, Marcos Planela. Treinador no qual se dedica exclusivamente ao futebol feminino. Se não fosse a sua presença e iniciativa, o Pelotas não teria o departamento feminino de futebol até os dias de hoje.

O Pelotas/Phoenix é possuidor de categorias de base feminina, inclusive já tendo ganhado alguns campeonatos na cidade e região sul. Quando havia o grupo principal, seu ápice foi o Gauchão (Campeonato Gaúcho) em 2005.

É um clube que se torna importante na região e no estado, pois é a equipe que existe a mais tempo em atividade no Rio Grande do Sul, além de revelar jogadoras para outros times e também para a seleção brasileira de futebol feminino<sup>14</sup>. O exemplo mais bem-sucedido foi o da jogadora Andressinha(Houston-EUA) que participa regularmente das convocatórias da seleção brasileira principal.

Na sua história, o Pelotas/Phoenix, ou as lobas, como são chamadas, conquistaram títulos importantes, destacando-se: Bicampeonato de Futsal; Pentacampeonato Citadino de Beach Soccer; Campeonato Gaúcho de Beach Soccer e, o Campeonato Gaúcho de Futebol Feminino, conquistado

---

<sup>14</sup> Já foram convocadas 25 jogadoras do Pelotas para as seleções brasileiras de base, 24 dessas jogadoras foram convocadas após o ano de 2008, que foi considerado um divisor de águas no clube, pois o time se sagrou campeão do Campeonato Estadual.

no ano do centenário do clube (2008). E, também, a participação do Pelotas nas edições de 2008 e 2009 da Copa do Brasil de Futebol Feminino. (LOBASECPELOTAS, 2016)

As lobas participaram recentemente do Campeonato Gaúcho 2016, no qual teve como campeão a equipe da Duda/Canoas. Embora, a equipe não tenha conseguido o título, fez uma boa campanha chegando até as semifinais da competição. (AGFF, 2017)

O clube não disponibiliza salários para as suas jogadoras, o sustento do projeto é feito através de patrocínios, convênios e apoio dos pais das atletas. Além da participação de auxiliares, acadêmicos de Educação Física, Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Assistência Social e Psicologia das universidades da cidade de Pelotas/RS.

Neste ano de 2017, o Pelotas/Phoenix resolveu priorizar as categorias sub-15 e sub-17, abdicando de ter um grupo principal. O seu time do sub-17 é composto por algumas jogadoras acima dessa idade, porém, o foco é encontrar jovens talentos. Essas jogadoras acima de 17 anos estão auxiliando o treinador e coordenador Marcos Planela, a passar mais experiência às atletas mais novas, ou seja, as atuações das atletas mais experientes são na função de auxiliares técnicas.

Os treinamentos do Pelotas são realizados em sua maioria no Parque Lobão<sup>15</sup>. Esses treinamentos são realizados todos os sábados e domingos. Sábados, das 15:00 até 18:00, e domingos, das 09:00 até 12:00.

Seu clube com sua estrutura administrativa<sup>16</sup> estão localizados no centro dessa cidade, são bairros diferentes e que possuem uma distância considerável entre um ponto ao outro da cidade. Ou seja, para as jogadoras e comissão se deslocarem ao Parque Lobão necessita-se de transporte. E esse transporte é feito através de um ônibus que o time feminino tem que fretar através dos patrocínios e ajuda financeira dos seus familiares. O Esporte Clube Pelotas possui um ônibus personalizado, porém, é de uso exclusivo do time masculino.

---

<sup>16</sup> A estrutura administrativa do Pelotas é localizada no centro, Parque Dom Antonio Zattera, 300, Pelotas -RS.

## **Primeiro Contato**

Eis que começa minha vida de quase antropóloga, e digo quase, pois sou formada em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, e a partir do meu tema de dissertação no mestrado, e das minhas vivências me ofereci a fazer parte da equipe do Pelotas/Phoenix como preparadora física. Por meio dessa área, nunca escondi o meu desejo de observar tudo ao redor, aliás, esse foi o meu grande objetivo quando entrei no clube. Eu queria entender tudo que se passa, tudo que acontece na volta do clube, na vida das jogadoras.

Segundo Bondía(2002), a experiência é o que nos passa, é o que nos acontece, é o que nos faz sentir. E através da minha relação com o futebol, ao qual pratico e acompanho jogos desde pequena, desejei me aventurar nas nuances do futebol feminino. E nada mais rico e promissor do que começar o trabalho, analisando uma peneira de futebol feminino.

No dia 5 março de 2017, havia a presença de mais de 60 meninas na busca da vaga nos times sub-17 e sub-15 do Pelotas/Phoenix. O clube possuía o objetivo de selecionar novos talentos para se integrarem nessas equipes para a disputa do Campeonato Gaúcho Feminino de 2017.

Identificando essa situação como interessante para a minha análise de campo do clube, me fiz presente neste dia ao Parque Recreativo Lobão, centro de treinamento da equipe do Pelotas. Segundo Marcos Planela, treinador do Pelotas/Phoenix, essa foi uma das maiores peneiras que o clube já fez, havendo a presença de um número considerável de atletas e de familiares. Para participar dos testes as meninas deveriam se credenciar na hora, com algum membro da comissão técnica, estando munidas de documento de identidade, autorização dos pais ou responsáveis, e o material esportivo adequado.

Os testes iniciaram-se perto das nove horas da manhã, de um ensolarado domingo do dia 5 de março de 2017, e terminaram por volta da uma hora da tarde. A peneira acontecia somente em um campo do parque, sob a supervisão do Treinador e coordenador do projeto, Marcos Planela.

Após passarem pela primeira triagem, para a conferência das documentações, as meninas foram divididas em quatro times, de acordo com a posição que iriam atuar. E foi neste instante que aconteceu uma das primeiras limitações da peneira. As atletas mais espertas falavam para quem

estava dividindo os times que jogariam na posição de sua preferência, enquanto que as atletas tímidas, não tinham o poder de escolha. E assim ficava determinado.

As atletas se enfrentaram em jogos de 20 minutos de duração. Um dos fatos que mais nos chamaram a atenção foi à grande presença de pais e familiares na peneira. O que nos dá sinais que mesmo o futebol feminino ser vítima de preconceitos anos e anos na nossa sociedade, essa concepção parece estar sendo diminuída.



Figura 1- Jogadoras após participarem da peneira escutando o discurso do treinador Marcos Planela.

O teste aconteceu somente em um dia, apenas 6 meninas foram selecionadas para integrar ao elenco da equipe do Pelotas/Phoenix sub-17 e sub-15.

Alguns detalhes da peneira merecem uma atenção especial. Primeiro, é claro, a quantidade de participantes. Mais de 60 meninas dão uma idéia da dimensão que o futebol feminino está tomando. Provavelmente, um dos grandes aspectos que nos chamou a atenção foi a presença de um grande número de familiares. Esse fato talvez possa sinalizar uma relativa quebra dos preconceitos, além de ser um indicativo para uma possível ascensão da modalidade como perspectiva de uma futura profissionalização.

Outro aspecto importante de se frizar, foi a presença de meninas de outras cidades do Rio Grande do Sul, e até mesmo de outros estados. Tinha meninas de Santa Catarina querendo fazer a



peneira no Pelotas/Phoenix. Um fator que talvez possa contribuir para essa divulgação talvez seja a imagem de sucesso que o clube perpassa através da formação da atleta Andressinha, que atualmente joga na Seleção Brasileira de Futebol Feminino.

### **Desafio Estrutural**

Estruturar o futebol feminino, nunca foi fácil. Estruturar um clube feminino, mais difícil ainda, imagina estruturar um clube feminino sendo um exército de um homem só?! Pois bem, no Pelotas/Phoenix projeto que foi realizado pelo Marcos Planela acontece algo parecido.

O apoio do clube fica muito tímido comparado ao esforço de Marcos Planela, em tocar o projeto adiante, seja por seus anseios pessoais, seja para melhorar o futebol feminino. A realidade é dura e difícil, as jogadoras treinam normalmente no pior gramado do Parque Lobão, pois o clube dificilmente cede o melhor gramado de treinamento para elas, sob a justificativa de dizer que “não podem estragar a grama”. As jogadoras abrem mão de feriados, do convívio da família, e algumas abrem mão até do conforto dos seus lares para viver um sonho de jogar futebol.

A presença de patrocínios e apoio dos pais fez e faz com que esse projeto seja levado a frente há anos, tendo inclusive, mais de 20 anos de trabalho. No ano de 2017, o projeto teve uma dificuldade financeira muito grande, o que fez com que as jogadoras se organizassem e pagassem uma mensalidade para arcar com as despesas do ônibus, que as deslocam em direção ao Parque Lobão, viagens do Campeonato Gaúcho, também com materiais e equipamentos novos que a comissão técnica trabalha. Enfim, a situação financeira se torna um grande empecilho para a temporada.

Essa situação de pagar mensalidades segundo Marcos Planela, nunca tinha acontecido antes, mesmo com todas as dificuldades que esse projeto pudesse enfrentar sempre ocorria uma maneira e as jogadoras ficavam isentas da contribuição financeira. Mas esse ano foi diferente, até equipamentos fundamentais do jogo estavam carecendo.



Quando entrei no projeto e na equipe do clube, acreditava que pelo menos o Esporte Clube Pelotas ajudasse minimamente com materiais e equipamentos para a equipe feminina, mas enxerguei e presenciei outra realidade. Teve dias que tínhamos 4 bolas para trabalhar e uma delas estava “oval”, parecendo aquelas bolas de *rugby* ou futebol americano. O que dificulta o trabalho não só da comissão técnica, mas das protagonistas do jogo, as atletas.

Além de enfrentarem barreiras sociais para jogar futebol, barreiras financeiras para conseguir jogar no clube, elas também têm que enfrentarem a precarização estrutural do clube. O futebol feminino “Sobrevive” no sul do país.

Como a agenda de competições é escassa e ainda mais com a ausência de campeonatos, somados as dificuldades na busca de investidores para manter as jogadoras e a estrutura. Não existe a linearidade no trabalho, não existe planejamento, existe é improvisação.

Porém, enxergamos que mesmo com a realidade da falta de incentivo, compreendemos que essa organização ou improvisação das equipes, deveriam ser mais “profissionais”, contando com algum tipo de planejamento, mesmo que a curto período. Não existindo esse planejamento a curto período, os seus reflexos são gerados no resultado do campo de jogo, na presença de placares “altamente discrepantes”.



Imagem tirada, das raras vezes que o clube cedeu o estádio Boca do Lobo para treinamento da equipe Feminina do Pelotas/Phoenix. Treino entre sub-15 contra sub-17.

## **Hora da Verdade**

Dia 11 de junho do ano de 2017, começa o tão esperado Campeonato Gaúcho sub-15 e sub-17. Campeonato que é organizado pela Associação Gaúcha de Futebol Feminino. Cada região possui sede para disputa dos jogos da rodada, e a sede que se propôs para a realização dessa etapa foi a cidade de Rio Grande/RS.

Os jogos foram realizados no dia 11 de junho, tendo a presença da equipe feminina do Rio Grande(Rio Grande), Paumar (Rio Grande), João Emilio (Candiota) e Pelotas/Phoenix (Pelotas). Todos contra todos. Ao chegar ao estádio da equipe do Rio Grande, aconteceu a primeira surpresa. O campo que as meninas jogariam estava em condições precárias. Claro, que a minha esperança não era encontrar um gramado excelente, mas ao menos, que tivesse demarcações nas linhas, uma mínima estrutura para a realização do campeonato. E para a minha surpresa, não havia.

Como resultado final da primeira etapa, o Sub-17 realizou 3 partidas, vencendo as 3. E a categoria Sub-15, venceu 1 partida e empatou 2. Os jogos de voltam serão realizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, pois Marcos Planela se ofereceu a sediar depois de ter observado a desorganização do que ocorreu nesta data na cidade de Rio Grande. Enquanto isso, a Associação Gaúcha de Futebol Feminino, “lava suas mãos”, ou seja, não se preocupa com nada.



Condições precárias de se jogar futebol, foto tirada no aquecimento da goleira sub-17 da equipe do Pelotas/Phoenix.

As condições para as partidas eram mínimas, um desrespeito com as jogadoras que sonham e se planejam a jogar um campeonato dessa importância. O descaso dos dirigentes e órgãos máximos que deveriam realizar esse campeonato ficou nítido. O amadorismo impera no futebol feminino gaúcho.

Uma das esperanças que poderiam acontecer para que o futebol feminino no sul do país se desenvolvesse, eram os clubes se unirem e realizarem algum movimento em pró da modalidade. Porém, essas medidas não ocorrem, pelo motivo dos dirigentes não se entenderem, não serem próximos e não pensarem em pró do futebol feminino, somente em seus interesses particulares.

### **Conclusão**

A precariedade estrutural e o preconceito foram elementos que acompanharam a história de desafios das mulheres na luta pela legitimidade no futebol feminino no Brasil. Várias mulheres tiveram que encerrar precocemente suas histórias como atletas de futebol.

Desde então, muitas equipes de futebol feminino foram montadas e posteriormente desfeitas, por falta de público e de patrocínios, o que se torna decisivo em se tratando do futebol. O paradigma imposto a elas, tanto de seres masculinizadas quanto de violentas, amadoras devido a seu sexo, serviu para afastar os olhos para o movimento em prol do futebol que estava emergindo.

Porém, hoje já se sabe que a mulher conseguiu alguns espaços, dentre eles, o espaço do lazer. No entanto, não conseguiu o direito da profissionalização. O futebol feminino que acontece no sul do país e em tantos lugares do Brasil é amador. Possui dirigentes amadores, possui técnicos amadores, possui estruturas amadoras.

Mesmo que existam medidas acontecendo no país para uma melhor profissionalização do futebol feminino, o descaso dos dirigentes e a vaidade dos técnicos fazem com que a modalidade, e as futuras atletas profissionais tenham seus sonhos descartados. Esperamos que isso se transforme a curto prazo, que isso se profissionalize, não só pelos amantes do futebol, mas por enxergarmos uma profissão a qual merece ser respeitada como tantas outras.

**Referências**

BOURDIEU, P. PASSERON, J. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLIFFORD, J. **Sobre la autoridad etnográfica**. In: Reynoso C, organizador. El surgimiento de la antropología pos-moderna. Barcelona: Gedisa; 2003. p. 141-170.

FRANZINI, F. **FUTEBOL É “coisa para macho”?** Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.25, n.50, p.315-328, 2005.

LAPLANTINE F. **La description ethnographique**. Paris: Armand Colin; 2005

SPRADLEY, J. **Participant observation**. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

**AS ARTISTAS DO SUL EM EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E EDUCATIVAS**  
*THE WOMEN SOUTH ARTISTS IN PLAYFUL AND EDUCATIONAL*  
*EXPERIENCES*

Nadia da Cruz Senna  
Profa. Associada Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas /UFPEL  
alecrins@hotmail.com

Luiza Alves de M. Tavares  
Acadêmica de Artes Visuais Bacharelado, Centro de Artes, UFPEL. Bolsista PROBIC FAPERGS/UFPEL  
luamata100@gmail.com

**RESUMO**

Este projeto de pesquisa dá seguimento a questões e ações educativas iniciadas em outras instâncias e junto aos grupos de pesquisa em torno das mulheres artistas para resgatar protagonismos e processos. Nesse momento, busca-se o reconhecimento de artistas pouco contempladas no âmbito acadêmico brasileiro – as artistas do sul do Brasil. Sobretudo, as artistas visuais cujas obras priorizam o universo feminino. O foco do estudo recai sobre os embates em torno de identidades e subjetividades assumidas pela mulher, temas recorrentes nas representações e autorrepresentações do feminino protagonizado pelas artistas contemporâneas. Assim, nos deteremos primeiramente sobre o conjunto da obra de um pequeno grupo de mulheres artistas pelotenses, buscando as biografias, os processos poéticos e os discursos; com intuito de desenvolver ações e materiais paradidáticos voltados para o ensino da arte em nível fundamental e médio. É nossa intenção dar a ver nomes e produção, recuperar o legado e o protagonismo feminino. Inah Costa, Arlinda Nunes, Judith Bacci, Lenir de Miranda, Helena Pinto Ferreira são algumas das artistas selecionadas. Vamos contar as histórias, desvendar processos criativos, perceber obras e discursos conforme entabulados por essas mulheres artistas

**Palavras-chave:** Mulheres artistas; processos criativos; materiais paradidáticos.

**ABSTRACT/RESUMEN**

This research project follows up on educational issues and actions initiated in other instances and together with the research groups around women artists to rescue protagonism and processes. At this moment, the search for the recognition of artists little contemplated in the Brazilian academic scope - the artists of the south of Brazil is sought. Above all, the visual artists whose works prioritize the feminine universe. The focus of the study falls on the clashes around identities and subjectivities assumed by women, recurrent themes in the representations and self - representations of the feminine protagonist by the contemporary artists. Thus, we shall first consider the whole of the work of a small group of Pelotas women artists, searching for biographies, poetic processes and discourses; with the aim of developing actions and materials aimed at the teaching of art at elementary and secondary level. It is our intention to give to see names and production, to recover the legacy and the feminine protagonism. Inah Costa, Arlinda Nunes, Judith Bacci, Lenir de Miranda, Helena Pinto Ferreira are some of the artists selected. Let us tell the stories, uncover creative processes, perceive works and discourses as engaged by these women artists.

**Keywords/Palabras clave:** Women artists; creative processes; educational materials;



## **Pesquisa em artes e questões de gênero**

Este projeto de pesquisa dá seguimento a questões e ações educativas iniciadas em outras instâncias e junto aos grupos de pesquisa em torno das mulheres artistas para resgatar protagonismos e processos. Nesse momento, busca-se o reconhecimento de artistas pouco contempladas no âmbito acadêmico brasileiro – as artistas do sul do Brasil. Sobretudo, as artistas visuais cujas obras priorizam o universo feminino.

O foco do estudo recai sobre os embates em torno de identidades e subjetividades assumidas pela mulher, temas recorrentes nas representações e autorrepresentações do feminino protagonizado pelas artistas contemporâneas. Assim, nos deteremos primeiramente sobre o conjunto da obra de um pequeno grupo de mulheres artistas pelotenses, buscando as biografias, os processos poéticos e os discursos; com intuito de desenvolver ações e materiais paradidáticos voltados para o ensino da arte em nível fundamental e médio.

O trabalho recupera informações já coletadas, experimentações, materiais e métodos empregados nos projetos: **Gênero e Arte: atuação de mulheres artistas em Pelotas** coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Carmen Diniz e **O desenho do corpo o corpo que desenha** coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Nadia Senna. No segundo iniciamos o desenvolvimento de ações e materiais educativos sobre artistas pelotenses, contemplamos a obra de Fernando Duval, Leopoldo Gotuzzo, Maria Lídia Magliani e Seli Maurício. O encantamento do grupo com essas duas últimas artistas, e a constatação do quanto carecem de reconhecimento e visibilidade em âmbito educacional, nos motivou a trazer outras protagonistas, igualmente relevantes para a fruição, produção e ensino da arte em Pelotas, alcançando projeção nacional e internacional.



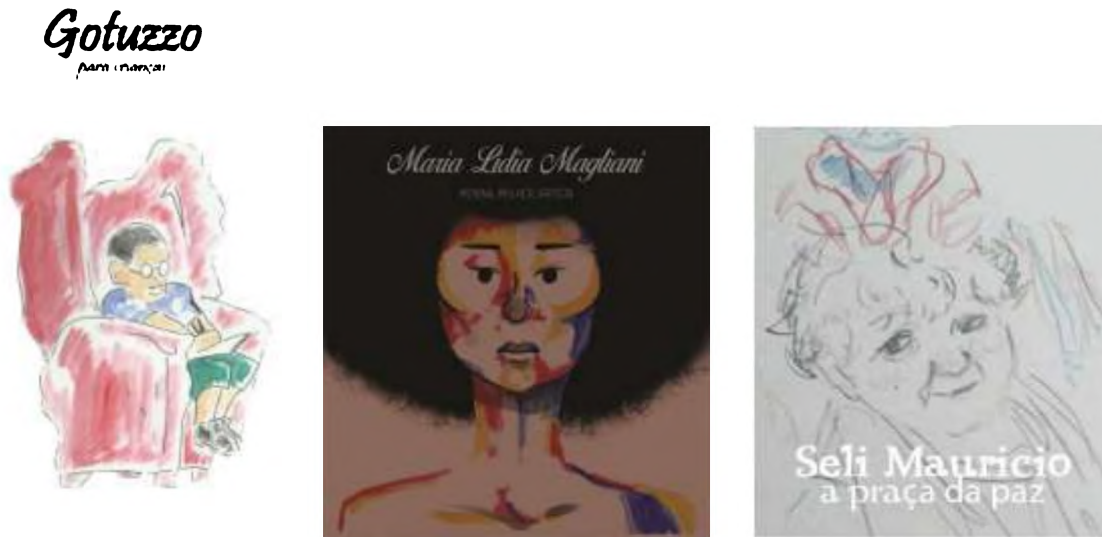


Figura 1: Capas dos Livros desenvolvidos. Fonte: autoras.

É nossa intenção dar a ver nomes e produção, recuperar o legado e o protagonismo feminino. Inah Costa, Arlinda Nunes, Judith Bacci, Lenir de Miranda, Helena Pinto Ferreira são algumas das artistas selecionadas. Vamos contar as histórias, desvendar processos criativos, perceber obras e discursos conforme entabulados por essas mulheres artistas.



Figura 2: Inah Costa, Judith Bacci, Arlinda Nunes. Fonte: Google imagens.



Figura 2: Lenir de Miranda, Graça Antunes, Helena Pinto Ferreira. Fonte: Google imagens.

### **Caracterização do Problema**

As imagens da mulher e o espaço do feminino, conforme construídos pelas mulheres artistas, tem nos motivado a desenvolver diferentes estudos e ações artísticas. Apesar da projeção de alguns nomes e obras no cenário artístico, a visão tradicional da história da arte insiste em “esquecê-las”, mantendo categorias divisionistas e critérios alinhados com o discurso hegemônico. É nossa intenção dar a ver essa produção, recuperando o legado e o protagonismo feminino na arte, contar a história dessas artistas e trazer para a discussão os questionamentos em torno de iconologias, discursos e processos criativos conforme entabulados pela mulher artista. Interessam as sutilezas, os elementos constitutivos da produção que repercutem nas representações do corpo, as experiências e as inovações que sacodem crenças ou hábitos perceptivos, colocando em discurso novos modos de ver a mulher e a mulher artista.

As diferenças nos modos de ver são significativas e traduzem peculiaridades próprias da divisão sexual protagonizada pela sociedade. O espaço de representação do feminino encenado pela mulher atém-se ao ambiente privado, ou a um entorno restrito, enfatizando vivências pessoais. Destaca-se na produção artística feminina a compreensão intimista dos temas e a abordagem que não refuta as implicações sociais e as problemáticas inerentes ao seu sexo. As imagens concebidas pelas artistas colocam a mulher no centro da cena, não como mero objeto do olhar do outro, ou

como passiva expectadora, mas como sujeito ativo, competente e dignificado.

Procuramos mostrar como o feminino encenado constrói um discurso e revela identidades profundas dessas artistas, nos convidando a indagar a respeito de nossa condição de mulher.

Para criar novas imagens de si próprias as mulheres tiveram de aprender a adotar e a cultivar novas atitudes para consigo próprias, para com seus corpos e para como seu lugar na sociedade.(HIGONNET, 1991 p.427)

O estudo que se pretende conduzir se debruçará, inicialmente, sobre um pequeno conjunto de artistas de Pelotas, ou estabelecidas no sul do Brasil, de diferentes gerações e formações, com intenção de compreender o lugar e a importância da mulher para a projeção da arte na cidade e região, bem como as implicações poéticas e sociais suscitadas pelas trajetórias e obras selecionadas. Um grupo que representa a riqueza e a diversidade da criação artística em desenho, pintura, escultura, objetos, instalações e performances, revelando tendências estéticas e diferentes processos de trabalho.

A pesquisa atual avança sobre protagonismos femininos levando em consideração origens e trajetórias de mulheres artistas do sul do Brasil, segundo uma abordagem transdisciplinar, com ênfase para os estudos de arte e gênero.

Num sentido crítico, político, o conceito de gênero foi articulado e progressivamente contestado e teorizado no contexto dos movimentos de mulheres feministas do pós-guerra. Apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta.(HARAWAY, 2004 p.211)

Gênero como categoria de análise também será abordado a partir de Scott (1995), Laetitia (1994), Butler (2003) e Louro (2007) são pesquisadoras feministas que problematizam práticas culturais, sociais e políticas evidenciando o caráter de fronteira e performatividade que envolve trajetórias e visibilidades.

Questões de história das artes em Pelotas seguem pesquisas desenvolvidas pelas professoras do Centro de Artes: Carmem Diniz, Úrsula Silva e Mari Lúcie Loreto pelo rigoroso levantamento de fontes e registros no âmbito das artes plásticas na cidade e região sul.

A partir do anos cinquenta, com pleno funcionamento da Escola de Belas Artes, muitos artistas iam surgindo e a arte pelotense ia passando por uma transformação indispensável, refletindo as correntes estéticas moderna e contemporânea. Era o despontar de uma nova fase na história da arte da cidade, por meio de uma incipiente revolução estética.

Revolução que só ocorreu efetivamente na década de setenta com o pioneirismo da pintura e dos cursos de Inah Costa, e com os Salões de Arte de Pelotas, que passaram a apresentar, aos poucos, as tendências do movimento de Arte Moderna. (SILVA e LORETO, 1996, p.89)

Essa breve apresentação do trabalho e do grupo, previamente selecionado, permite vislumbrar o potencial e a pertinência da pesquisa que se pretende empreender, justificada pelo alargamento dos horizontes de pensamento que não estão restritos às disciplinas, ou leituras tradicionais, como normalmente acontece. E, pela necessidade de ultrapassar desigualdades significativas que persistem e se expandem através de outros dispositivos técnicos e simbólicos, apesar do protagonismo feminino e da “arte insubordinada” que o ativismo cultural forja e incentiva nas mais diversas formas de expressão.

## **Objetivos**

Investigaremos um pequeno grupo de artistas mulheres de Pelotas e região sul do Brasil, com vistas a promover seu reconhecimento, enfatizando processos poéticos e discursos, segundo uma abordagem transdisciplinar que perpassa a estética, a sociologia, os estudos culturais, de gênero. O estudo será disponibilizado sob a forma de uma coleção de livros ilustrados, propositivos e paradidáticos, voltados ao ensino em âmbito fundamental, com vistas a promover experimentações e descobertas artísticas.

Pretende-se aprofundar a noção de espaço do feminino conforme arquitetada pela nossa abordagem para dar conta da iconografia, trajetórias e processos das artistas. Buscaremos uma atualização crítica aplicada ao campo das artes e da cultura, com base nos trabalhos de Pollock, Bachelard, Louro, entre outros. O universo das imagens será formado a partir de pinturas, desenhos, gravura, fotografias, filmes, objetos, performances e instalações, uma vez que o trânsito de ideias e visualidades dessas artistas experimentam diferentes meios e linguagens como dispositivos.

Busca-se a contextualização do grupo e das produções para estabelecer relações de formação, perceber concepções formais e processos criativos e inserção no sistema das artes em âmbito regional, nacional e internacional. Evidenciando a linha conceitual e metodológica adotada para o desenvolvimento da coleção Didática.





Figura 3: Em tempo de Rio Grande, Inah D'Ávila Costa, acrílico sobre Eucatex. Fonte: Google Imagens.

Inah D'Ávila Costa (1918-1990) aluna da primeira turma da Escola de Belas Artes de Pelotas, estudou com Locatelli e Gotuzzo onde desenvolveu conhecimento acadêmico do desenho e da pintura. No entanto suas ambições a levaram para o Rio de Janeiro onde teve oportunidade de conviver com os artistas do primeiro núcleo abstrato do Brasil. Essa experiência será decisiva para a inovação estética que lidera no seu retorno a Pelotas nos anos sessenta. Construiu uma carreira internacional e foi professora de alguns expoentes das artes pelotenses como Arlinda Nunes e Helena Pinto Ferreira. Também criou cursos para adultos e crianças explorando os fundamentos da linguagem visual, composição e a poética abstracionista.

O Museu de Arte Leopoldo Gotzatto convida

# ARLINDA NUNES

A trajetória de uma artista e sua atuação nas Artes Plásticas de Pelotas.

A exposição de Arlinda Nunes mostra-nos no seu amplo espectro, uma síntese de sua vida artística e a importância do trabalho executado durante muitos anos, que serviu para o enriquecimento e a modernização das Artes Plásticas, como também para a consolidação do Sistema das Artes de Pelotas

Curadoria: Carmen Regina Bauer Diniz e José Luiz de Pellegrin

Abertura da Exposição: 1º de julho de 2017, às 10h30

Visitação: de 7 de julho até 24 de setembro de 2017 de terças a domingos, das 10h às 19h

MALG - Museu de Arte Leopoldo Gotzatto  
Rua General Osório 725 Centro - Pelotas

ENTRADA FRANCA



Figura 4: Convite Exposição individual no MALG. Fonte: Google Imagens.

Arlinda Nunes (1928) integrou a segunda turma da Escola de Belas Artes de Pelotas, se formou em 1954. Também foi aluna de Locatelli, porém são os ensinamentos de Inah Costa que projetam sua formação e seu desenvolvimento artístico. Artista figurativa que explora em sua pesquisa poética a geometria, a expressão e a materialidade segundo diferentes técnicas e linguagens. Construiu uma carreira internacional passando por diferentes fases estilísticas. Recentemente inaugurou uma exposição individual no MALG, que contou com a contribuição de acervos públicos e privados para reunir uma parcela significativa de sua produção.





Figura 5: Iemanjá, Judith Bacci, escultura localizada na Gruta localizada no Balneário dos Prazeres. Fonte: Google Imagens

Judith Bacci (1918-1921) foi uma escultora autodidata negra que adentrou ao mundo artístico como zeladora na antiga Escola de Belas Artes. Seu gosto para a escultura a levou a frequentar o ateliê e acabou tendo aulas informais com Antonio Caringi. Sua condição social repercute sobre a profissionalização. Contudo, teve o apoio de personalidades influentes nas artes e na cultura de Pelotas que promoveram mostras e exposições. A artista trabalhava sob encomenda produzindo bustos de autoridades, porém se destaca em sua obra os trabalhos voltados para as questões religiosas e a valorização da cultura negra.



Figura 5: Livro de artista de Lenir de Miranda. Fonte: Google Imagens

Lenir Garcia de Miranda (Pedro Osório RS 1945). Formou-se em pintura em 1967 pela

Escola de Belas-Artes D. Carmem T. Simões, Pelotas, e em comunicação social pela PUC/RS, Porto Alegre, em 1975. Fez cursos de especialização em desenho e história da arte na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Desde o início da carreira artística soube explorar os meios de comunicação, as imagens do cotidiano e os temas instigantes para construir uma obra provocativa e original. Assume o ateliê de pintura como professora na UFPel, sendo responsável pela formação de jovens artistas, contribuindo para o conhecimento e divulgação da arte contemporânea internacional. Paralelamente aos estudos e à carreira universitária, expõe em salões, galerias de arte e mostras individuais, sendo premiada e reconhecida pela experimentação multilinguagens.



Figura 8: Helena Pinto Ferreira. Fonte: Google Imagens

Helena Pinto Ferreira (1951) também formada pela EBA e aluna de Inah Costa investiu em uma pesquisa pictórica de viés contemporâneo explorando a materialidade e a cor em sua poética, também experimentou a cerâmica, a colagem e assemblages partindo para técnicas mistas que fazem a pesquisa abarcar o tridimensional. Premiada em salões e reconhecida no campo das artes segue uma carreira atuante, participando de várias exposições coletivas e individuais.

## **Plano de Trabalho**

O projeto implica em diferentes etapas para sua concretização, além de pesquisa bibliográfica e imagética, concorrem o projeto de design, aplicação, avaliação e readequações para editoração e distribuição do material. Todas essas etapas são registradas, documentadas, fomentando relatórios técnicos e apresentação de resultados.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, diferentes etapas se sucedem: primeiramente, realizaremos a pesquisa iconográfica e documental compreendendo o grupo selecionado, sobre esse universo empreendermos uma revisão dos dados, com vistas a redimensioná-lo e/ou articular novos alinhamentos.

Realizaremos a atualização das informações respaldadas por uma ampla bibliografia, na qual se destacam os estudos realizados por Carmen Regina Diniz e Úrsula Rosa da Silva, sobre arte e gênero em Pelotas. De tal modo, que os conceitos e metodologias forjados ao longo da pesquisa sejam convocados para questionar obras e trajetórias.

A revisitação das obras pelo viés de gênero e o a contextualização que se pretende decorrem dos resultados alcançados nessas primeiras etapas, impondo novas leituras, consultas aos arquivos especializados, entrevistas e visitas a museus e galerias.

As considerações e interpretações fundamentarão o material paradidático que está sendo desenvolvido, pautam a coleção e o projeto de design de cada um dos volumes sobre as artistas selecionadas.

## **Materiais e Métodos**

Esse projeto de pesquisa privilegiará como material central de interesse biografias e um conjunto de imagens contemporâneas, parte delas conservadas em museus, galerias e acervos privados. Também recorreremos às pesquisas já realizadas, livros, catálogos, ensaios e artigos, além de outros documentos incorporados no decorrer do trabalho.

A metodologia investe sobre diferentes procedimentos para realizar levantamentos

bibliográficos, imagéticos, construções poéticas e educativas estabelecendo o diálogo com outras práticas e áreas das ciências humanas. A perspectiva assumida visa identificar processos criativos e trajetórias, pontuando a recorrência de posturas profissionais e pessoais no que concerne ao desenvolvimento da arte na região, e a abertura para novos caminhos de atuação e reflexão.

A pesquisa proposta, de caráter interdisciplinar e empírico, busca resgatar e valorizar a presença da mulher na arte do sul do Brasil, vislumbrando protagonismos que ultrapassaram fronteiras e foram responsáveis pelo engrandecimento e projeção da região em âmbito nacional e internacional.

A experiência visa proporcionar um aprendizado significativo acerca das questões de gênero na arte, processos criativos autorais e ações educativas em torno da arte contemporânea. Investimos na aquisição de bibliografia sobre estudos de gênero que se alia aos livros infantis sobre artistas. Esse rico material impulsionou o grupo no desenvolvimento de coleções para atender as demandas de nossa região. O projeto da continuidade aos objetivos iniciais de promover o conhecimento, visibilizar artistas e produções, bem como aproximar o público infantil deste universo, oportunizando a compreensão e a vivência do processo criativo das artistas.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BUTTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHADWICK, Whitney. **Mujer, Arte y Sociedad**. 2 ed. Barcelona: Destino, 1999.

CHICAGO, Judy. **Women and Art: contested territory**. Vancouver: Raincoast books, 1999.

DINIZ, Carmen Regina. **Arte e Gênero: situação de mulheres artistas na cidade de Pelotas desde a década de 1950 à contemporaneidade**. IV SIGAM Simpósio sobre Arte, Gênero, Memória, v. 4, p. 353-356, 2014.

HARAWAY, Donna. **Gênero para um dicionário Marxista: A política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu (22), 2004: p201-246.

HIGONNET, Anne. In: DUBY, Geoges e PERROT, Michelle. **História das mulheres – O século XX**, Porto: Afrontamento, 1991.

LAURETIS, Teresa De. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa (org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.206-242.

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLLOCK, Griselda. **Vision & difference**. Reino Unido: Routledge, 1988.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **O olho e o lugar**. Col. Arte a Primeira Vista. São Paulo: Paulinas, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n 20, v2, p. 71-100, jul/dez, 1995.

SENNA, Nádía. **Donas da Beleza: a imagem feminina na cultura ocidental pelas artistas plásticas do século XX**. Tese de Doutorado, ECA, USP, 2008.

SILVA, Ursula; LORETO, Mari Lucie. **A História da Arte em Pelotas: a pintura de 1870 a 1980**. 1. ed. Pelotas: EDUCAT,1996.

## A AGROECOLOGIA SOB A PERSPECTIVA DO ECOFEMINISMO: ATO POLÍTICO PARA A AUTONOMIA DE MULHERES

### *AGROECOLOGY UNDER THE PERSPECTIVE OF ECOFEMINISM: POLITICAL ACT FOR THE AUTONOMY OF WOMEN*

Roberta do Espírito Santo Luzzardi  
Doutora em Agronomia. Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: rluzzardi@gmail.com

Adriana Lessa Cardoso  
Mestre em Geografia. Universidade Federal de Pelotas.  
E-mail: adrianalessacardoso@gmail.com

#### RESUMO

A Agroecologia está muito além da forma de apenas substituir os agrotóxicos por adubação orgânica. Ela se funde na sua forma mais ampla como um ato político de transformação social com o intuito de perceber a agricultura de forma integrada, contemplando todas as formas de vida e respeito a todos os seres, solidificando-se, dessa forma, a inclusão de agricultores e agricultoras familiares como seres mais autônomos. O presente artigo se dispõe a refletir sobre as conexões entre a Agroecologia e o trabalho das mulheres sob uma perspectiva ecofeminista e a partir de uma análise do empoderamento e autonomia. A partir de um ensaio teórico de abordagem exploratória, constata-se que, o Ecofeminismo, movimento originado na França, por volta da década de 70 combinado com a Agroecologia, busca explicar as supostas ligações existentes entre a contínua destruição da natureza e a opressão das mulheres, contrapondo-se a teoria de gênero que busca desnaturalizar a associação entre mulher, natureza e procriação. Dessa forma, conclui-se que a participação nas experiências agroecológicas estimulam as práticas de troca de saberes como forma pedagógica para a expressão e aprendizado mútuo, possibilita a ampliação do espaço de atuação das mulheres, colocando-as em contato com outras redes de sociabilidade e legitima a participação na sua comunidade. Há diversas experiências em que a produção agroecológica e a participação crescente na esfera política têm contribuído para o empoderamento das mulheres, que começaram a transpor o espaço doméstico, conquistando maior autonomia e autoestima. Por fim, avalia-se a importância da agroecologia para a vida das mulheres, ou seja, se processos de transição agroecológica tem sido capazes de proporcionar empoderamento e fortalecer a autonomia das mulheres envolvidas.

**Palavras-chave:** agroecologia; mulheres rurais; ecofeminismo.

#### ABSTRACT

Agroecology is much more than just replacing pesticides with organic fertilizers. It merges in its broadest form as a political act of social transformation with the aim of perceiving agriculture in an integrated way, contemplating all forms of life and respect for all beings, thus solidifying the inclusion of farmers And family farmers as more autonomous beings. This article aims to reflect on the connections between Agroecology and the work of women from an ecofeminist perspective and from an analysis of empowerment and autonomy. From a theoretical essay on exploratory approach, it can be seen that Ecofeminism, a movement originated in France, around the 70's combined with Agroecology, seeks to explain the supposed links between the continuous destruction of nature and the oppression of Women, opposing the gender theory that seeks to denaturalize the association between woman, nature and procreation. Thus, it is concluded that participation in agro-ecological experiences stimulates the practice of



knowledge exchange as a pedagogical way to express and learn from each other, it allows the expansion of the space of action of women, putting them in contact with other networks of sociability and Legitimizes participation in your community. There are several experiences in which agroecological production and increasing participation in the political sphere have contributed to the empowerment of women, who have begun to transpose domestic space, gaining greater autonomy and self-esteem. Finally, the importance of agroecology for the lives of women is evaluated, that is, if processes of agroecological transition have been able to provide empowerment and strengthen the autonomy of the women involved.

**Key-Words:** Agroecology; Rural women; Ecofeminism.

## **Introdução**

A sociedade moderna capitalista, tanto ocidental como oriental baseia-se numa matriz patriarcal e heteronormativa, uma organização social fundada no poder masculino e na qual predomina a heterossexualidade. As instituições sociais se organizam com base na dominação de homens sobre mulheres, que se sujeitam à sua autoridade, vontades e poder. O que confirma a pesquisa do IPEA (2014, p.20) embora muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), ainda assim, hoje, contabilizamos 4,4 assassinatos a cada 100 mil mulheres, número que coloca o Brasil no 7º lugar no ranking de países nesse tipo de crime.

Numa diretriz patriarcal os homens detêm o poder público e o mando sobre o espaço doméstico, também tem controle sobre as mulheres e seus corpos. Por maiores que tenham sido as transformações sociais nas últimas décadas, com as mulheres ocupando os espaços públicos, o ordenamento patriarcal permanece muito presente em nossa cultura e é cotidianamente reforçado, na desvalorização de todas as características ligadas ao feminino, em relação ao trabalho segundo Kergoat (2009, p. 32) existe a separação e a hierarquia, no espaço privado, temos a violência doméstica e a aceitação da violência sexual. A família patriarcal organiza-se em torno da autoridade masculina; para manter esta autoridade e reafirmá-la, o recurso à violência – física ou psicológica – está sempre presente, seja de maneira efetiva, seja de maneira subliminar (IPEA, 2014, p.32).

Conforme pesquisa realizada pelo IPEA (2014, p. 35), quase 64% dos entrevistados e das entrevistadas afirmaram concordar total ou parcialmente com a ideia de que “os homens devem ser a cabeça do lar”. Presente na legislação brasileira até a Constituição de 1988, a supremacia do homem dentro da família ainda é um valor que ganha muitos adeptos, apesar de o número de famílias chefiadas por mulheres seguir aumentando ano após ano e a importância da renda do trabalho do homem vir caindo, e assim a exclusividade masculina no papel de provedor (IPEA,

2014, p.35).

Em tempos de crise de identidades, tratar tais questões torna-se um desafio e uma urgência, especialmente tratando-se de um processo vivenciado por mulheres no interior do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), caracterizado como camponês, de classe, feminista e autônomo.

Dessa forma, a Agroecologia tem se manifestado não somente sobre os aspectos de plantio e conservação da natureza, mas também nas relações sociais de vida dos/as camponesas e agricultores/as, principalmente nos espaços de formação dos movimentos sociais, assim trazendo pesquisas e estudos que compõem a luta feminista na perspectiva do desenvolvimento territorial sustentável. Mesmo que as mulheres representem 47,8% da população residente no rural brasileiro (PNAD, 2006 p. 45), somente 16% delas são titulares das terras onde moram. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 40% da população rural não possui qualquer documento e, desse total, 60% são mulheres, o que as impossibilita de ter acesso à proteção social, direitos sociais básicos e crédito. Isso significa quase 15 milhões de mulheres que, em sua maioria, estão privadas do acesso à cidadania por não ter reconhecida a sua condição de agricultora familiar, camponesa, quilombola ou trabalhadora rural (BUTTO; HORA, 2008, p. 98).

No início da década de 1980, em vários estados do Brasil, surgem movimentos autônomos de mulheres, com objetivos e ações em comum. Em muitas atividades se reuniam as diversas organizações para refletir acerca da luta das mulheres camponesas. A partir desse evento é que foi consolidado em 2004, o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) do Brasil, unificando os vários grupos estaduais. Sua ação se dá em torno do objetivo de libertação das mulheres, da construção do projeto de agricultura camponesa agroecológica e a transformação da sociedade. Entre as várias formas de compreender a Agroecologia está através da luta e resistência das mulheres do campo através da compreensão das suas práticas e vivências autônomas no espaço dos territórios (MMC, 2008).

O presente artigo se dispõe a refletir sobre as conexões entre a Agroecologia e o trabalho das mulheres sob uma perspectiva ecofeminista a partir de uma análise do empoderamento e autonomia. Para tanto, iniciamos apresentando as diversas tendências acerca do Feminismo, Ecofeminismo e das Agriculturas de base ecológica levando a concluir que o Ecofeminismo Construtivista é a tendência que mais norteia o presente estudo.

## **Feminismos e ecofeminismos**

Entendemos o feminismo como um movimento de mulheres que busca igualdade de direitos para homens e mulheres, também luta por igualdade de gênero, liberdade sexual, mas também por uma sociedade mais equânime, sem guerras, fome, degradação social e ambiental. Atualmente, utilizamos o termo no plural “feminismos” para explicitar a diversidade das mulheres, como por exemplo, as mulheres negras, lésbicas, idosas, com deficiências, trabalhadoras urbana ou rural entre outras diferenças. Neste espaçotempo vamos abordar o ecofeminismo construtivista numa perspectiva crítica, apontando como possibilidade de transformação social e combate da sociedade patriarcal, de classe e capitalista.

Para Ruether (2017, p 50), o ecofeminismo representa a união do movimento ecológico radical, ou do que tem sido chamado de “ecologia profunda<sup>17</sup>”, e do feminismo. Françoise d'Eaubonne foi a feminista francesa que criou o termo "ecofeminismo" em meados dos anos setenta do século XX. O termo “ecologia” surge da ciência biológica de sistemas ambientais naturais. Examina como essas comunidades naturais funcionam para manter sadio o tecido da vida e como ficam rompidas, causando a morte de vida vegetal e animal. A intervenção humana é, obviamente, uma das principais causas dessa ruptura. Assim, a ecologia surgiu como um estudo socioeconômico e biológico combinado, no final da década de 60, para examinar como o uso humano da natureza está causando a poluição do solo, do ar e da água e a destruição dos sistemas naturais de plantas e animais, ameaçando a base da vida da qual a própria comunidade humana depende.

É importante ressaltar que existem várias tendências de ecofeminismos. Há algumas tendências de cunho essencialista e outras construtivistas. Assim como no feminismo e mesmo na agricultura de base ecológica, não se pode falar de apenas uma tendência. Não existe um ecofeminismo, mas ecofeminismos no plural, sendo que o ecofeminismo radical é a "recuperação de valores matriarcais e a implementação da cultura das mulheres, fazendo o importante papel que as mulheres desempenham na preservação da espécie como um instrumento de poder para as mulheres e seu próprio ativismo ecológico”.

De maneira geral, o ecofeminismo pode ser dividido em três tendências, sendo o ponto

---

<sup>17</sup> Termo desenvolvido por Fritjof Capra em seu livro *A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*.

comum entre elas a preocupação com o meio ambiente, com a vida e a defesa do fim da opressão da feminilidade: Ecofeminismo Clássico: o qual denuncia a naturalização feminina como uma maneira de justificar o patriarcado. Baseiam-se no pensamento de que a busca masculina pelo poder é que tem levado a destruição do planeta e que a ética feminina de proteção da vida se opõe a essa postura; ecofeminismo Espiritualista do Terceiro Mundo: essa tendência sofreu a influência de princípios religiosos, dessa forma, ela atribui à cosmologia a naturalização da mulher. Seus preceitos são caracterizados por uma postura contra as formas de dominação, tais como antissexista, antirracista, antielitista e anti-antrópocêntrica; Ecofeminismo Construtivista: esta vertente defende que as relações da mulher com a natureza são um produto das responsabilidades atribuídas às mesmas. Possui ideias contra as formas de dominação, contudo não se identifica com as tendências supracitadas, pois defende a necessidade de se assumir novas práticas na relação de sexo e com a natureza. Analisando as três correntes do ecofeminismo, Puleo (2013, p. 78) atenta para a debilidade teórica existente nas duas primeiras tendências, como também para um possível risco de se afirmar a utilização de estereótipos femininos na sociedade. Embora o ecofeminismo construtivista seja defendido pela autora, a mesma alerta para o fato dessa tendência desconsiderar a importância da mística, o que acaba dificultando a mobilização das mulheres em torno do tema, elemento este que para o ecofeminismo espiritualista tem representado uma força prática efetivamente mobilizadora e unificante.

### **Agriculturas de base ecológica: a agroecologia e o ecofeminismo como resistência**

As agriculturas de base ecológica são agriculturas que lidam com formas naturais integrando o meio a que pertencem, sendo essencialmente holísticas cuidando não apenas da vida vegetal e animal, mas com a preocupação da vida no solo e seus benefícios, a ciclagem de nutrientes, a preocupação no uso das águas, o controle biológico de “pragas”, energias espirituais e astrológicas, o bem viver, o bem-estar animal, entre outros fatores. As Agroecologias de base ecológica surgiram na mesma época em diversos países trazendo com isso a cultura e os conhecimentos práticos entrando em confronto com os modos de produção do agronegócio que incentivam a agricultura da morte com seus insumos químicos, latifúndios, apropriações, transgênicos e todo seu pacote tecnológico.

As agriculturas de base ecológica assumem diferentes linhas de conhecimento como a

Biodinâmica, Agricultura Natural, Orgânica, Biológica, Alternativa, Permacultura, Agroecológica, Agricultura sustentável e Ecológica, mas nesse trabalho trataremos especialmente da Agricultura Natural, Biodinâmica, Permacultura e Agroecologia.

A Agroecologia é compreendida como uma proposta de relações autônomas entre todos os seres em que consiste na observação e respeito pela natureza e seus ciclos naturais. O termo pode ser entendido de diversas formas, dependendo dos autores e do contexto em que ela é abordada: como ciência, como movimento e como prática. Nesse sentido, a agroecologia não existe isoladamente, mas é uma ciência dialética/dialógica que busca agregar conhecimentos de outras ciências como as ciências ambientais, ciências humanas, etc. além dos saberes populares e tradicionais provenientes das experiências de agricultores familiares, de comunidades indígenas, quilombolas e camponesas.

A Ecologia se refere ao sistema natural de cada local, envolvendo o solo, o clima e os seres vivos, bem como as inter-relações entre esses três componentes, ou seja, a sua dinâmica natural. Trabalhar ecologicamente significa manejar a natureza e os seus ciclos respeitando-a. Sempre que os manejos agrícolas são realizados conforme as características locais do ambiente, alterando-as o mínimo possível, o potencial natural dos solos é aproveitado. Por essa razão, a Agroecologia depende muito da sabedoria de cada agricultor desenvolvida a partir de suas experiências e observações locais.

Na agricultura moderna, toda tecnologia produzida para garantir uma produção agrícola em grande escala é pautada num sistema de desmatamento e degradação ambiental, monocultural que também beneficia o estereótipo do sujeito universal, masculino, branco, heterossexual. Pode-se perceber esta condição do domínio masculino pelas instruções que os trabalhadores recebem bem como os instrumentos, os maquinários e as novas funções de trabalho são direcionados num paradigma moderno, capitalista, que prioriza o máximo de lucro e a mais-valia. Dessa forma, o trabalho feminino passa a ser invisibilizado neste sistema.

O trabalho das mulheres segundo Carrasco (2013, p. 38) é invisível, feito não para si, mas para os outros, inferiorizado corroborando ao antigo modelo baseados na natureza feminina, no amor e no dever maternal. Ainda de acordo com a autora é um trabalho subjetivo, onde não se pode quantificar o tempo das relações de afeto, mesmo que determine as relações objetivas do trabalho remunerado e representado como aquele possível de verificação do tempo. Neste sentido, a agroecologia articulada com o ecofeminismo permite outra forma de trabalho, mais cooperativa



e num sistema integrado, complexo e sistêmico. A concepção de mundo ecológica cooperativa rejeita a hierarquia do trabalho e a invisibilidade dos sujeitos, busca autonomia nas diferenças, priorizando suas características e como cada indivíduo pode contribuir para a geração de alimentos saudáveis e equidade nas relações sociais. Neste sistema se pressupõem homens e mulheres trabalhando em comunhão sem divisão arbitrária e hierárquica do trabalho.

É neste universo de discussão que pontuam-se as questões de gênero diante dos processos de aprendizagem e ação da agroecologia como uma tecnologia social a partir do marco conceitual de campo na perspectiva de Bourdieu (2004, p.27) estruturado e estruturante de novas relações. A construção do conhecimento no espaço educacional não formal e formal sobre agroecologia deve ser não apenas para o repasse de conhecimentos, mas também para a transformação das relações sociais de exclusão. De acordo com Moran (2000, p. 45) conhecer significar compreender todas as dimensões da realidade, captar e expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral. E no caso da agroecologia que é aqui compreendida como uma tecnologia social, por ser constituída por um campo de conhecimento que permite controlar e modificar os impactos socioambientais do modelo de agricultura mecanizada.

No entanto, existe uma clara diferença entre o meio urbano e rural, onde as formas de acesso e de frequência de uso, tanto das tecnologias digitais como da formação educacional são diferentes. Onde faltam, muitas vezes, escolas e universidades. Isto acaba por contribuir para a saída de famílias do campo. Em contrapartida, as famílias que permanecem precisam constituir meios de sobrevivência em seu espaço geográfico e ambiental. Neste contexto, há mulheres e homens que se mobilizam e se organizam para ter acesso a melhor qualidade de vida e formas de sustento no seu meio rural, lutam em prol de agregar a sustentabilidade dos recursos naturais locais e da sua família. Com isto, surge um novo contexto social, as associações, grupos e coletivos auto-organizados utilizam as redes sociais em busca de educação no sentido de e formação humana e profissional, além de poder dar visibilidade as suas lutas e produtos, ao usar as tecnologias percebem mais um meio de manter uma atividade utilizando os recursos naturais através da preservação do meio e dos trabalhadores do campo, assim como valorizando a cultura local para constituir uma autogestão através da produção artesanal de doces e cultivos de hortaliças e frutos na agroecologia para garantir o sustento familiar.

Conforme Burg (2005, p. 67) o reconhecimento do trabalho feminino, foi durante muito tempo hostilizado, havia pouca atuação política. Foram educadas no sentido de que somente pelo



esforço e trabalho árduo é que seriam reconhecidas – discurso que não tem sido coerente com a prática ao longo do tempo. Porém, esse cenário tem mudado mediante a introdução de práticas sustentáveis no espaço rural. Gliessman (2006, p. 56) relata também que por um lado a agroecologia é o estudo de processos econômicos e de agroecossistemas, por outro, é um agente para as mudanças sociais e ecológicas complexas que tenham necessidade de ocorrer no futuro a fim de levar a agricultura para uma base verdadeiramente sustentável. Dessa forma, a agroecologia e o ecofeminismo podem apresentar bases para mudanças no espaço rural, pois abrange diversas questões, como por exemplo, gênero, idade, sexualidade, cor/raça, etc.

Há um entrelaçamento entre a supremacia dos homens, ou o patriarcado e a desigualdade de classe. As mulheres sofrem a exploração, a dominação, a violência de classe como todos os trabalhadores empobrecidos, mas pelo fato de serem mulheres, esta exploração é maior (MMC/BRASIL, 2008). No meio urbano as mulheres recebem salários menores que os homens exercendo a mesma profissão. No meio rural brasileiro, somente nos anos de 1980, a produção realizada pela mulher foi considerada geradora de valor e ela passou a ser identificada como trabalhadora rural ou agricultora.

No início dos anos 1980, mulheres intelectuais feministas deram *status* de categoria analítica à noção de gênero, para dar conta da entrada das mulheres no espaço público. Essa categoria foi utilizada primeiramente para mostrar a discriminação da mulher em todos os níveis – econômicos, político e social - e, mais tarde, serviu para questionar a sociedade como um todo (MURARO, 2000, p. 67).

Até meados da década de 1970, as diferenças entre homens e mulheres eram explicadas por diversas visões: a religiosa, sendo o catolicismo uma das mais difundidas identificando a mulher como subproduto do homem, porque teria sido construída a partir da costela de Adão; a biológica, definindo a mulher como inferior ao homem do ponto de vista da força física e das diferenças sexuais; e a econômica, que confere ao homem o espaço da produção e o papel de responsável pela sustentação da família (provedor) e a mulher o espaço familiar com o papel de reprodutora cultural, biológica e da força de trabalho, todas elas, definindo características e hábitos, costumes e valores próprios das mulheres e dos homens (MMC/BRASIL, 2008). Todas estas visões acabam conferindo uma identidade e um papel social para homens e mulheres, legitimando como natural a inferioridade feminina, a exploração, a dominação a discriminação e a violência dos homens para com as mulheres.

A partir da compreensão das relações de gênero, se permite pensar homens e mulheres como produtos de uma construção social e cultural, enfatizando o aspecto relacional em que se engendram historicamente masculinidades e feminilidades. Nas relações, gênero é um elemento cultural constituinte dos sujeitos (KARREMANS, 1996, p. 23). Relações que constituem um dos princípios organizadores de toda formação social, à medida que elas atravessam, limitam e orientam as práticas sociais e contêm a ideia de assimetria e hierarquia nas relações sociais, incorporando a relação de poder.

Dessa forma, no meio rural permanece fortemente a ideia de que as mulheres foram educadas para aceitar calada que é através do trabalho, do esforço e do sacrifício para o outro (pai e filho) que elas serão reconhecidas como boas mães e esposas. O trabalho das mulheres numa sociedade patriarcal pressupõe doação diferente do trabalho masculino que é remunerado e valorizado. Segundo a FAO, a jornada de trabalho das mulheres do campo é bem mais longa que a dos homens. Uma mulher rural precisa de 60 a 90 horas semanais para realizar suas atividades. Durante o verão, devido aos dias serem mais longos, o horário das mulheres pode aumentar em até 20% (PRESVELOU, 1996, p. 34).

O trabalho realizado pela mulher na agricultura é assimilado à obrigação natural que ela tem de “ajudar” o marido. A razão desta maneira de ver reside, por um lado, no fato de que em contextos agrícolas a atividade profissional e a vida familiar se desenvolvem no mesmo lugar. Por outro lado, no fato de as relações no seio de um casal de agricultores serem ao mesmo tempo relações de cônjuges e de colaboradores (BRUMER, 2000, p. 56).

Para Woortmann (1997, p. 78), o processo de trabalho possui dimensões simbólicas que o fazem construir não apenas espaços agrícolas, mas também espaços sociais de gênero. O trabalho do homem é considerado mais importante porque envolve a responsabilidade com a administração do estabelecimento. A dificuldade em perceber o trabalho total da mulher do campo também é revelada nas fontes estatísticas oficiais, em que seu trabalho não é considerado como tal, tornando invisível o papel delas no desenvolvimento da agricultura familiar.

### **Considerações finais**

A humanidade encontra-se em um momento bastante delicado e repleto de crises sistêmicas. Salutar se faz perceber que a salvação das diversas formas de vida no planeta, assim

como a emancipação não só das mulheres como de todos os seres humanos, dependem de uma mudança estrutural e organizacional da sociedade onde os moldes do capitalismo patriarcal sejam substituídos por relações de parceria e solidariedade. Acima de tudo, é imprescindível que a humanidade tenha sempre presente que a ética do cuidado entre os seres humanos, com os animais e com toda a biodiversidade do planeta é uma tarefa de todos e todas, assim como dos governos. Para tanto, conclui-se que os Ecofeminismos juntamente com as Agriculturas de base ecológica são importantes movimentos de luta para a emancipação feminina. A tendência do Ecofeminismo Construtivista por basear-se na luta democrática entre homens e mulheres apresenta o perfil mais interessante de ser destacado na Agroecologia, entretanto não podemos esquecer a importância mística denotada também nas outras tendências Ecofeministas.

Dessa forma, também conclui-se que a participação nas experiências agroecológicas estimula as práticas de troca de saberes como forma pedagógica para a expressão e aprendizado mútuo, possibilita a ampliação do espaço de atuação das mulheres, colocando-as em contato com outras redes de sociabilidade e legitima a participação na sua comunidade. Há diversas experiências em que a produção agroecológica e a participação crescente na esfera política têm contribuído para o empoderamento das mulheres, que começaram a transpor o espaço doméstico, conquistando maior autonomia e autoestima.

Algumas mudanças já podem ser apontadas o debate sobre as questões de gênero na Agroecologia estão provocando. Ressalta-se neste contexto a grande importância das ONGs (Organizações Não governamentais), grupos, coletivos auto-organizados e movimentos sociais como mediadores destas mudanças, tanto nos modelos produtivos quanto nas relações de gênero.

## **Referências**

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Condraf, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural/NEAD, 2003.

BRUMER, Anita. **Gênero e agricultura familiar: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul**. XXII Congresso Internacional da Latin American Studies Association (LASA) Miami. 2000.

BRUMER, Anita. **Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do rio grande do sul.** Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 360, janeiro-abril/2004.

BRUMER, Anita. Mulher e desenvolvimento rural. In: PRESVELOU, Clio et all. **Mulher, família e desenvolvimento rural.** Santa Maria: Ed. UFSM, 1996.

BURG, Inês Claudete. **As mulheres agricultoras na produção agroecológica e na comercialização em feiras no sudoeste paranaense.** Florianópolis, 2005. 131p. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Curso de Pós- Graduação em Agroecossistemas, Universidade Federal de Santa Catarina.

BUTTO, Andrea; HORA, Karla Emmanuela. Mulheres e reforma agrária no Brasil. In: LOPES, ZARZAR (Org.). **A experiência recente no Brasil.** Brasília: MDA, 2008.

CARRASCO, Cristina. A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres? In: FARIA, Nalu e NOBRE, Miriam. **A produção do viver.** Editora SOF. 2002.

GLIESSMAN, Stephen Richard. **Agroecologia: Processos Ecológicos em agricultura sustentável .** Ed. UFRGS, 2000.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/> Acesso em: 18.08.2017.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, Helena [et al] Dicionário Crítico do Feminismo. São Paulo: UNESP, 2009.

KARREMANS, Jan. La mujer en el desarrollo sostenible: conclusiones y recomendaciones. In: **Liderazgo y Género en el Desarrollo Rural Sostenible.** Nicaragua: IICA, 1996.

MMC/BRASIL. **Gênero, sexualidade e Direitos das Mulheres.** 2008. Disponível em: [http://www.mmcbrazil.com.br/site/materiais/download/cartilha\\_genero\\_2008.pdf](http://www.mmcbrazil.com.br/site/materiais/download/cartilha_genero_2008.pdf) Acesso em: 09.07.2017.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro.** 8.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2002.

PRESVELOU, Clio. Família, auto-suficiência alimentar e desenvolvimento. In: PRESVELOU, Clio. **Mulher, família e desenvolvimento rural.** Santa Maria: UFSM, 1996.

PULEO, Alcía H. Feminismo y Ecología. El Ecologista. N° 31. Espanha, 2002.

PULEO, Alcía H. Ecofeminismo: para otro mundo posible. Segunda Edición. Valência (Espanha): Ediciones Cátedra Universitat de València – Instituto de la Mujer, 2013.

RUETHER, Rosemary R. Ecofeminismo: Conexões Simbólicas e Sociais entre a Opressão das

Mulheres e a Dominação da Natureza. In: **Revista Estudos Teológicos**. Disponível em: [http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/view/976/945](http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/976/945) Acesso em: 22.06.2017.

WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1997.

# ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

EIXO TEMÁTICO:

*Jovens*

*Pesquisadores*



**UMA LENDA DA FRONTEIRA: A HISTÓRIA DO NEGRO DO  
RASTILHO**  
*LA LEYENDA DE LA FRONTERA: LA HISTORIA DEL NEGRO DEL  
RASTRILLO*

Alef Franco Caldeira  
Graduando em Gestão de Turismo UNIPAMPA  
alefcaldeiratur@gmail.com

Alessandra Buriol Farinha  
Doutoranda em Memória Social e Patrimônio Cultural. Docente do Curso de Gestão de Turismo da UNIPAMPA  
alessandrafarina@unipampa.edu.br

**RESUMO**

Esta pesquisa versa sobre o Negro do Rastilho, um descendente de africanos escravizados, que vivia como andarilho em Jaguarão, RS, no extremo sul do Rio Grande do Sul na década de 1940. O Negro, como era conhecido, vivia em situação de pobreza, e realizava pequenos furtos em propriedades da região. De acordo com a fala local, era apegado a vícios como o tabaco e o álcool. O Negro do Rastilho foi morto em uma perseguição policial e enterrado em uma propriedade local. Após uma promessa feita de um agricultor da região ao Negro, para que salvasse sua colheita, e supostamente cumprida, teve início uma demanda peregrinatória ao seu túmulo, para o qual as pessoas levam cigarro e cachaça em troca de milagres. O Negro do Rastilho é conhecido na região como um santo popular e milagreiro, atraindo vários devotos ao seu túmulo. O presente trabalho tem como principal objetivo relatar a história do Negro do Rastilho, que hoje é um referencial de fé popular e devoção no município de Jaguarão, em especial na comunidade de Santana, no segundo distrito da zona rural. Assim, o intuito do trabalho é registrar aspectos da época em que viveu, utilizando a metodologia da história oral e análise documental em periódicos e registros da época, no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. Esta pesquisa demonstra a importância de se documentar a história e memória do Negro do Rastilho, contribuindo assim para sua patrimonialização como manifestação cultural do município.

**Palavras-chave:** Negro do Rastilho. Lenda. Fronteira. História. Memória.

**RESÚMEN**

Esta investigación examina sobre el Negro del Rastrillo, un descendiente de africanos esclavizados, que vivía como caminante en Jaguarão, RS, en el extremo sur de Río Grande del Sur en la década de 1940. El Negro, como era conocido, vivía en una situación de pobreza, y realizaba pequeños hurtos en propiedades de la región. De acuerdo con el habla local, estaba apegado a vicios como el tabaco y el alcohol. El Negro del Rastrillo fue asesinado en una persecución policial y enterrado en una propiedad local. Después de una promesa hecha por un propietario al Negro, para que salvase su cosecha, y supuestamente cumplida, se inició una demanda peregrinaria a su tumba, para lo cual la gente lleva cigarrillo y cachaza a cambio de milagros. El Negro del Rastrillo es conocido en la región como un santo popular, atrayendo varios devotos a su tumba. El presente trabajo tiene como principal objetivo relatar la historia del Negro del Rastrillo, que hoy es un referencial de fe popular y devoción en el municipio de Jaguarão, en especial en la comunidad de Santana, en el segundo distrito de la zona rural. Así, la intención del trabajo es registrar aspectos de la época en que vivió, utilizando la metodología de la historia oral y el análisis documental en periódicos y registros de la época, en el Instituto Histórico y Geográfico de Jaguarão. Esta investigación demuestra la importancia de documentar la historia y la memoria del Negro del Rastrillo, contribuyendo así a su patrimonialización como manifestación cultural del municipio.

**Palabras clave:** Negro del Rastrillo. Leyenda. Frontera. Historia. Memoria.

## Introdução

O tema desta pesquisa é a lenda do Negro do Rastilho, um descendente de africanos escravizados, que vivia como andarilho em Jaguarão, município localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul (conforme mapa disposto na Figura 1) na década de 1940. O Negro, como era conhecido, conforme os depoentes entrevistados, vivia em situação de pobreza e devido a isso realizava pequenos furtos em propriedades da região. De acordo com a fala local, quando adulto, era apegado a vícios como o tabaco e o álcool.



Figura 1: Mapa de localização do município de Jaguarão, RS. Fonte: Wikipédia (2017).

Conta a lenda que o Negro do Rastilho foi morto por policiais, mesmo sem provas que evidenciassem seus crimes. Foi enterrado em uma propriedade rural local. Após uma promessa feita de um proprietário de terras ao Negro, para que salvasse sua colheita, e supostamente cumprida, teve início uma demanda peregrinatória ao seu túmulo, para o qual as pessoas levam cigarro e cachaça em troca de milagres.

O Negro do Rastilho é conhecido na região como um santo popular, atraindo vários devotos, oriundos de diversas partes do estado e do Brasil ao seu túmulo. Desta forma, o presente trabalho tem como principal objetivo relatar parte da história do Negro do Rastilho, que hoje é um referencial de fé popular e devoção no município de Jaguarão, em especial na comunidade de Santana (localização na Figura 2), no segundo distrito da zona rural, onde encontra-se seu túmulo.

Assim, o intuito do trabalho é registrar aspectos da época em que viveu a partir de documentos e depoimentos dos moradores de Jaguarão e região.



Figura 2: Localização da comunidade Santana. Fonte: Google Imagens (2017).

A peregrinação para o túmulo do Negro do Rastilho, atualmente, consiste em um ritual no qual as pessoas levam cachaça e cigarro e os deixam lá em troca de milagres. No túmulo existe um funil onde os devotos despejam a cachaça que, supostamente cai sobre seus restos mortais. As garrafas vazias são deixadas ao lado do túmulo, e no decorrer das décadas foram se acumulando, incitando estranhamento para os que chegam ao local, mas desconhecem a lenda. Na figura 3 pode-se visualizar a fotografia da sepultura do Negro do Rastilho.

A elaboração deste trabalho justifica-se por evidenciar um fenômeno da cultura local, uma tradição de minorias. A fé no Negro do Rastilho, o milagreiro que outrora foi criminalizado e assassinado, dá visibilidade, valoriza a memória e a identidade da comunidade local, perpassando questões étnicas, místicas e religiosas que permaneceram no imaginário popular através de gerações de jaguarenses, permanecendo vivas até hoje.



Figura 3: Túmulo do Negro do Rastilho. Fonte: Do autor Alef Franco Caldeira.

O método utilizado nesta pesquisa, a fim de registrar aspectos da vida, da época que o Negro viveu e alguns de seus milagres, foi entrevistas e análise documental em periódicos e registros da época, principalmente no Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão. Também foi feita observação de campo no local do túmulo do Negro do Rastilho no mês de novembro de 2016, quando foram feitos registros fotográficos e vídeos. Alguns devotos do Negro do Rastilho e pessoas que o conheceram foram entrevistados, utilizando a história oral. As entrevistas ocorreram na zona rural e urbana de Jaguarão, entre outubro de 2016 e agosto de 2017, e permanecem atualmente em andamento, assim como a pesquisa documental e de fontes. Segundo Pollak (1992), a melhor forma de registrar a memória individual e coletiva está baseado na história oral, pois este instrumento é capaz de dar uma visão analítica aprofundada dos acontecimentos, em relação a história, por se tratar de uma experiência de vida, relatada pelo indivíduo entrevistado.

O presente texto, primeiramente traz reflexões teóricas acerca dos estudos de história e memória e a utilização da história oral como método. Logo após, apresenta alguns resultados da pesquisa (em andamento) sobre a história e memórias do Negro do Rastilho na região.

### Breves considerações sobre os estudos de História e Memória

Para poder relatar a história do Negro do Rastilho é preciso de certa forma trabalhar, estudar, observar e registrar memórias através dos indivíduos que conheceram a história do Negro do Rastilho. Acerca da história e memória, Nora (1993) afirma que:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado (NORA, 1993, p. 09).

Nesse sentido, conforme a citação acima, é necessário compreendermos que a memória que mantém a Lenda do Negro do Rastilho viva é formada por lembranças. Pois retratar os contos populares das pessoas que tem vínculo direto ou indireto com a lenda, ou seja, as que fazem o ritual, ou apenas as que contam a história é um passo fundamental para registrar, buscando uma versão coerente da história do Negro andarilho. Isso remete a busca pela reconstrução de uma história, através das memórias populares, aproximando o melhor possível de sua face.

Tanto na história quanto na memória a veracidade pode ser questionável. Para a elaboração da pesquisa, está sendo considerado o registro de elementos sociais, culturais da época, comportamentos, a fim de situar, contextualizar o que ocorreu com o Negro do Rastilho. Estas informações contribuem para descrever algo mais aproximado da realidade, uma construção coerente com os fatos antecedentes. Bourdieu (1996, p. 190) chama de “superfície social”, a descrição da realidade local onde está o objeto de pesquisa, onde se desenvolve a pesquisa.

Deve-se levar em consideração os pontos da coleta de informações para que se possa dar ênfase no cerne da questão. Nesse sentido de reconstrução dos fatos, ou seja, uma nova construção dos fatos, Pollak (1992, p. 209) problematiza sobre a “verdade” e “falsidade” dos relatos:

Numa história de vida muito comprida, há certas coisas que são completamente solidificadas. Na minha experiência de trabalho, as coisas mais solidificadas, assim como as coisas mais fluidas - ou seja, as que se transformam de uma sessão de entrevista para outra - são as mais problemáticas. Paradoxalmente, são ao mesmo tempo indicadoras de "verdade" e de "falsidade", no sentido positivista do termo. Acredito que as partes mais construídas dizem respeito àquilo que é mais verdadeiro para uma pessoa, mas ao mesmo tempo apontam para aquilo que é mais falso, sobretudo quando a construção de determinada imagem não tem ligação, ou está em franca ruptura com o passado real. O que mais nos deve interessar, numa entrevista, são as partes mais sólidas e as menos sólidas. Eu diria que no mais sólido e no menos sólido se encontra o que é mais fácil de identificar como sendo



verdadeiro, bem como aquilo que levanta problemas de interpretação (POLLAK, 1992, p. 209).

Na busca de uma interpretação compreensível e racional do que é a história e como se desenvolveu a Lenda do Negro do Rastilho na sua essência, é fundamental entendermos que as narrativas trazem uma tentativa de trazer para o presente acontecimentos reais, porém já com transformações no decorrer do tempo, isso implica na construção da história, pois é necessário verificar momentos em que a intensidade nas falas se destacam em relação a momentos que não exercem tanta representatividade.

Primeiramente é necessário explicar que essa reconstrução de um passado, ou seja, a lenda do Negro do Rastilho, traz consigo oscilações e imperfeições, pois as lembranças que existem hoje passaram por gerações, modificando-se naturalmente ao longo dos anos. Candau (2011) afirma que, ao mesmo tempo que a memória nos molda, nós também moldamos a memória. Justifica-se precisamente então a dialética da memória e da identidade que se associam, se sustentam respectivamente, se baseiam uma na outra para gerar uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. A memória como sendo a experiência de vida de cada indivíduo, decorrente disso a produção de identidade dentre os seres.

Entrelaçando memória e identidade questiona-se sobre os possíveis motivos pelos quais a história do Negro do Rastilho ainda se sustenta na memória popular, sendo vulnerável ao esquecimento por não haver nenhum registro escrito ou documentado. As pessoas lembram do Negro do Rastilho talvez porque foi uma memória individual marcante, significativa por se tratar de milagres, que transformam a angústia, a tristeza, o luto, a dificuldade em alívio, apaziguamento. O Negro do Rastilho e seu túmulo são lembrados através de lembranças que remetem sentimentos considerados intensos, recorrentes em diversos depoimentos, conforme será visto na análise dos dados.

O local do túmulo do Negro do Rastilho, pela sua história e envolvimento com a comunidade pode ser compreendido na perspectiva de Nora (1993, p. 22), no que diz respeito aos lugares de memória.

[...] porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é para o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial para – o ouro é a única memória do dinheiro – prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão



para metamorfose, em seu incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (NORA, 1993, p. 22).

Ter o túmulo materializado é importante para a representação do Negro do Rastilho. É uma maneira material que possibilita o tempo não dissipe sua memória.

Foi identificado o sentimento de pertencimento das pessoas que moram na comunidade Santana com relação ao Rastilho, de duas formas diferentes: uma delas é por morarem onde acontece o ritual, onde está o túmulo e, de certa forma, esse espaço estar na vida, na rotina da comunidade há décadas; por outro lado no sentido da crença, da fé, por acreditarem nos milagres, por ter o hábito de pedir graças ao Negro milagreiro.

De acordo com Candau (2011, p. 23):

A memória propriamente dita ou de alto nível, que é essencialmente uma memória de recordação ou reconhecimento: evocação deliberada ou invocação involuntária de lembranças autobiográficas ou pertencentes a uma memória enciclopédica (saberes, crenças, sentimentos etc.) (CANDAU, 2011, p. 23).

Desta forma, pode-se afirmar que a lenda do Negro do Rastilho perpassa por dois vieses: o primeiro é o de pertencimento ao lugar e o segundo na crença religiosa. Ou seja, as pessoas que moram no município de Jaguarão e conhecem e se identificam com a lenda, pela materialidade do túmulo, mas sem a motivação da crença, e sim pelo pertencimento através do lugar, do espaço onde é transmitida a lenda.

Por exemplo, o indivíduo mora na sede administrativa de Jaguarão ou em Santana e se reconhece na história da lenda pelo elemento do território, do ritual simbólico, do túmulo que existe no local. Já no outro caso a lenda é passada pela crença, pela fé dos devotos e das pessoas que acreditam nos milagres do Negro do Rastilho, esses indivíduos fazem parte da construção da história, pois mantém viva a representação religiosa, que não é a mesma representação do pertencimento de identidade pelo território.

É importante destacar este contexto da memória do Negro do Rastilho, pois o registro da história parte do fato de ele é a representação da crença religiosa, das pessoas que acreditam nele e que se perpetua materialmente pelo “ritual das garrafas” – o ato de oferecer a cachaça ao Negro do Rastilho e depois depositar a garrafa vazia ao lado de seu túmulo.

### **Alguns Resultados da pesquisa: História e memória da lenda do Negro do Rastilho**

Nesse estudo sobre a história e a memória do Negro do Rastilho, foi feita a análise e interpretação dos fatos e acontecimentos a partir da fala dos moradores da comunidade, devotos e simpatizantes da lenda. Neste contexto é preciso relatar acerca da dificuldade de se encontrar documentos da época em que viveu Ramão Machado (o Negro do Rastilho), restando hoje somente o seu túmulo, concretizando o laço material, que além das lembranças é um dos únicos vestígios existentes. Trabalhar com a memória, significa a busca da reconstrução dos lugares e da história através dos imaginários conscientes e inconscientes das pessoas.

Conforme dito, a lenda se fundamenta através de narrativas orais, nas quais o Negro do Rastilho viveu, principalmente nas décadas de 1930 e 1940. Em sua lápide, consta o ano de falecimento 1947. A história é de um homem preto, descendente de africanos escravizados, que perambulava na comunidade realizando pequenos furtos, em troca de alimento, bebidas e cigarros. Segundo algumas falas o Negro do Rastilho tinha o dom de abrir cadeados e por esse fato as pessoas o utilizavam para que roubasse e em recompensa lhes ofereciam cachaça e cigarros. Nesse contexto de andarilho e ladrão, como o designavam, foi morto em uma perseguição policial e enterrado na propriedade de um fazendeiro local. O proprietário por ter certa afinidade com o Negro por serviços prestados prometeu que construiria um túmulo em sua homenagem se o mesmo salvasse sua plantação que estaria sofrendo com uma grande seca. Tendo sido feito o pedido, veio a chuva (apenas naquela propriedade) e se concretizou o milagre, dando origem assim à Lenda do Negro do Rastilho.

De acordo com Fontoura (2015, p. 13), o Negro nasceu em uma família pobre, mas honesta e trabalhadora. Viviam no campo, os homens eram peões em estâncias da região. Durante a pesquisa, foi possível colher o depoimento da Sra. Nilza Cardozo, cujos irmãos mais velhos eram amigos de Ramão Machado na infância e adolescência. A senhora Nilza Cardozo morava em uma propriedade que outrora foi uma charqueada, porém a família vivia da agricultura. De acordo com a depoente:

A minha mãe contava pra gente. Ele foi criado um tempo lá na charqueada, na zona lá da charqueada, com meus irmãos, os mais velhos já todos falecidos, o meu irmão mais velho se fosse vivo estava com quase 90 anos, aí os meus irmãos mais velhos, meu pai trabalhavam fora e os outros irmãos ficavam pra fazer a lida da casa com a mãe, aí diz que ele (*O Negro*) sempre andava na volta lá [...] quando se achava com fome, ele se chegava com os guris, então ele sempre ajudava os guris, a cortar lenha, a carregava água pra mãe lavar roupa, acho que ajudava na horta também, aí ele ficava assim, almoçava, jantava, a mãe sempre contava, nunca distinguiu ele, porque ele era negro, pra nada, então

ele ficava lá com meus irmãos, brincavam e tudo junto (Sra. Nilza Cardozo, em entrevista concedida em 16 agosto de 2017).

O depoimento acima demonstra como o Negro do Rastilho, provável descendente direto de escravizados da região, tendo passado décadas da Lei Áurea, sofria pela falta de assistência básica, passava fome e outras necessidades básicas. Na memória dos familiares da depoente, o Negro do Rastilho não foi ladrão nem um milagreiro, mas alguém próximo de sua família, que ajudava no trabalho doméstico para poder comer, e ficava brincando, um menino inocente, uma vítima das atrocidades da escravidão para os descendentes de africanos. A depoente, em outro trecho da entrevista, afirma que a família considerava ele um menino bom, trabalhador, prestativo, que estava frequentemente presente na casa e que jamais faltou algum objeto. Segundo a D. Nilza, “Jamais ele roubaria de pessoas trabalhadoras, pobres como ele”. A depoente afirma que foi depois de adulto que começou a roubar, mas apenas frutas em pomares, ferramentas em galpões, mas era pela fome, não por maldade. De acordo com ela, a notícia da morte do Negro trouxe tristeza para a família, que ele era como um dos seus, e que não merecia tal destino.

A imagem deturpada de um negro maldoso se transfigura no depoimento de pessoas que o conheceram. Essa é uma das justificativas deste trabalho, apresentar outra face do negro, não a de um fugitivo, ladrão, mas de um jovem que sofreu com a indiferença no começo do século XX. Fontoura (2015) afirma que o Negro, já adulto, envolveu-se em uma briga e quase matou um homem. Isso fez com que passasse a viver como um foragido, escondido nos campos das redondezas, por medo de ser detido. Passou assim a roubar alimentos para se alimentar e foi conhecido como um bandido perigoso:

Acionado, o comissário de polícia empreendeu a busca ao negrinho que, por sua vez, começou a esconder-se nos matos e capões das redondezas de casa. Quanto mais o cerco da polícia se fechava, mais Rastilho se distanciava da zona. Começou então, a ser visto em outros dois locais do município. Com fome pegava frutas de pomares, ou entrava furtivo em dispensas de estâncias; passou a ser conhecido como ladrão. Para piorar a vida do infeliz, espalhou-se no meio rural que a polícia procurava o negro ladrão e assassino, pessoa extremamente perigosa, que vadiava nos matos. Apregoava-se que moças e senhoras não mais poderiam tomar banhos em arroios ou cavalgar pelos campos, havia perigo de topar com fugitivo (FONTOURA, 2015, p. 13).

Com a briga do bar, o estigma de maldoso se alastrou pela região, e passou a ser uma vontade popular que o negro fosse detido. Talvez por isso seu assassinato não tenha sido questionado. Sobre a morte do Negro do Rastilho, foi encontrado um relato em uma publicação

que traz um recorte de como se deu o processo de tentativa de captura do Negro do Rastilho e consequentemente seu falecimento. Esse trecho é extraído a partir de Fontoura (2015):

Foi uma caçada sem alívio, o cerco se fechando, se fechando, até encurralar o Rastilho que se meteu em toca bem funda e aí ficou. “Vai ser fácil prendê-lo”, dizia um. “Não me parece, não”, dizia o comissário, “Pois está bem armado”. “Esperemos. Sentirá sede e fome, então se entregará”, dizia o mascate, como se fosse fácil. Assim ficaram por horas e horas [...] Já quase noite, o comissário falou: “vamos ver se o negro está mesmo com ideia de atirar se encontrarmos aí”, tirando o chapéu colocou-o na ponta do relho, chegando na entrada da toca, como se ele mesmo estivesse a espiar para dentro. Não houve tempo para comentários, todos viram o chapéu voar pelos ares e o tronco de árvore à frente crivado de balas [...] O chefe do grupo, virando-se para os companheiros disse: “A única alternativa é liquidar com este fora da lei!” Rastilho morreu ali, naquele buraco, como fera acuada. (FONTOURA, 2015, p. 14 e 15).

A partir do relato de Fontoura (2015) e na ordem dos fatos, é que começa os milagres efetuados pelo Negro do Rastilho e também a construção do seu túmulo, o que materializou a crença nos milagres do Negro. Há diversos relatos sobre a lenda milagrosa do Negro do Rastilho, porque trata passagens recontadas na região de diferentes maneiras, por exemplo na narrativa de Sr. Cláudio Barbosa, morador de Santana:

O Rastilho é um Negro que trabalhava lá com Miraboa, na segunda zona Bretanha ali e que morreu, morreu por lá e enterraram ele num bosque de eucalipto, fizeram um túmulo pra ele lá, botaram, fizeram até um funil no túmulo dele e tomava muita cachaça o negro véio, então o pessoal dali contava, dali da vizinhança toda ali que, que ele atendia promessas, faziam a promessa e pagava com cachaça e diz que ele atendeu muita gente da região ali. (Sr. Cláudio, em entrevista concedida em outubro de 2016).

Nessa fala é interessante ressaltar que o depoente conhece a história, mas não com a mesma forma da Dona Nilza, pois as lembranças são diferentes, a motivação da fala não é mesma. O Seu Cláudio fala da lenda porque sabe a história pelos contos das pessoas que moram em Santana, já Dona Nilza, tem um viés familiar, a ligação de afeto entrelaça sua narrativa. A Sra. Rosângela Motta, descreve sua experiência quando fez o ritual no túmulo do Negro do Rastilho, e especifica em detalhes o que presenciou na ação de ir e colocar cachaça no funil, na esperança de um milagre para salvar sua mãe:

Chegamos lá num domingo e tínhamos, nos deparamos com bastante pessoas entrando num campo de propriedade particular, todo mundo com a garrafa de cachaça, uma sacolinha pra fazer uma oferenda, um agrado em busca de um milagre, isso foi o que eu percebi, foi em busca de um milagre (Rosângela Motta, em entrevista concedida em outubro de 2016).

A fala de Dona Rosângela nos remete à transmissão da história pela crença, pois a vivência dela se retrata pelo ritual feito através da busca pelo milagre da cura de sua mãe, o que se modifica nas falas de seu Cláudio e Dona Nilza, pois nesses a narrativa se deu a partir de traços marcados pelo pertencimento do lugar onde o Negro do Rastilho viveu.

Outro relato encontrado no decorrer da pesquisa é ano de 1960, um poema sobre o Negro do Rastilho de autoria de Luiz Felipe Amaro da Silveira, no qual conta a história de vida do andarilho em versos, de acordo com sua situação em que viveu e também traz traços de como se originou os milagres, que até então não aparecia nas narrativas sobre sua vida, iriam aparecer somente depois de sua morte.

Parceiro, lá vai um “causo”:  
- Se é verdade? Talvez!  
- Se é mito? Pouco importa.  
Mas, hoje de porta em porta,  
- Qual “lenda do pastoreio”-,  
Anda a história do Rastilho  
Negro guapo e andarilho,  
Mui peleador e campeão.

Começou como qualquer,  
Criado em beira de rancho:  
- Tinha baldas de carancho  
E manhas de sorro esperto!

Um dia... tudo tem seu início.  
Um bolicho, uma carreiras, uns tragos,  
E Rastilho começou fazendo estragos.  
Taura maleva não se entrega nunca...  
Alçou a perna e se mandou a “la cria”.

Todo gaudério sempre volta ao pago,  
De quando em quando ele aparecia:  
Um roubo, era a fome que apertava  
Uma peleia, era a polícia que chegava.  
E o Rastilho de novo sumia...  
A sorte da gente, um dia, vira.  
Todos têm de cumprir seu fadário.  
Tiroteio serrado. Rastilho não se entrega,  
Mas no ardor crioulo da refrega  
Sai sempre vencendo o comissário,  
Pois é quem anda melhor apadrinhando...

Morreu peleando como um touro alçado.  
Ficou estendido na beira da sanga...

- Corpo gaudério que não tinha dono.  
- Alma penada solita no abandono.

Nem missa Rastilho virou santo.

Santo campeiro, num ritual campeiro  
Um túmulo solito. Canha e velas,  
E seus milagres, hoje, se esparramam.  
Se pedem chuva: Rastilho manda chuva.  
Se querem sol: Rastilho para a chuva.

E hoje é a alma da querência que proclama  
Numa mescla de mito e de verdade:  
“Parece até São Pedro, o padroeiro,  
Foi quem te mandou, negro campeiro,  
Com alma de gaudério e peleador,  
Para fazeres companhia  
Ao negrinho da lenda de outrora  
- aquele da tropilha dos tordilhos –  
E afiliado da Virgem Maria  
Para saírem juntos,  
E juntos cada dia,  
Praticarem milagres campo a fora”!  
(SILVEIRA, 1960, p. 86, 87,88)

O poema relata a história de vida do Negro do Rastilho, embora em uma versão mais regionalizada, é possível perceber fatos que no geral fundem-se ao viés atual contado pelos depoentes. Talvez este tenha uma intensidade maior do que as narrativas pela proximidade de tempo, se tratando de 1960, porém como é um poema, essa relação ao Negro pode ter equívocos de imaginário.

Nessa perspectiva os diferentes relatos são importantes para a reconstrução da história do Negro andarilho através da memória. Embora com um número de três depoentes é interessante ressaltar a diversidade de interligações e motivações entre as narrativas, o que permite desenvolver mais estudos e diversas perspectivas de análise sobre o tema. Desse modo os depoimentos de Dona Nilza, Seu Cláudio e Dona Rosângela partem de diferentes princípios, pontos de vista distintos sobre o mesmo acontecimento, sobre a mesma pessoa, porém chegam ao mesmo ponto, as motivações com qual repassam os contos se modificam em suas falas, mas em todos solidificam a história do Negro do Rastilho.

### **Considerações Finais**

A partir dessa experiência relatada, pode se considerar que o Negro do Rastilho passou a ser uma representação coletiva das pessoas que vivem na comunidade de Santana e Jaguarão, ou seja, a história do Negro do Rastilho é transmitida para as gerações futuras como uma identidade do lugar onde vivem. Atualmente, mesmo que a maior parte das pessoas não tenha conhecido o



Negro, não tenha passado pela experiência de ter vivenciado a crença diretamente, se relaciona com o Negro através das promessas, das oferendas, dos milagres, dos pedidos destinados ao Negro. Então é possível designar dois marcos de pesquisa para o registro da história do Negro do Rastilho, a primeira é o que deu continuidade a identidade do lugar e outra que deu continuidade a lenda.

O trabalho objetivou a análise das narrativas, procurando colher memórias e assim delinear a história do Negro do Rastilho trazendo uma versão esclarecedora sobre sua história, formando, fontes para novas pesquisas. As metas foram alcançadas, principalmente pelo uso da metodologia da história oral, visto que a documentação e registros dos anos 1930 e 1940 são escassos. É preciso reiterar que a pesquisa está em andamento, sendo possível o desenvolvimento de outros trabalhos com esse tema tão valioso para os estudos de memória e patrimônio da região sul do Brasil.

Nesse intuito, O Negro do Rastilho até então só se tinha relatos de sua existência na comunidade de Santana, porem através da entrevista com Dona Nilza, foi possível identificar sua vivencia na comunidade da Charqueada, no qual se localiza mais próximo à sede do município de Jaguarão. Nesse caso justifica-se a lenda de andarilho imposta nas falas, que até o dado momento só se tinha relatos dele na comunidade de Santana.

Pode-se afirmar, tendo por base os discursos nas falas e no material documentado que, o Negro do Rastilho é colocado como figura de ladrão, mas que furtava de pessoas com mais poder aquisitivo, ou seja, fundamenta os relatos de que na época em que viveu, sofria discriminações e preconceito racial e pela condição social, pois esses furtos de pessoas mais ricas além de confirmar sua condição social e econômica, talvez poderá ter sido um posicionamento contrário ou uma resistência ao tratamento que recebia, por isso nas narrativas aparece como amigo e ajudante para os pobres e ladrão e bandido para os ricos.

Registrar a história do Negro andarilho em seus detalhes é um estudo que ainda precisará de fôlego, pois não se resume apenas a um artigo, porem já se tem pontos de discussões específicos dentre as narrativas coletadas, como a familiaridade na transcrição do depoimento de Dona Nilza e também a fé e devoção no depoimento de Dona Rosângela. Sendo assim o prosseguimento deste estudo é de suma relevância para proteção dessa manifestação cultural, entre outras palavras para sua patrimonialização, já que o mesmo não é registrado no município de Jaguarão.

Esse trabalho de mapeamento dessas memórias populares e de investigação dos fatos, torna a lenda e a história ainda mais desafiadora e enriquecedora. O potencial religioso que o local do túmulo traz consigo e retratar uma luta pelo preconceito e discriminação racial que persiste ainda

hoje na sociedade e que está presente na história do Negro andarilho, são traços que fortalecem e mantém vivo o diálogo deste objeto de pesquisa.

A história do Negro andarilho se conta através das falas locais que conhecem a lenda, a crença, o ritual, a comunidade de Santana e como se viu anteriormente até por quem conheceu o Negro do Rastilho. Esses fatos evidenciam a importância da preservação dessa manifestação cultural e pelo referencial religioso que se tornou a lenda.

### **Referências:**

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes Ferreira e AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. Editora Contexto: São Paulo, 2011.

FONTOURA, Elaine da. **Além do Cotidiano: Contos e Crônicas**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. 134 p.

SILVEIRA, Luiz Felipe Amaro da. **Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão: Cadernos Jaguarenses**. Ed. 6. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: A problemática dos Lugares. Departamento de História, São Paulo, p.7-28, 10 dez. 1993. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*: Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.200-212, 1992. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

Sra. Nilza Cardozo – 16 de agosto de 2017 – Jaguarão (11min08s)

Sr. Cláudio Barbosa – outubro de 2016 – Jaguarão (03min08s)

Sra. Rosângela Motta – outubro de 2016 – Jaguarão (01min45s, 0h01m11s)

## **GÊNERO E SEXUALIDADE: A TENTATIVA DE QUEBRA DE TABUS EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE PELOTAS**

### *GÉNERO Y SEXUALIDAD: EL INTENTO DE QUIEBRA DE TABÚES EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN LA CIUDAD DE PELOTAS*

Alessandra Duarte Matoso

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPel  
alee\_matoso@hotmail.com

Priscila Brock Barbosa

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPel  
priscilabrock@outlook.com

#### **RESUMO**

O referente trabalho apresenta uma proposta de projeto de Estágio em Gestão, que está sendo desenvolvido em uma escola Estadual de Ensino Fundamental, na cidade de Pelotas. A partir das observações realizadas na mesma, sentimos a necessidade da discussão e o entendimento sobre os temas Sexualidade e Gênero naquela escola, visto que a própria gestão ao se referir aos alunos, usava bastantes estereótipos e pré-conceitos. Portanto, objetivo principal da elaboração deste trabalho é proporcionar o debate e uma análise crítica e reflexiva sobre os temas, conscientizando, primeiramente, a equipe da gestão, para que assim, os mesmos desconstruam preconceitos e pré-conceitos construídos historicamente, culturalmente e socialmente, combatendo as discriminações, não contribuindo para a reprodução das desigualdades já existentes em nossa sociedade. A construção deste estudo deu-se através do diagnóstico e de uma análise crítica sobre a pesquisa de campo qualitativa realizada na escola, através das falas dos gestores, professores e alunos. Deste modo, consideramos que tentar promover uma educação mais justa e igualitária, sem preconceitos e distinções é essencial para o bem dos alunos ali encontrados. Compreendemos, também, a importância de serem trabalhados e discutidos os temas sexualidade e gênero no meio escolar desde as séries iniciais, visto que a escola é um dos lugares de formação social e pessoal do sujeito.

**Palavras-chave:** Sexualidade; Gênero; Rede pública;; Formação; Práxis pedagógicas

#### **RESUMEN**

El referente trabajo presenta una propuesta de proyecto de Etapa en Gestión, que se está desarrollando en una escuela estatal de enseñanza primaria, en la ciudad de Pelotas. A partir de las observaciones realizadas en la misma, sentimos la necesidad de la discusión y el entendimiento sobre los temas Sexualidad y Género en aquella escuela, ya que la propia gestión al referirse a los alumnos, usaba bastantes estereotipos y preconceptos. Por lo tanto, objetivo principal de la elaboración de este trabajo es proporcionar el debate y un análisis crítico y reflexivo sobre los temas, concientizando, primero, el equipo de la gestión, para que así, los mismos desconstruyan prejuicios y preconceptos construidos históricamente, culturalmente y socialmente, combatiendo las discriminaciones, no contribuyendo a la reproducción de las desigualdades ya existentes en nuestra sociedad. La construcción de este estudio se dio a través del diagnóstico y de un análisis crítico sobre la investigación de campo cualitativa realizada en la escuela, a través de las palabras de los gestores, profesores y alumnos. De este modo, consideramos que intentar promover una educación más justa y igualitaria, sin prejuicios y distinciones es esencial para el bien de los alumnos allí encontrados. Compreendemos, también, la importancia de trabajar y discutir los temas sexualidad y género en el medio escolar desde las series iniciales, ya que la escuela es uno de los lugares de formación social y personal del sujeto.

**Keywords/Palabras clave:** Sexualidad; Género; Red pública; Formación, Práxis pedagógicas.

## **Introdução**

O presente trabalho relata uma experiência de estágio em Gestão, desenvolvido no sétimo semestre do curso de pedagogia, em uma escola de ensino fundamental, de rede pública, na cidade de Pelotas/RS. De acordo com diagnóstico e análise que fizemos da e sobre a escola, através de pesquisas de campo, notamos a necessidade do entendimento e discussão sobre gênero e sexualidade, visto que a própria equipe da gestão escolar ao se referir aos alunos, usava termos e estereótipos opressores, deixando claro estarem acomodados com a realidade ali presente e não verem expectativas positivas em relação às meninas, meninos e a comunidade (pais e familiares).

Buscamos com a realização deste projeto, proporcionar debates e análises críticas e reflexivas sobre os temas. Dialogando, primeiramente, com a equipe da gestão, para que houvesse uma desconstrução de preconceitos e pré-conceitos estabelecidos socialmente, combatendo as discriminações e não contribuindo para a reprodução das desigualdades já existentes em nossa sociedade. Assim, visando promover uma educação mais justa e igualitária, sem preconceitos e distinções de gêneros.

Compreendemos a importância de serem trabalhados e discutidos os temas gênero e sexualidade no ambiente escolar, uma vez que a escola é um dos lugares de formação/transformação social e pessoal para os indivíduos. Posto isso, defendemos que desde cedo, logo primeiros anos escolares, essas questões precisam ser trabalhadas com as crianças, visando desconstruir convencionalismos e tabus. Preparando as crianças para a conscientização da diversidade cultural e pessoal de cada indivíduo, exercitando a importância do respeito e do amor ao próximo.

Os temas sobre sexualidade e gênero não costumam, na grande maioria, serem trabalhados nas escolas. Compreendendo que a escola e a família são as principais fontes fornecedoras de conhecimento, e entendendo o indivíduo como ser em constante construção, é de extrema importância ser trabalhado e discutido sobre os temas nesses dois ambientes. Pois segundo Meirelles (1997, p. 83), “o professor é mediador e organizador do processo pedagógico, favorece a visão de conjunto sobre a situação, e propõe outras fontes de informação, colocando o aluno em contato com outras formas de pensar”.

A sexualidade sempre foi vista como algo individual de cada ser, tratado de forma particular e reservada. As muitas formas de fazer-se mulher e/ou homem, as possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas e promovidas socialmente. Elas são, também, reguladas, condenadas e/ou negadas. A partir dos anos sessenta, com o surgimento dos movimentos sociais (feminista, LGBT, negros/as), o debate sobre as identidades de gênero e de sexualidade vem se tornando mais frequentes, e com isso, novas identidades sociais tornaram-se visíveis, LOURO (1999).

Diferentemente do que muitos acreditam, a sexualidade não é algo natural, dado pela natureza. De acordo com LOURO (1999), a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias e representações. Processos culturais e plurais.

Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 1999, pág 7)

Conforme SCOTT (1995), as relações de gênero são construídas socialmente, e dentro da cultura elas se moldam conforme as sociedades e o tempo. Atribuindo uma série de características que são dadas e diferenciadas a cada sexo, assim lhe atribuindo um sistema de valores, pré-estabelecendo atividades de mulheres, atividades de homens.. Para as sociedades, masculino e feminino possuem valores diferentes.

É importante salientar que sexo e gênero não são sinônimos, e que gênero não é sinônimo de feminino. Assim, como afirma BEAUVOIR (1980, p9), “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, referindo ao fato do fazer-se mulher depender de características e comportamentos estabelecidos e impostos historicamente e culturalmente.

Gênero e sexualidade são marcas consideradas definidoras de identidades sociais. Nossos corpos são moldados por critérios e modelos impostos pela sociedade a qual pertencemos. Nossos gostos, cuidados físicos, gestos e comportamentos são condicionados a todo o momento. Temos um padrão social e cultural de identidade, modelo de homem, branco, binário, heterossexual e cristão. As pessoas que não se encaixam nesse padrão são julgadas como o “esquisito” “estranho”. A sociedade define padrões, distingue pessoas e as discrimina.

Entretanto, de acordo com a Constituição de 1998, com os Direitos Humanos, todas as pessoas possuem direito a vida, à liberdade, segurança, educação, saúde e inclusão, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, ou qualquer outra condição. Mas a escola, que papel desempenha na garantia desses Direitos Humanos?

[...] Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/ gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. (LOURO, 2000, p.6).

Os membros e processos que constituem as escolas estão fortemente condicionados aos padrões sociais e culturais que são impostos pela sociedade. Desta forma, acabam reproduzindo preconceitos e distinguindo gêneros e sexos entre os alunos, mesmo que às vezes, inconscientemente. Essa reprodução de classificação e distinção contribui para as desigualdades sociais.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem utilizadas pelas/os professoras/es, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo. (LOURO, 2003, p. 69)

Na maioria das vezes o que é considerado do sexo masculino possui mais destaque e valor na sociedade. Desse modo, as relações de gênero produzem uma distribuição desigual entre as pessoas. As relações de gênero são relações de poderque privilegia um sexo do outro, propiciando com que alguns tenham mais autoridades que outros, considerados mais importantes e respeitados na sociedade, com mais liberdade e oportunidades.

Entretanto, gênero e sexualidade não envolvem e discriminam somente mulheres, mas sim todas as minorias, como os LGBTs, negros/as e baixas rendas. Pessoas que não se enquadram aos padrões de feminilidades, masculinidades e orientações sexuais impostos como normais e corretos, a partir dos padrões sociais dominantes, são excluídas, expostas, sofrem violência, seja ela física, moral ou psicológica e discriminações constantemente.

Compreendemos ser um assunto complexo e enraizado, em razão de ser uma construção histórica, cultural e social, a qual denomina e dita o que é entendido e caracterizado como feminino e masculino, os quais são passados de geração a geração. Porém, discutir gênero e sexualidade é mostrar que pode e deve existir igualdade e respeito na escola e na sociedade em si.



## Metodologia

A escola a qual foi desenvolvida o estágio é uma escola Estadual de Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, que atende alunos, na sua grande maioria, alunos de baixa renda. A escola possui ao total duzentos e vinte um alunos, dez professores (quatro com ensino superior e seis especialistas), uma orientadora educacional, sete funcionários (duas secretárias, duas serventes, duas merendeiras, uma monitora), uma diretora e uma vice-diretora. Possui sete salas de aula, uma biblioteca e uma sala de informática, o qual ambas estão, no momento, desativadas. A escola possui um formato pequeno, com a maioria das salas bastante estreitas e pequenas, assim como os banheiros também. O pátio tem um espaço considerável grande, com lugar para quadra de futebol e volêi, como chão todo cimentado e paredes neutras, pouco atrativas e aconchegantes para as crianças.

Foram utilizados diários de campo, observações das práticas pedagógicas, aplicação de questionários e rodas de conversa. A partir das análises realizadas, foi elaborado e ministrado um curso de formação para as docentes da escola.

## Intervenções pedagógicas realizadas

### Atividade 1- Pesquisa de campo sobre os temas Gênero e Sexualidade com a gestão escolar

A primeira ação realizada foi uma pesquisa de campo com a gestão escolar sobre os temas gênero e sexualidade. Foi elaborado um questionário com cinco perguntas com respostas abertas/subjetivas. O questionário poderia ser respondido de forma anônima, caso as professoras se sentissem mais a vontade. O objetivo dessa pesquisa era verificar o conhecimento prévio das professoras acerca dos temas e analisar se as mesmas consideravam temas relevantes ou não.

Ao quadro abaixo são apresentados os dados dos questionários, com as perguntas e respectivas respostas.

1- O que você entende por sexualidade e gênero?	2- Durante sua formação, você teve algum estudo sobre gênero e/ou sexualidade?	3- Você acha que aqui na escola ocorrem casos de opressões envolvendo gênero? Se possível, cite alguns exemplos.	4- Você se sente segura e preparada para tratar do assunto quando visualiza algum tipo de opressão envolvendo alunos/as dentro da sala de aula?	5- Você sente necessidade de uma formação continuada abordando os temas gênero e sexualidade?
---	--	--	---	---

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Entendo como uma escolha e descobertas.	Sim. Trabalhos concretos e também rodas de conversas.	Acredito que sim.	Sim. Acredito que devemos sempre passar segurança e exemplo aos alunos. Somos espelhos p/ o futuro deles.	Sim! Aprender cada vez mais, conhecer histórias, são necessários p/ nossa formação.
(Sem resposta)	Pouco.	Não.	Não.	Sim.
Sexualidade– masculino ou feminino (xx ou xy)	Não.	Não ocorrem.	Não.	Sim.
Sexualidade macho/fêmea = gênero = opção sexual Tenho dificuldade para conceituar.	Não.	Não sei!	Não.	Sim.
Não sei definir com certeza. Gênero é o masculino e o feminino, sexualidade é a opção que cada um faz.	Não.	Atualmente não. Mas já teve casos aqui na escola em que um aluno nos afirmou “eu não quero mais ser menino”. Chamamos a mãe para conversar, no dia seguinte ele foi embora da escola, transferido.	Preparada não me sinto, mas muitas vezes somos desafiados a enfrentar esses problemas.	Sim, seria ótimo!
Sexualidade– masculino e feminino Gênero – a pessoa não entende a imagem relacionada ao sexo.	Não.	Não me lembro de caso considerável. Em situações do cotidiano, casos de preconceito são tratados com conversa.	Não, por não ter um conhecimento aprofundado.	Sim, para esclarecer dúvidas e receber orientações.
Gênero (masculino e feminino) Sexualidade (tendências, características manifestadas)	Sim.	Não. Há bastante aceitação.	Um pouco.	Sim.
Sexualidade – escolha Gênero – menino ou menina	Sim.	Não.	Não muito. O retorno não.	Interessante e necessário.
Sexo biológico de um ser humano é combinação dos cromossomos com a genitália. Já gênero precisa ser assumido pela pessoa.	Fiz psicologia há muito tempo e esses temas eram pouco falados. Depois fiz pós e ainda assim eram pouco estudados.	Acho que não existecasos de opressão em relação a gênero.	Precisaria estudar mais sobre o assunto para me inteirar e assim que surgisse algum caso, saber lidar.	Seria interessante a proposta de abordar ao grupo esse tema.
A orientação sexual de cada um e como eles expressam isso.	Não.	Não, acredito que acontece com mais frequência com alunos maiores, não é nosso caso.	Não.	Sim.

## **Resultados e Discussão**

### **Análise dos resultados apresentados**

Foi utilizado como grande base de referência para a realização desse projeto os estudos de Louro (1997), o qual nos diz que gênero refere-se a todos os fatores culturais, sociais e históricos impressos na sociedade. Enquanto o sexo leva em consideração apenas os aspectos biológicos. Já a sexualidade envolve os gostos, preferências e comportamentos que determinam os modos de relações que cada indivíduo pode apresentar ao longo da vida, sendo elas heterossexual, homossexual, bissexual, entre outros.

Partindo dessas definições sobre gênero, sexo e sexualidade, foi realizada uma análise detalhada sobre respostas obtidas nos questionários, que será apresentada a seguir.

#### **1) O que você entende por sexualidade e gênero?**

Nesta pergunta as professoras apresentaram bastante confusão nas definições sobre gênero e sexualidade. Muitas confundiram sexualidade com sexo e orientação sexual com gênero. Algumas afirmaram terem dificuldade para conceituar e responder.

#### **2) Durante sua formação, você teve algum estudo sobre gênero e/ou sexualidade?**

A maioria das professoras relatou não terem tido estudos abordando essas temáticas. Apenas quatro afirmaram que sim, mas não deram muito detalhes sobre.

#### **3) Você acha que aqui na escola ocorreram casos de opressões envolvendo gênero? Se possível, cite alguns exemplos.**

A maioria das professoras respondeu que acreditam que não ocorrem casos de opressões na escola analisada. Algumas relataram não lembrar e uma acredita que sim, mas não deu detalhamento sobre. Entretanto, na fala de uma das professoras, ao relatar que atualmente não ocorreram casos de opressões na escola, mas que um dia um menino disse que não queria mais ser menino e a escola chamou os pais e no dia seguinte o menino foi transferido, podemos analisar o despreparo, o silenciamento e/ou indiferenças das educadoras quanto às questões referentes à diversidade sexual.

#### **4) Você se sente segura/o e preparada/o para tratar do assunto quando visualiza algum tipo de opressão envolvendo alunas/os dentro da sala de aula?**

A maioria das professoras respondeu que não se sentem preparadas para abordar as temáticas, enquanto algumas se consideram poucas preparadas.

**5) Você sente necessidade de uma formação continuada abordando o tema “sexualidade e gênero”?**

Todas afirmaram sentir necessidade e interesse de uma formação continuada e declararam o tema importante.

De acordo com as respostas, percebemos que apenas uma das dez professoras relatou que acredita que existam casos de opressão envolvendo gênero e sexualidade, enquanto o restante afirma que acredita na ausência desses casos. Isso pode estar relacionado ao fato de os temas não serem discutidos, trabalhados e problematizados, tornando-se assim impregnado em nossa sociedade, passando muitas vezes despercebido, não identificado ou até mesmo considerado algo natural.

**Atividade 2-** Atividade dos/as bonecos/as e introdução dos temas gênero e sexualidade

Após a análise dos questionários, nos reunimos com as professoras, e propomos uma dinâmica com massa de modelar e uma breve introdução dos temas gênero e sexualidade.

Propusemos que elas se dividissem em dois grupos, um responsável por criar uma boneca menina e o outro por criar um boneco menino. Após, separamos as professoras em duplas e solicitamos que cada dupla representasse uma parte de um corpo humano, como: membros inferiores, superiores, tronco e cabeça, representando-os da forma que quisessem. Logo em seguida, juntamos todas as partes do corpo, formando um só boneco/a.

Ao término da construção dos/as bonecos/as, abrimos a discussão sobre os temas gênero e sexualidade com base nas representações dos/as bonecos/as. Indagamos o porquê consideravam que o tal boneco era um menino e por que tal boneca era uma menina. Em seguida, introduzimos a explicação das diferenças dos termos gênero, sexo e sexualidade, buscando sempre relacionar com a atividade realizada. Em seguida, abrimos a conversa para o debate e troca de ideias.

Neste momento foi possível notar, de forma reforçada, a confusão que as professoras fazem acerca do que se trata gênero e sexualidade. A análise dos dados coletados nos questionários e as falas das professoras refletem o despreparo e insegurança dos educadores em relação às temáticas,

o qual muitas vezes algumas situações pertinentes do cotidiano acabam passando despercebidas ou até mesmo ignoradas devida a falta de conhecimento prévio e aprofundado sobre os assuntos. O diálogo a respeito desses assuntos é fundamental para uma melhor convivência e formação do/a aluno/a como ser social, que vive em sociedade.

Muitas professoras relataram não saberem lidar com situações em que alunos/asse identificam como transexual, alegando não saberem como se referir ao aluno/a, se chamam de ele ou ela. Explicaram que elas estão atuando como professoras há bastante tempo. Que durante a formação delas esses estudos não eram muito trabalhados, tampouco discutidos. Relataram, também, não saberem como lidar com as expressões da sexualidade dos/as alunos/as em situações de trocas de beijos e carinhos pelos corredores da escola, entre outras situações. Reforçaram que o tema sexualidade é trabalhado na escola apenas com as turmas de 5º ano, com foco maior em aspectos biológicos do corpo humano. As professoras comentaram que, às vezes, ao trabalhar com esses assuntos, surgem alguns conflitos, resistências e reclamações por parte dos pais e familiares dos/as alunos/as.

**Atividade 3-** Pesquisa de campo com os/as alunos/as sobre gostos e preferências

Foi realizada uma pesquisa de campo com os/as alunos/as sobre questões de gostos e preferências. Passamos em todas as salas de aulas explicando aos estudantes que faríamos quatro perguntas bem simples para eles e que era importante que fossem sinceros com suas respostas. Neste dia, tinham no total, entre manhã e tarde, apenas 56 crianças, sendo 32 meninas e 24 meninos.

No quadro a seguir são apresentadas as perguntas e respostas correspondentes.

Entrevista - 56 Alun@s	Meninas – 32	Meninos – 24
Qual sua brincadeira você mais gosta?	9 - Boneca 5 - Pega-pega 4 - Futebol 4 - Esconde-esconde 3 - Corda 3 - Vôlei 1 - Caçador 1 - Basquete 1 - Polícia e ladrão 1 - Bambolê	14 - Futebol 2 - Bicicleta 2 - Vídeo Game 1 - Pega-pega 1 - Polícia e Ladrão 1 - Pular corda 1 - Esconde-esconde 1 - Basquete



<p><b>Qual sua cor preferida?</b></p>	<p>8 - Roxo 7 - vermelho 7 - Rosa 3 - azul 3 - Preto 2 - Lilás 1 - amarelo 1 - Prata</p>	<p>11 - Vermelho 6 - Azul 5 - Preto 1 - Verde</p>
<p><b>Qual profissão você deseja ter?</b></p>	<p>7 - Veterinária 7 - Médica 3 - Professora 2 - Advogada 2 - Engenheira 2 - Desenhista 2 - Chef de cozinha 2 - Policial 1 - Atriz 1 - Cabeleireira 1 - Pintora 1 - Juíza 1 - Jogadora de futebol</p>	<p>8 - Jogador de Futebol 4 - Policial 2 - Quartel/ Coronel 1 - Piloto 1 - Lutador 1 - Advogado 1 - Vendedor de Game 1 - Fazendeiro 1 - Skatista 1 - Motociclista 1 - Treinador de futebol 1 - Veterinário 1 - não sabe</p>
<p><b>Você costuma ajudar nas tarefas de casa?</b></p>	<p>31 - Sim 1 - Não</p>	<p>15 - Sim 8 - Não (1 apenas quando a mãe está doente e 1 quando a mãe paga para ele fazer)</p>

**Análise dos dados apresentados:**

Com a pesquisa, foi possível analisar e notar o quanto as questões de gênero estão presentes no cotidiano dos/as alunos/as. Existem distinções para eles entre coisas de meninos e coisas de meninas. Como podemos observar, a brincadeira preferida das meninas é brincar de boneca, para os meninos é jogar futebol, a cor roxo é a favorita pelas meninas, vermelho a dos meninos, profissão veterinária para as meninas e jogador de futebol para os meninos, e 31 das 32 meninas ajudam nas tarefas de casa, enquanto só 8 de 24 meninos afirmaram ajudar.

**Atividade 4 - Cartaz provocativo**

Com base nas respostas obtidas na pesquisa anterior, realizada com os/as alunos/as, produzimos um cartaz com várias imagens de impacto de meninos e meninas brincando com diversos tipos de brinquedos e variadas brincadeiras, representando várias profissões e diversas vestimentas, visando desconstruir questões de gênero que ditam e determinam o que são coisas de



meninos e o que são coisas de meninas. O cartaz não continha título, justamente para não influenciar e não induzir os/as alunos/as e professoras sobre o que se tratavam as imagens. Ao passar nas salas, mostrávamos o cartaz e questionávamos os/as alunos/as e as professoras sobre o que eles/as achavam que o cartaz significava, qual era a mensagem que ele queria nos passar, o que poderíamos interpretar daquelas imagens, entre outros questionamentos. E por fim, perguntávamos que título e qual significado nós poderíamos dar a ele.

Com essa atividade foi interessante ver que os/as alunos/as menores, do primeiro ao terceiro ano, não notavam as diferenças apresentadas, o que chamava a atenção deles/as era somente a variedade de brincadeiras. Enquanto os/as alunos/as maiores, logo de imediato, as diferenças eram ressaltadas por eles/as. Ao indagarmos que diferenças eram essas que eles/as enxergavam, eles/as prontamente respondiam as diferenças nas cores de pele, nas deficiências e nos tipos de brincadeiras (alegando que meninos não costumam brincar de boneca e nem lavar a louça).

A partir da análise e dos comentários que as crianças fizeram sobre o cartaz, nós conseguimos conversar e provocar elas sobre essas questões de gênero, reforçando que as brincadeiras, cores, roupas, profissões e entre tantas outras coisas, são questões de gostos e preferências. Que não é necessário ser menino para gostar e querer jogar futebol, basta ter interesse. Assim como a maioria das mulheres também não gostam de limpar a casa, mas fazem por ser uma necessidade, assim como os homens também devem fazer, pois se sujam, conseqüentemente precisam limpar.

Os meninos também levantaram a questão de a menina brincar de boneca com o intuito de se preparar para ser mãe no futuro. Nós provocamos que se partíssemos dessa lógica, os meninos no futuro também serão pais, e os pais também devem cuidar dos/as filhos/as. Foram feitos vários questionamentos de acordo com os comentários dos/as alunos/as, a fim de provocá-los/as e fazê-los/as pensar.

#### **Atividade 5 - Reunião com a SOE**

Propomos uma reunião com a supervisora de orientação educacional (SOE), com a vice-diretora e com a coordenadora do turno da tarde, para juntas discutirmos que intervenções poderiam ser realizadas com as crianças, partindo dos dados obtidos anteriormente. Relatamos a nossa proposta para a

orientadora, explicando as atividades que já havíamos realizado até o momento e que gostaríamos de fazer alguma intervenção com os/as alunos/as, para dar retorno da entrevista que foi realizada. Pedimos então sugestões de atividades e de formas de organizações.

As sugestões dadas por elas foram propor atividades dinâmicas que proporcionasse a interação de meninos e meninas, que trabalhássemos a importância do respeito e carinho pelo/a colega, para uma convivência sem conflitos.

#### **Atividade 6 - Formação continuada**

Para a realização desta atividade, chamávamos uma turma de cada vez para o espaço externo da escola. No pátio, organizávamos as crianças sentadas em círculo e realizávamos a leitura do livro “Débora conta histórias”, de Débora Moura. A escritora do livro é uma pedagoga que possui Síndrome de Down. Neste livro ela retrata diferentes histórias abordando a diversidade humana, cada história trata alguma diferença, sempre exercitando e reforçando o respeito e o amor acima de tudo. Logo em seguida, perguntávamos o que eles/as haviam compreendido da história, se eles/as concordavam, se possuíam respeito com os/as colegas, se sabiam o que é preconceito e o que é bullying e o quanto isso faz mal para a pessoa que sofre, entre outras questões. Nesse momento, sentimos que com as crianças maiores, do 4º e 5º ano, as discussões e reflexões foram bem mais intensas, levando em consideração que são crianças menores não possuem distinção entre as pessoas.

Em seguida, propomos uma dinâmica interativa, formando dois círculos, um dentro do outro, mesclando um menino, uma menina, entre eles/as. Ao som de uma música, os dois círculos deveriam girar. Ao parar a música, todos deveriam parar. Neste momento nós dávamos algum comando que os/as alunos/as deveriam fazer, como por exemplo, abrace o/a colega da frente, diga um elogio para o/a colega do lado direito, aperte a mão do/a colega da frente, diga uma característica sobre algum colega, abraço coletivo todo mundo e por fim, encerrávamos com uma breve conversa sobre as atividades realizadas, reforçando a importância de respeitar os/as colegas e as pessoas em geral.

#### **Atividade 7- Formação continuada**

Para concluir o estágio propomos como última intervenção pedagógica uma formação continuada para as professoras. Convidamos o Sociólogo, Cientista Político, Mestre e Doutorando em

Educação, Especialista em gênero e sexualidades, pesquisador do campo das identidades sexuais e de gênero e orientações sexuais Luciano Pereira, que se disponibilizou em ofertar uma formação continuada, intitulada com o seguinte nome: “Gêneros, sexualidades e identidades: os desafios de trabalhar as diferenças na escola”. Devido ao pouco tempo das professoras, a palestra ocorreu no apenas no turno da manhã. Deste modo, o professor Luciano realizou sua palestra, focando nos conceitos dos diferentes tipos de gêneros e sexualidades, trazendo a todo o momento exemplos simples do cotidiano escolar, buscando facilitar o entendimento das profissionais acerca dos temas.

A palestra ocorreu de forma bem descontraída, simples, e de fácil compreensão. Despertou nas professoras diversas dúvidas, incomodações, reflexões, estranhamento, surpresa do novo, curiosidade e o mais importante, o respeito. As professoras mostraram-se a todo o momento em conflito com os pensamentos e ideias que possuíam anteriormente, além de demonstrarem interesse e curiosidade em saber mais a respeito dos assuntos.

Foi uma manhã bem enriquecedora e de inúmeras aprendizagens. Além de ter sido uma formação continuada para as professoras, foi uma formação para nós, estagiárias, também, que tivemos a oportunidade de participar de uma palestra com o professor Luciano, aprofundando nossos estudos sobre os temas os quais nos chamam bastante atenção e nos despertam bastante interesse. A troca de aprendizagens com o grupo foi gratificante, pois através dos relatos do cotidiano escolar e das práticas escolares das professoras, nós conseguimos refletir e conhecer mais a realidade escolar.

Ao final da palestra, as professoras solicitaram a volta do professor Luciano, para dar continuidade à formação continuada. Deste modo, ficou combinado o retorno do professor, focando mais nas vivências das professoras em sala de aula e como lidar na prática com esses assuntos.

### **Conclusões**

Com este estudo foi possível constatar que o conhecimento das pesquisadas acerca das questões sobre gênero e sexualidade necessitam de um aprofundamento, pois a maioria do corpo docente não desenvolve e não apresenta iniciativas para problematizar essas questões na escola.

O estudo evidenciou a necessidade de inclusão de disciplinas sobre gênero e sexualidades nas grades curriculares dos cursos de formação de professores e nos programas de formação

continuada docente visando à garantia de práticas educativas a favor da igualdade de direitos e da não discriminação por orientação sexual e/ou identidade de gênero na escola.

Acreditamos na importância de serem trabalhados e discutidos essas temáticas no ambiente escolar desde as séries iniciais, visto que a escola é um dos lugares de formação social e pessoal do sujeito. É fundamental que a escola trabalhe os temas sobre gênero e sexualidade de forma transversal, pois são nas relações sociais que se definem relações de gênero. Sendo gênero um tema que perpassa todos os assuntos das diferentes áreas da escola. Cabe aos professores/as estarem atentos a qualquer tipo de manifestação dos/as alunos/as explicitando, sempre que necessário, formas de re/construir relações de gênero com igualdade. Assim como afirma Louro (2008):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 8).

Podemos ser o que quisermos, independente da identidade de gênero, mulheres podem ser engenheiras, eletricitas, bombeiras, médicas, podem gostar de esportes, podem vestir-se conforme quiserem, podem querer casar e ter filhos, como podem optar por não querer e etc. Assim como homens podem ser professores, dançarinos, cabeleireiros, costureiros, artesões, gostar de rosa, brincar de "casinha" e com bonecas, ter cabelo comprido e etc. Ou seja, todos nós podemos ser e temos o direito de sermos quem quisermos, conforme quisermos, e cabe a todos nós o respeito ao próximo. Somos todos iguais enquanto seres humanos, porém cada um com suas singularidades e identidade.

## Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

FAVERO, Cíntia. **O que é sexualidade?** Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sexualidade/o-que-e-sexualidade>> Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEIRELLES, João Alfredo Boni de. “Os Ets e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola”. In: AQUINO, JulioGroppa (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997.

MOURA, Débora Araújo Seabra de. **Debora conta histórias**. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. “**Gênero: uma categoria útil de análise histórica**”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2,jul./dez. 1995.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. IN: LOURO, Guacira L.(org.), *O Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FURLANI, J. *Educação sexual: possibilidades didáticas*. IN: LOURO, G.L., NECKEL, J.F. ; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

## O ENSINO DE ARTE NA FORMAÇÃO SOCIAL, CRÍTICA E ESTÉTICA

### *THE TEACHING OF ART IN SOCIAL, CRITICAL AND AESTHETIC FORMATION*

Alessandra Gurgel Pontes

Graduanda em Artes Visuais Licenciatura /Universidade Federal de Pelotas  
Sanagurp@gmail.com

Maristani Polidori Zamperetti

Profa. Dra./Universidade Federal de Pelotas  
maristaniz@hotmail.com

#### RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa em andamento para o trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais – Licenciatura, que tem como foco a importância do ensino da Arte para a formação humana social, crítica e estética. Tendo como princípio a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa na prática educativa em Artes, os objetivos desta pesquisa são estabelecer um diálogo com a perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire; apresentar a importância do ensino da arte e sua contribuição para a leitura e compreensão das imagens contemporâneas, seja de cunho artístico ou publicitário (BARBOSA, 2014) e analisar como a dialética que se estabelece entre educandos/expectador e a cultura visual permite estimular a consciência crítica, reflexiva e sensível, na tentativa de proporcionar sua formação integral. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que visa, de forma interdisciplinar, e através de propostas metodológicas teóricas e práticas (que serão apresentadas no decorrer da pesquisa), avaliar a possibilidade deste ensino no processo de conscientização dos educandos e as relações sociais, filosóficas, artísticas e antropológicas que se estabelecem.

**Palavras-chave:** Arte-educação; Cultura Visual; Conscientização; Ensino de Arte.

#### ABSTRACT

This study is part of an ongoing research project for the completion of a course in Visual Arts - Licenciatura, which focuses on the importance of teaching Art to social, critical and aesthetic human formation. Taking as its principle the Triangular Proposal of Ana Mae Barbosa in the educational practice in Arts, the objectives of this research is to establish a dialogue with a theoretical-methodological perspective of Paulo Freire; to present the importance of teaching art and its contribution to the reading and understanding of contemporary images, be it artistic or advertising (Barbosa, 2014); to analyze how the dialectic established between learners / spectator and visual culture allows us to stimulate critical, reflexive and sensitive consciousness in an attempt to provide its integral formation. It is therefore a qualitative research that aims, in an interdisciplinary way, through theoretical and practical methodological proposals (which will be presented during the course of the research), to evaluate the possibility of this teaching in the process of raising awareness among students and social relations, philosophical, artistic and anthropological ones that are established.

**Keywords:** Art-education; Visual Culture; Awareness; Art Teaching.



## Introdução

O trabalho aqui apresentado é parte de uma pesquisa de cunho pedagógico que está em andamento como trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais – Licenciatura, sob a orientação da professora Dra. Maristani Zamperetti. Tal pesquisa vem sendo realizada de forma analítica e experimental em oficinas de arte com educandos de determinada instituição, e também de forma individual com crianças voluntárias que colaboraram com o estudo. Tendo como foco esclarecer as possibilidades e a potencialidade que o ensino da Arte tem para a formação humana, crítica e social, serão apresentadas as relações que se estabelecem entre esse ensino – baseando-se na metodologia da “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa (2010) – com o que propôs Paulo Freire dentro de uma perspectiva teórica e prática de educação. Sendo assim, a “Abordagem Triangular” criada por Barbosa, cabe aqui como princípio da pesquisa e fundamentação para esclarecer o papel do ensino da arte na Educação escolar.

Considerando o papel das artes visuais para o processo educacional contemporâneo, se fez necessário a busca pelo entendimento de seu processo de fruição e a contribuição do trabalho artístico que estimula, através da imagem, a consciência crítica, reflexiva e sensível do universo vivenciado pelo educando. Além disso, também se pensou na importância que a educação do olhar tem para a vida cotidiana dos educandos e na relação que eles estabelecem com o mundo. O que possibilitou a investigação da influência das imagens na formação de suas identidades sociais e culturais. Portanto, é preciso que tais questões estejam relacionadas à influência que a cultura visual tem sobre a formação ideológica, político e social na escola e como esse processo pode se tornar mais produtivo se for possível um diálogo com as propostas freirianas de educação.

No decorrer desta pesquisa serão apresentados, portanto, a importância do ensino da arte para a leitura das imagens contemporâneas de cunho artístico ou publicitário e o diálogo possível de se estabelecer com a proposta teórico metodológica de Paulo Freire. Dentro dessa perspectiva, o fazer artístico, a narrativa das vivências através da imagem, e conscientização de si, se relacionam com que propôs o referido autor.

As relações teóricas aqui apresentadas, se tornaram uma experiência de prática pedagógica que se deu através de uma oficina com os educandos do quinto ano de uma escola estadual de ensino médio, localizada em bairro periférico da cidade de Pelotas. Sendo assim, pensando no processo de construção artística como fomentador da reflexão crítica, a proposta da oficina se

baseou na elaboração de autorretratos simbólicos que serão apresentados no decorrer deste texto junto com os demais resultados.

### **A importância do Ensino de Arte para a compreensão de mundo**

Sabemos que o ensino da Arte na escola passou por diversas mudanças sendo atualmente, considerada uma área de conhecimento, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), quanto por muitos teóricos, como Elliot Eisner<sup>1</sup> (2008, p. 79) e Ana Mae Barbosa<sup>2</sup>. No entanto, é uma área um tanto desvalorizada, sendo muitas vezes confundida com uma terapia ocupacional, e/ou um passatempo dos educandos. Essa é uma preocupação que atinge a muitos pesquisadores da Arte na educação, como podemos observar nas palavras de Irene Tourinho (2012, p. 28): “A hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta o seu falecimento”.

Sendo assim, a preocupação com a valorização do ensino da Arte deve se tornar uma premissa para os educadores deste ensino. Como já foi dito, pesquisadores como Ana Mae Barbosa defendem tal disciplina como área de conhecimento, essencial para a formação humana de educandos como sujeitos reflexivos e críticos, capazes de analisar, reproduzir, denunciar e refletir sobre suas realidades, tornando-se conscientes de suas classes na busca pela liberdade, como também propõe Paulo Freire (1979).

Essa conscientização reflexiva justifica a preocupação de Ana Mae Barbosa em reafirmar, cada vez mais, em seus textos que a Arte é essencial para se entender a Cultura Visual que nos cerca, nos influencia, e que nos torna sujeitos sociais de um determinado meio. Ela afirma que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção [...], apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p. 19).

---

<sup>1</sup> Professor emérito da Stanford University, é um dos mais importantes teóricos mundiais do campo da Arte e da Educação. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72723> Acesso em: 16 out. 2017.

<sup>2</sup> Responsável por elaborar a Abordagem Triangular (conhecer a história, fazer arte e saber apreciar uma obra), que trazia elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de arte, ela foi uma das fundadoras da arte-educação no Brasil. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/> Acesso em: 16 out. 2017.

Nesta perspectiva, Barbosa (2010) criou o que ficou conhecido como a “Proposta Triangular”, que posteriormente passou a se chamar “Abordagem Triangular”; que consiste de três etapas fundamentais para a formação crítica de educandos: o fazer artístico, a leitura cultural imagética e a reflexão contextual histórica e social da obra de arte. Barbosa acredita que o fazer artístico é tão importante quando a compreensão das obras de arte para que seja possível esse entendimento da relação que as Artes têm com a sociedade quanto área de conhecimento, evidenciando seu “compromisso com a cultura e com a história” (2012, p. 18).

Essa proposta determina um entendimento sobre a fruição do fazer, interpretar e pensar artisticamente, de modo que o processo de aprendizagem está inerentemente contido na compreensão da reflexão crítica, social e cultural baseada nas imagens e acontecimentos do cotidiano dos educandos. Barbosa (2014, p. XXXI) ressalta que “a Abordagem Triangular respeita a ecologia da educação”, e ainda explica o porquê dessa abordagem rejeitar a cópia tão utilizada no ensino da arte:

Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdieu, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante (BARBOSA, 2014, p. XXXI).

Analisando essa dialética entre a Abordagem Triangular e a Teoria Freireana, encontramos a possibilidade da formação dos processos de conscientização social e de síntese cultural, que nas palavras do próprio Freire (1979, p. 105) é “como a ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante”. Pois se observa que durante o processo do fazer artístico, é através da imagem que se faz possível a construção de narrativa das vivências dos educandos, se torando um instrumento de superação da alienação.

É importante ressaltar que a Arte na função de disciplina escolar é de grande valor na formação humana, pois é através dela que se potencializa a sensibilidade, a expressão e a reflexão crítica dos educandos. Pela sua capacidade de ensino interdisciplinar a arte possibilita desde dos saberes estéticos até o pensamento crítico. Ainda assim, correndo o risco de cair no senso comum, é possível afirmar que o ensino da Arte na escola brasileira nunca foi verdadeiramente introduzido com este propósito reflexivo e narrativo das vivências dos educandos, e como tal, com o intuito de reconhecimento social e cultural. Porque ainda há uma certa desvalorização e preconceito com relação a este ensino dificultando a plenitude de suas possibilidades na educação.

Embora muitos professores/educadores de arte mantenham-se adeptos da herança deixada pela ‘escola nova’, “com base na psicologia e centrada no aluno produtor dos trabalhos artísticos” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30), ao se mesclar à pedagogia tradicional, essa teoria acabou se mostrando incapaz de atuar de forma construtiva na formação humana. No entanto, foi por este desconforto causado pela ausência da reflexão na Arte-Educação, que esta pesquisa se tornou possível, justamente para avaliar o potencial que a Arte tem, além da produção artística e/ou de mera distração. Pois se fez necessário entender que o Ensino da Arte vai de encontro às novas tendências de educação com foco na interdisciplinaridade, pois como afirma Amorin et al:

A perspectiva cognitiva que se apresenta e desafia a sociedade contemporânea é a que tenha a habilidade de trabalhar com as inúmeras fontes de informação, bem como de articular estas informações em conhecimentos que contribuam para a compreensão e ação dos seres humanos diante dos desafios que se apresentam cotidianamente. Sob tais pressupostos, a educação na contemporaneidade tem por objetivo responder aos desafios das necessidades do ser humano (AMORIN et al, 2016, p. 226).

Percebemos o potencial que a Arte têm numa perspectiva de educação pós-moderna, no entanto se fez necessário que parte da metodologia deste estudo também fosse de cunho experimental na prática pedagógica, para se compreender de que forma as vivências e a compreensão de mundo educando, se tornam um substrato para construção artística e de percepção cultural.

Quando o ensino da Arte convida o educando a refletir sobre o contexto de obras, e imagens contemporâneas, possibilita a compreensão do legado cultural e artístico da humanidade, tornando-o um sujeito crítico que é capaz de se reconhecer na sociedade e, conseqüentemente se tornar capaz de perceber os problemas e a injustiça de seu contexto social. Dessa forma entendemos, a dialético com que afirmou Paulo Freire (1979, p. 19) quando explica que “pela ausência de uma análise do meio cultural, corre-se o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, portanto, inoperante, que não está adaptada ao homem concreto a que se destina”. Pensando nas palavras do autor, podemos entender que ensino da arte representa um componente imperativo para o que propôs Freire em sua pedagogia na busca pela conscientização e, dessa forma, pela libertação do indivíduo. É neste sentido que essa pesquisa busca apresentar as potencialidades existentes neste ensino que comprovam tais afirmações.

Portanto é fundamental que o educando aprenda a interpretar as imagens que o cercam, compreendendo que elas são “um componente central da comunicação”, como afirma Pillar (2012, p. 82), apreendendo o sentido em que elas foram elaboradas e sua relação sentido cultural, social

e histórico. Para isso Ana Mae explica que “a leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos ajuda a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem” (BARBOSA, 2012, p. 19). É neste processo que o ensino da Arte na escola potencializa sua relação com a sociologia, a filosofia, a história e a antropologia, como fomentadora da construção de sentido para conscientização do educando como um ser social e capaz de analisar e apresentar a sua realidade vivida.

### **A Importância do ensino da Arte na compreensão da Cultura Visual**

Cotidianamente somos cercados por uma massiva produção imagética da publicidade e da mídia, que acaba por influenciar e condicionar nossas escolhas através da cultura visual. Essa saturação de imagens em nosso dia-a-dia produz construções sociais, personificações e identidades que acabam por determinar nossas escolhas pessoais e até mesmo as nossas produções. Portanto é preciso saber interpretá-las, tanto para que se faça possível uma produção autônoma e livre de influências midiáticas pré-estabelecidas, como entender que as produções artísticas podem ser de cunho crítico à essa influência da Cultura Visual na nossa vida. No texto intitulado ‘Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: Revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual’, Fernando Hernández (2013, p. 81) considera “a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam”.

Nesta conjuntura, entendemos que a arte na educação deva ter um compromisso epistemológico, social e crítico e não apenas o do fazer artístico. No entanto, é necessário entender que o processo de produção artística, este fazer, não é dissociável do cotidiano, e do repertório cultural e social; e é através dele que o educando compreende a própria existência como sujeito histórico e cultural. Pois o processo de produção artística exige do sujeito envolvido que haja uma relação com seu repertório, seus saberes, desejos e crenças. Por esta razão, é de suma importância que o educador assuma seu papel também como pesquisador e entenda a importância de apresentar a história da arte, analisando junto aos educandos as obras produzidas ao longo do tempo e a relação delas com o contexto histórico, político, social. Além da leitura das imagens contemporâneas e o contexto que as envolvem, para que os educandos percebam as relações que



se estabelecem entre o que eles imaginam, conhecem e percebem, com as informações socioculturais presentes na imagem.

É importante lembrar que, ainda que o ensino da Arte passe por barreiras no sentido de sua valorização como área de conhecimento e disciplina imperativa na escola, o educador de artes também precisa estar atento e consciente das possibilidades que este ensino possui como prática de liberdade e conscientização da classe oprimida. Além disso ele precisa estar atento a importância da educação do olhar frente a Cultura Visual e a manipulação das massas.

Há uma perspectiva surgida pouco mais de duas décadas na Universidade British Columbia, que vincula o papel do artista, pesquisador e educador na figura de quem se abre à pesquisa sobre as relações pedagógicas em torno da cultura visual. Essa é uma visão considerada não apenas promissora, mas também sugestiva de modos de entender a docência das artes e da cultura visual como um processo de pesquisa (HERNÁNDEZ, 2013, p.84).

Sendo assim, é importante pensar no papel que a arte tem na educação, seja através da interpretação de obras, seja através do fazer artístico, como fomentadora do pensamento crítico e da percepção cultural. Ana Mae Barbosa (2014, p.36) diz que “temos que alfabetizar o olhar para a leitura da imagem; através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual”. A leitura de imagens seria uma reflexão sobre que estamos olhando, para então conseguirmos ver o que está intrínseco. Assim sendo, o papel que o educador de arte exerce nessa perspectiva é o de mediador da cultura visual.

Portanto, é imperativo que em tempos atuais, uma disciplina escolar como as artes esteja disposta a decodificar os símbolos e signos que estão por trás da imagem e todo o contexto imagético nos cercam massivamente.

### **A Prática na Oficina “Minha Imagem, Nossa Imagem”**

Pensando no que foi dito anteriormente a respeito da possibilidade que a arte tem em proporcionar a construção de narrativas que se relacionem com o cotidiano dos educandos, e no papel que as artes visuais exerce no processo educacional contemporâneo, se fez necessário a busca pelo entendimento do processo da fruição da arte e a contribuição do trabalho artístico para estimular através da imagem, a consciência crítica, reflexiva e sensível do universo vivenciado pelo educando/ator. Neste sentido foi elaborada uma prática pedagógica pensando em possibilitar



a autorreflexão, a criatividade, a constituição de ideias, a reflexão social, cultural e histórica. Essas ideias se fizeram presentes na *práxis*, a partir da criação de um autorretrato simbólico e na construção de um livro coletivo dos educandos e do educador, considerando sua própria elaboração como obra de arte.

No primeiro semestre de 2017 a oficina com a temática sobre identidade, e nomeada “Minha imagem-Nossa Imagem”, foi ministrada para os educandos do quinto ano de uma escola estadual de ensino médio, situado em Pelotas, como parte do projeto de extensão *Arteiros do Cotidiano*, da Universidade Federal de Pelotas. O projeto tem supervisão da Professora Cláudia Mariza Mattos Brandão e a proposta desta oficina foi elaborada em parceria com o também estudante de licenciatura em Artes, Giovanni Bosica.

Para exemplificar a metodologia do trabalho e melhor compreensão da proposta por parte dos educandos, apresentei meu próprio retrato simbólico (Fig. 1), constituído por recortes de imagens que representavam minhas experiências de transitoriedade e subjetividade daquilo que me constitui como pessoal. Também foi apresentado um referencial artístico contemporâneo de outros artistas, como por exemplo, o da austríaca Gabi Trinkaus (Fig. 2), que recorta imagens de revistas em pequenos pedaços e os usa como material para suas colagens de retratos e paisagens urbanas, referindo-se à estética da propaganda, a imposição de ideais de beleza, a fragmentação da identidade e a influência dos meios de comunicação de massa na construção das identidades sociais. Também foram levantadas algumas questões junto aos educandos, como ‘o que eles entendiam sobre o conceito de identidade e personalidade’. As imagens a seguir são parte do referencial apresentado:



Figura 1: Autorretrato, 2017, Alessandra Pontes



Figura 2: *Repensar*, 2009, Gabi Trinkaus<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.georgkargl.com/en/artist/gabi-trinkaus>> Acesso em: 17/10/2017.

Essa proposta pedagógica foi pensada afim de apresentar a importância que a interpretação das imagens tem para nosso processo de conscientização social e cultural, e também a capacidade da arte em potencializar o nosso senso crítico através do fazer artístico. No prefácio de “Imagens que Falam”, Michael J. Parsons (2003, p. 7), analisa que:

Enquanto a torrente de imagens no nosso mundo aumenta e nos afeta mais ainda, a educação em arte se torna mais necessária, e sua tarefa principal é ajudar os estudantes a compreenderem e atingirem senso crítico sobre o carácter dessas imagens. Educação em arte é agora parte central de uma formação cujo o alvo é a liberdade.

Analisando o que diz o autor acima a respeito da liberdade, podemos afirmar que é neste sentido que essa pesquisa se baseia em proporcionar uma educação em arte que possibilite a autonomia de pensamento, de construção social e também poética e expressiva. Sendo assim os educandos foram orientados a selecionarem as imagens daquilo que julgassem pertinentes a sua forma de se enxergar no mundo. Assim, a metodologia de cunho qualitativo consistia em avaliar a possibilidade de compreensão estética e crítica dos educandos, o processo de fazer artístico e a capacidade de produzir narrativas nas obras.

A atividade também tinha uma preocupação com o diálogo, a interação entre os educandos, e a participação coletiva colaborativa. Para isso, as crianças foram organizadas em torno de uma grande mesa, e depois de apresentada a proposta, e do diálogo sobre questões que norteiam o conceito de identidade, orientamos os educandos no sentido de perceberem e observarem as imagens antes de escolhê-las. Parafraseando o que diz Ferraz e Fusari (2009, p. 87), é preciso que o educador oriente os educandos para observar, ver, ouvir, sentir, tocar, enfim, perceber as situações, a natureza e os objetos à sua volta. Isso potencializa a percepção das crianças e enriquece as experiências do fazer artístico e estético.

Através da fotomontagem – de imagens de revistas (Fig. 3 e 4) – foi possível perceber que surgiram nas produções das obras dos educandos parte da imaginação, da representação e da autorreflexão.

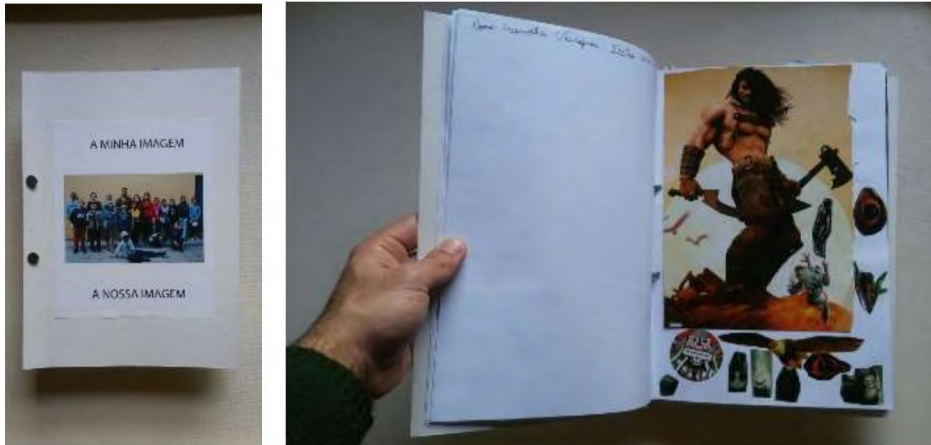


Figuras 3 e 4 – Criação de colagens pelos alunos do quinto ano – Fonte: Lucas Machado

Acreditamos que as escolhas das imagens faziam parte do repertório cultural dos educandos e que esse referencial era mais de cunho midiático que artístico. Mais uma vez é importante lembrar o papel que a educação do olhar tem para a interpretação imagética. E ainda que não tenha sido o foco da pesquisa, percebemos também, que através dos trabalhos apresentados, a influência que a cultura visual tem na construção dos estereótipos de gênero.

Entendemos que como educadores de Arte, nossa participação possibilitou a mediação dos saberes através da apresentação do referencial, do levantamento de questões junto aos educandos, e através da escuta de conversas individuais com alguns deles sobre o que gostavam de fazer, de ter, além de seus interesses e escolhas pessoais. A escuta e a troca desses saberes foi crucial para a vivência de uma ‘*práxis freireana*’, que valoriza o educando como um sujeito participativo da construção do conhecimento. O que nos remete as palavras de Freire (1987, p.31) quando ele afirma que “educador e educandos [...] co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento”.

Após terminarem a elaboração das obras individuais, os retratos simbólicos foram agrupados formando um livro, que anteriormente seria um “livro de artista coletivo”, mas foi melhor pensado e entendido como um “livro diário coletivo” ou “livro de histórias coletivas” (Fig. 5 e 6). Esse agrupamento dos trabalhos em formato de livro se deu pela própria proposta desta pesquisa em tornar os sujeitos mais conscientes de si como seres sociais e de suas relações coletivas com o meio, seus lugares em um grupo, uma classe ou cultura. Desse modo, intentou-se tornar possível através da arte coletiva ou individual, representar, denunciar e narrar suas vivências, frustrações, sonhos e perspectivas.



Figuras 5 e 6: Imagens da oficina “Minha Imagem, Nossa Imagem” – Fonte: Giovanni Bosica

Ao término da oficina sugerimos a professora regente da disciplina e aos educandos que a construção do livro pudesse ser um processo contínuo no cotidiano da classe, usado para a inserção de outras formas de expressão tanto dos educandos como da educadora. Tal objeto se torna a partir de então um instrumento de superação, de construção pessoal e coletiva dos educandos, que proporciona a reflexão social, coletiva e cultural de um determinado grupo. Reafirmando o propósito de uma educação em Artes que propicia a prática da liberdade o diálogo entre educando e educador como afirmou Paulo Freire em *Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido*:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (1997, p. 31).

A prática pedagógica relacionada à metodologia desta pesquisa, também possibilitou observar e analisar o processo de construção artística junto aos educandos, o envolvimento e a capacidade crítica que eles já possuem para interpretar as imagens, e se eles compreendiam a possibilidade que a arte tem de apresentar a realidade vivida, e a cultura que estão inseridos.

### Considerações finais

Ainda que esta pesquisa esteja em andamento, concluímos que o ensino da arte deva ser pautado em propostas pedagógicas que proporcionem construções artísticas focado na realidade

empírica do educando. É a partir da análise de seu meio e da associação com temas teóricos que o educando começa a tecer um conceito filosófico de sua existência e a reconhecer-se como um sujeito social. Como tal podemos exemplificar a elaboração dos retratos simbólicos e do “livro diário”, feitos durante a oficina citada nesta pesquisa, como uma proposta prática pedagógica que estabelece um diálogo com a perspectiva teórico-metodológica de Freire. A partir desse fazer artístico, o educando é capaz de estabelecer conexões com as proposições apresentadas por Freire (1979), seguindo as etapas sugeridas por ele como investigação, tematização e problematização. É relevante frisarmos que na atual conjuntura política e histórica, é necessário e urgente que a disciplina de Arte, no currículo escolar, seja valorizada e atuante nos processos de formação, pois entendemos seu papel como área de conhecimento, fundamental para democratização do ensino e para a construção de uma educação progressista, crítica e libertadora.

Considerando esse papel que a arte tem na formação dos educandos, observamos que através da oficina proposta houve, além da apreciação pelo fazer artístico, também de forma sutil, uma reflexão sobre si e sobre a própria realidade durante a construção dos trabalhos. Acreditamos que inicialmente a proposta dessa oficina era despertar os educandos para um fazer artístico que dialogasse com o pensamento crítico e a representação social e cultural. No entanto, é preciso compreender que uma parte das crianças participantes tinham pouco contato com a Arte, o que nos levou a observar como o desejo e a fantasia do universo imaginativo das crianças se faz presente nos trabalhos. Como ressaltou Ferraz e Fusari (2009, p. 85), “a criança exprime-se naturalmente, e sempre é motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias”, entretanto essa afirmação refere-se à faixa etária de crianças da educação infantil, não de que crianças entre 10 e 12 (como as participantes da oficina). De qualquer forma, a situação nos faz refletir sobre a importância do ensino da Arte, nos processos de amadurecimento humano, crítico e social.

Acreditamos que o trabalho teve ótimos resultados, visto que, apesar da pouca idade dos educandos e do pouco contato com as Artes Visuais, eles já possuem um certo entendimento a respeito da percepção de si. No entanto, analisando o que era proposto com o foco da pesquisa na construção do senso crítico e social através da Arte, percebe-se que se trata de um processo que deve ser mantido de forma contínua na escola através de mais atividades que considerem as vivências dos educandos. Entendemos também que essa construção é adquirida aos poucos, com mais atividades e com o próprio amadurecimento dos educandos e do educador.



O estudo ainda está em andamento, portanto outras análises se fazem necessárias, no entanto, como se acreditava o ensino da Arte é crucial para a formação humana, no sentido de ampliar o conhecimento cultural, a capacidade de compreensão do meio e de si. Concluímos também, que através da proposta metodológica que foi elaborada, se fez possível a construção de narrativas das vivências dos educandos, evidenciando suas experiências e interpretação de mundo, fundamental para uma educação mais democrática e que considera o educando como sujeito participativo no processo de aprendizagem, conforme propôs Paulo Freire.

## Referências

- AMORIN, Wellington Lima; COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Everaldo; BAZZANELLA, Sandro Luiz. **Teoria da complexidade como facilitador de diálogo entre os saberes.** (Santa Catarina: ISSN: 1982-5935 | Vol.10, N-01, 26 ED. 2016) Revista Travessias, p. 223 a 230.
- BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem Triangular.** São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- \_\_\_\_\_. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-Educação: leitura no Subsolo.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino da arte: Fundamentos e proposições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE. Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança - um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 1987.



HERNÂNDES, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: Revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: UFSM. 2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> acesso em: 16 out. 2017.

PARSONS, Michael J. Prefácio. In: ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: Leitura da arte na escola**. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

TRINKAUS, Gabi. Disponível em: <<http://www.georgkargl.com/en/artist/gabi-trinkaus>> Acesso em: 17 out. 2017.

TRINKAUS, Gabi. Disponível em: <<http://www.zupi.com.br/colagens-realistas-de-gabi-trinkaus/>> Acesso em: 27 jul. 2017.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da Arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

**A REDE DE MUSEUS DA UFPEL E A PESQUISA NOS ACERVOS  
UNIVERSITÁRIOS: COMUNICANDO O PATRIMÔNIO CULTURAL**

*THE REDE DE MUSEUS OF THE UFPEL AND THE RESEARCH IN  
UNIVERSITY COLLETIONS: COMMUNICATING CULTURAL HERITAGE*

Aline Regiane de Jesus Mota

Graduanda Bacharelado em Museologia/UFPEL  
aline.rjmota@gmail.com

Lisiane Gastal Pereira

Graduanda Bacharelado em Museologia/UFPEL  
lisi.gastal@gmail.com

Noris Mara Pacheco Martins Leal

Professora Bacharelado em Museologia/UFPEL  
norismara@gmail.com

**RESUMO**

Neste trabalho abordaremos a importância dos acervos universitários para pesquisas a respeito do Patrimônio Cultural. A pesquisa é decorrente das atividades da Rede de Museus da Universidade Federal de Pelotas, que tem por objetivo unir as instituições, processos e projetos museológicos existentes na universidade, para a construção de uma política para a área, de forma a desenvolver ações de gestão, valorização do patrimônio museológico e de aproximação com a comunidade. A análise parte do levantamento dos acervos e coleções existentes na Universidade Federal de Pelotas, o qual busca mapear, estudar e valorizar o patrimônio cultural e científico da Universidade de forma a entender a origem das coleções, como se organiza a vida acadêmica, quem a organiza, quais os valores colocados nesta organização e qual a sua função social. Consideramos que o patrimônio cultural da universidade tem os seus museus como espaços propícios para a difusão do conhecimento produzido nas instituições de ensino superior, os quais devem ser vistos como um fator de democratização dos resultados da produção científica nas diferentes áreas do conhecimento científico visto que muitas vezes os próprios sujeitos que integram esta comunidade não tem noção da dimensão utilitária que a apropriação deste acervo pode trazer. Visa como resultado a extroversão dos conhecimentos produzidos nos museus da UFPEL, de modo a contribuir para que tenham maior alcance à comunidade, sendo desta forma, uma ferramenta efetiva de transformação social.

**Palavras-chave:** Acervos Museológicos Universitários. Patrimônio Cultural. Universidade Federal de Pelotas. Rede de Museus da UFPEL.

**ABSTRACT**

In this work, we will discuss the importance of university collections for research on Cultural Patrimony. The research is a result of the activities of the Rede de Museus of the Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), whose objective is to unite the institutions, processes and museological projects existing in the university, for the construction of a policy for the area, in order to develop management actions, valorization of the museological patrimony and of approach with the community. The analysis is based on the work that the existing collections in the UFPEL, which seeks to map, study and value the cultural and scientific heritage of the University to understand the origin of collections, how academic life is organized, what values are placed in this organization and what is the social function. We consider that the cultural heritage of the university has its museums as spaces conducive to the diffusion of knowledge produced in institutions of higher education, which should be seen as a factor of democratization of the results of scientific production in the different areas of scientific knowledge, since often the people who integrate this community have

no idea of the utilitarian dimension that the appropriation of this collection can bring. It seeks as a result the extroversion of the knowledge produced in the museums of the UFPel, to contribute with a greater reach in the community, seeking to act as a means of social transformation.

**Keywords:** University Museological Collections. Cultural Patrimony. Federal University of Pelotas. Rede de Museus da UFPel.

### **A importância dos acervos universitários**

Qualquer instituição ao longo de sua existência gera e reúne uma série de documentos e objetos. Dentro das universidades esse processo ocorre da mesma maneira e essa coleção acumulada ao longo dos anos irá compor o seu acervo. Este acervo, seja ele museológico ou arquivístico, “é formado pela acumulação dos documentos gerados e/ou reunidos por instituições universitárias, públicas ou privadas, durante seu ciclo de vida” (BOSO, et al, 2007, pg. 123). Interessante também é observar que, ainda que esses documentos sejam “conservados primariamente para fins administrativos, constituem base fundamental para a história, não apenas do órgão a que pertencem, mas também do povo e suas relações sociais e econômicas”. (PAES, 1998, pg. 55)

Este acervo em potencial se trata de uma grande massa documental produzida pelas universidades e detentora de um rico estofo informacional que após seu uso corrente, - que nada mais é do que a geração e o uso cotidiano de documentos nos mais diversos setores administrativos de uma instituição - têm um grande potencial de geração de conhecimentos sobre os mais diversos assuntos relacionados ao âmbito acadêmico, versando sobre seu funcionamento passado, peculiaridades da instituição, como se deram as relações com as diversas comunidades exteriores à ela, tais quais outras instituições educacionais, órgãos vinculados à prefeituras, empresas de prestação de serviços, contratos, convênios, parcerias, projetos, entre outros. A universidade, seja ela de natureza pública ou privada, é historicamente um ambiente institucional de forte caráter erudito, visto como detentora do conhecimento e validadora de verdades.

Segundo Patrícia Fara (2014) as universidades surgiram na Europa medieval, ganhando força no Renascimento. Funcionavam como pequenas ilhas de conhecimento, onde o poder e influência da Igreja Católica, que dominava o conhecimento da natureza com seus dogmas inquestionáveis, tinham menos força. No interior destas instituições, os pensadores e estudantes gozavam de relativa autonomia para empreender estudos nas diversas áreas. O surgimento da

universidade, está, portanto, vinculado a necessidade de entender por meio da razão, a verdade das coisas: porque e como elas ocorrem. Por este motivo são espectadoras ao longo do tempo, dos mais diversos desdobramentos socioculturais. Passam por processos dos mais complexos dentro de seus contextos locais e nacionais, como é o caso da ditadura militar brasileira, que teve forte impacto nestas instituições, onde a censura, o medo e a resistência conviviam lado a lado. Estes desdobramentos dos quais as universidades fazem parte, reverberam e se inserem em um contexto mundial. Todos estes processos específicos pelos quais estas instituições passam, ficam registrados em documentos nos mais diversos tipos de suporte, havendo uma holística única de histórias que podem ser estudadas através dos olhos destas grandes e importantes instituições, que têm como meta a geração e externalização de conhecimento.

A pesquisa nestas fontes documentais se faz muito importante não só para conhecer a trajetória destas instituições, mas, também, para se compreender processos e como estas pessoas integrantes destas comunidades se apropriaram e se apropriam destes espaços, funcionando inclusive como importantes indicativos futuros. Todos estes elementos são formadores do patrimônio cultural da Universidade, significativo não somente para a comunidade acadêmica, mas também para a comunidade a qual esta instituição está inserida e atua.

Analisando o conceito de cultura através de seu sentido mais amplo e contemporâneo, sob seu viés antropológico, pode-se afirmar que cultura trata-se de tudo aquilo que é produzido pelo homem, o que consolida uma ideia de diversidade como eixo principal (ABREU; CHAGAS, 2003). Já o termo patrimônio cultural, conforme o artigo 216 da Constituição Federal brasileira (1988) é definido como “bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade”. Quando nos referimos ao patrimônio gerado no interior das universidades, ou seja, dentro de um contexto acadêmico, o sentido da palavra ganha interpretações mais específicas:

O ‘patrimônio universitário’ engloba todos os bens tangíveis e intangíveis relacionados com as instituições de ensino superior e o seu corpo institucional, bem como com a comunidade acadêmica composta por professores/pesquisadores e estudantes, e todo o meio ambiente social e cultural que dá forma a este patrimônio. O ‘patrimônio universitário’ é composto por todos os traços, tangíveis e intangíveis, da atividade humana relacionada ao ensino superior. É uma grande fonte de riqueza acumulada, que nos remete diretamente à comunidade acadêmica de professores/pesquisadores e estudantes, seus modos de vida, valores, conquistas e sua função social, assim como os modos de transmissão do conhecimento e capacidade para a inovação (UNIÃO EUROPÉIA, 2005 apud RIBEIRO, 2013, pg. 90)

Deste modo, todo o conjunto de acervo que compõem o patrimônio universitário, trata-se de uma fonte muito rica de conhecimento acerca, não apenas da instituição de ensino, mas também dos modos de vida desta comunidade acadêmica que fez e faz parte do processo histórico em que se desenvolveu essa instituição. Desta forma, “as coleções e acervos, enquanto suportes de informação são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento”. (BRUNO, 1997, pg. 49). Estas pesquisas são essências para a divulgação do patrimônio cultural e científico destas instituições, tendo nos museus universitários grandes aliados, pois possuem um incrível potencial simbólico e de externalização de conhecimento através de seus diversos dispositivos de interação com a comunidade, que podem ser por meio de exposições, publicações, eventos diversos e atividades educativas.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPEl) conta com um vasto patrimônio cultural material e imaterial, composto por diversos prédios tombados ou de interesse de preservação, seus cursos centenários, acervos arquivísticos e 16 museus, projetos e processos museológicos que representam uma parcela considerável dos museus na cidade de Pelotas. Estes museus e projetos relacionados que atuam junto à universidade em sua maioria é detentor de acervos importantes para a mesma, atuam como mantenedores destes objetos, fazendo um importante trabalho de salvaguarda, em que são higienizados, documentados, pesquisados e preservados, servindo de fonte para pesquisas acadêmicas em diversos setores da instituição, unindo processos e promovendo a interdisciplinaridade. Atuam, portanto, como importantes ferramentas na comunicação destes acervos e seus respectivos trabalhos, pois na medida em que salvagam e comunicam, estão cumprindo sua função social para com a comunidade, seja ela acadêmica ou não. Estas pesquisas desenvolvidas geram conhecimento e acabam por abrir espaço para que novas discussões sejam suscitadas, principalmente no âmbito da musealização de patrimônios culturais. Estes acervos que se encontram, muitas vezes, adormecidos em caixas e armários espalhados pelas unidades e setores administrativos da universidade, contêm um potencial informacional e de geração de conhecimento que é ignorado por grande parcela da comunidade acadêmica, que muitas vezes desconhece sua dimensão utilitária.

## A Rede de Museus da UFPel

Criada no ano de 2017<sup>4</sup>, a Rede de Museus da UFPel é um órgão suplementar vinculado a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura desta Universidade. Suas atividades são realizadas de acordo com a missão que se encontra em seu regimento, que é “unir os museus e processos museológicos para a implantação e manutenção de uma política para a área, de forma a desenvolver ações de gestão, valorização do patrimônio museológico e de aproximação com a comunidade”. Promove, desta forma, o gerenciamento, a conservação e estratégias de uso e acesso às coleções da universidade.

Constituindo-se na terceira rede de museus universitários do país, é composta pelos projetos de extensão desenvolvidos no Museu Grupelli e no Museu Histórico de Morro Redondo e ainda 14 locais de memória, os quais são: o Museu do Doce da UFPel, o Museu de Ciências Naturais Carlos Ritter, o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, o Museu da Colônia Francesa, o Museu Etnográfico da Colônia Maciel, o Museu das Coisas Banais, o Museu da UFPel, a Laneira Casa dos Museus, o Programa de Preservação do Patrimônio Cultural da Região do Anglo, o Museu Arqueológico e Antropológico da UFPel, o Planetário da UFPel, o Memorial do Anglo, o Herbário da UFPel e o Museu do Telefone.

O objetivo da Rede de Museus da UFPel é desenvolver ações junto aos locais de memória mencionados para que se possa difundir a história da universidade e o conhecimento produzido em seu âmbito, tanto para a comunidade acadêmica, como para a comunidade em geral. Além disso, busca parcerias com unidades acadêmicas que integram a universidade, realizando nestes locais um mapeamento das coleções que foram se formando ao longo dos anos de sua existência. Este trabalho visa a extroversão de acervos existentes nos distintos locais, o que valoriza o patrimônio cultural e científico produzido pela universidade, pois, “no âmbito dos museus, a revitalização do patrimônio passa não só pela forma como o preserva e estuda, mas também pela forma como o disponibiliza e transmite, como o comunica ao seu público” (ROQUE, 2010, pg. 51).

Até o momento, a Rede de Museus da UFPel firmou parceria com três unidades acadêmicas: a Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel (FAEM), a Faculdade de Enfermagem e a

---

<sup>4</sup> O regimento da Rede de Museus da UFPel foi votado e aprovado na reunião do CONSUN que ocorreu no dia 28 de setembro de 2017.



Faculdade de Odontologia. Nas duas primeiras, o trabalho já está em andamento e consiste em realizar um mapeamento das coleções que se formaram ao longo dos anos nas distintas unidades. A Faculdade de Odontologia aguarda procedimentos burocráticos da direção da unidade. O trabalho que está sendo desenvolvido busca entender a formação das coleções e, a partir dela, estudar a organização da vida acadêmica em cada uma delas, para que, através dessa compreensão, se possa elaborar um memorial que narre a trajetória das respectivas unidades, ampliando desta forma a comunicação do conhecimento científico para o público. Além disso, o trabalho propiciará a organização do acervo e, conseqüentemente, a sua preservação.

Mapeado o acervo, é atribuído a cada item da coleção um número de identificação e uma ficha é elaborada pelos bolsistas da Rede de Museus da UFPel, aonde vão os dados referentes ao objeto. Também realiza-se a higienização, o registro fotográfico e o acondicionamento do acervo.

### **Acervo da Faculdade de Agronomia**

Fundada em 1883, a FAEM é a unidade mais antiga da UFPel, assim como é a faculdade de ensino agrônomo mais antiga do Brasil em funcionamento ininterrupto. É uma das unidades fundadoras da UFPel, integrando-a desde a sua criação em 1969. No decorrer de sua trajetória ocorreram alguns fatos de grande relevância, como a formatura, no ano de 1915, da primeira agrônoma do Brasil, Maria Eulália da Costa e em 1959 quando foi inaugurado o prédio hoje ocupado pela FAEM. Este foi considerado o maior monobloco construído no Brasil, específico para o ensino de agronomia. Esta inauguração foi de tanta relevância no momento que contou com a presença do então Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira<sup>5</sup>.

No ano de 2018 a FAEM completará 135 anos de história e fará parte da programação de comemoração do aniversário a inauguração de um memorial referente à sua trajetória. Para tanto, uma parceria entre a direção da faculdade e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, propiciou que a Rede de Museus iniciasse um processo de mapeamento do acervo acumulado ao longo da história da faculdade, que conta com documentos e objetos de suportes e períodos variados que vão desde o final do século XIX até os dias atuais. Tratam-se de cartas, atas, plantas, mapas, publicações em

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/faem/historico/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

jornais, fotografias, materiais e equipamentos didáticos, dentre outros itens que fazem parte de um acervo.

O mapeamento do acervo que está sendo realizado é uma parte essencial para o trabalho de inventário, etapa fundamental para a catalogação definitiva desta. Além disso, este trabalho pode auxiliar em outras pesquisas realizadas dentro da universidade. Como exemplo, o trabalho realizado por professores e acadêmicos do Bacharelado em Conservação e Restauro da UFPel, que estão realizando o restauro de molduras e pinturas de cinco quadros de formatura da FAEM. Ao longo dos anos, com o desgaste do tempo, os referidos quadros tiveram as informações referentes aos nomes de pessoas que compõe os quadros apagadas. Com o mapeamento do acervo foram localizadas as atas de formatura do mesmo período, o que auxiliou na identificação dos formandos, homenageados e professores. Desta forma, os restauradores tiveram condições de reintegrar as informações aos quadros no processo de restauro.

É importante destacar que após notícias divulgadas no site da FAEM, e no site da universidade, diversas pessoas tomaram conhecimento do trabalho desenvolvido pela Rede de Museus da UFPel na unidade, e algumas pessoas responsáveis por setores não visitados da unidade entraram em contato para que houvesse o mapeamento de seus acervos, sendo eles o Centro Acadêmico do Curso de Agronomia, que conta com longa trajetória de existência, e possui um grande acervo documental de épocas distintas, sendo destacados os referentes ao período vivenciado durante a ditadura militar brasileira, em que constam registros das ações e cotidiano deste corpo discente e o professor Edgar Ricardo Schöffel da área de Agrometeorologia da FAEM, que contém documentos e objetos didáticos, vários deles datados do final do século XIX.

### **Acervo da Faculdade de Enfermagem da UFPel**

Após o início das atividades de levantamento e mapeamento do acervo da Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, outra unidade da universidade demonstrou interesse que o mesmo processo fosse realizado com seu acervo, a Faculdade de Enfermagem da UFPel. Segundo Gutierre (2016) o curso foi fundado em 1976 após levantamento do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério da Educação e Cultura, em que foi constatado que dos 39 cursos de Enfermagem no Brasil somente uma pequena parcela era proveniente de instituições federais sendo a maior parte deles vinculados a universidades particulares de caráter religioso,

havendo então, a recomendação pelo MEC que as universidades federais já existentes criassem novos cursos de Enfermagem. O inicialmente chamado Curso de Enfermagem e Obstetrícia, passou mais tarde a ser chamado de Faculdade de Enfermagem da UFPel, tendo ao longo do tempo passado por diversas sedes, sendo elas: o Campus da Saúde, que funcionou até 2006 na Avenida Duque de Caxias no bairro Fragata; um endereço provisório na rua XV de Novembro, onde permaneceu por cerca de dois anos e se estabelecendo definitivamente no campus Anglo, na região do Porto em 2010, onde continua até os dias de hoje.

A preocupação com sua memória e seus objetos não é uma coisa recente, já tendo sido realizadas ações no sentido da preservação e comunicação dos mesmos, preocupações muito anteriores ao inicial contato com a Rede de Museus da UFPel. Em setembro de 2006 foram comemorados os 30 anos da Faculdade de Enfermagem, que além de contar com uma exposição comemorativa, contou com uma programação em que toda a comunidade acadêmica do referido curso foi envolvida, havendo vídeos, seminários e falas em aula sobre a história da faculdade. Para a realização do mesmo, segundo Gutierre (2016) o projeto de extensão “A FEO 30 anos de existência e História: contribuindo com o cenário da qualidade de saúde em Pelotas e região” foi desenvolvido, em que ex-alunos e ex-professores foram localizados para que colaborassem com o evento na forma de empréstimos ou doações de materiais utilizados por eles enquanto atuavam no espaço acadêmico ou lembranças pessoais como, por exemplo, fotografias.

Estes esforços ainda hoje podem ser vistos na forma de um pequeno memorial, contendo objetos diversos dispostos em um armário de madeira, situado no corredor da Enfermagem no segundo andar do campus Anglo. A Rede de Museus iniciou as atividades de levantamento e catalogação do acervo na segunda quinzena do mês de agosto de 2017. O acervo, composto de documentos em suporte de papel, fotografias e objetos tridimensionais, contém grande variabilidade, desta forma optou-se por fazer um levantamento seguido da separação dos documentos por eixos temáticos. Os objetos passam por processo de higienização, onde é retirada a poeira, e em documentos que têm seu suporte em papel são retirados grampos, clips, entre outros acessórios de metal suscetíveis a oxidação, de forma a diminuir a deterioração dos documentos. Cada objeto recebe um número de registro, que tem sua ficha catalográfica correspondente, é fotografado, e estas fotografias são armazenadas em banco de dados *online*, que será disponibilizado ao público.

Os objetos que encontram-se no pequeno memorial, no armário de madeira no corredor também receberão os procedimentos de higienização e catalogação cabíveis, e em seguida, juntamente com o restante do acervo, será alocado em um espaço maior, ainda no segundo andar do campus Anglo, de modo que possa ser valorizado e visto por um contingente maior de pessoas. Entendendo-se que a vontade de memória é um sentimento já existente dentro do ambiente acadêmico da Faculdade de Enfermagem, a parceria com a Rede de Museus busca contribuir para a salvaguarda e comunicação destes objetos que ancoram estas memórias coletivas, buscando ainda fomentar que a pesquisa proveniente dos acervos da UFPel, independentemente da unidade ou setor administrativo seja constante, produzindo novos conhecimentos acompanhados de uma eficiente comunicação.

### **Considerações finais**

No conceito de marcos sociais da memória Halbwachs nos sugere entender a memória de maneira coletiva através de marcos sociais da memória, considerados como “o sistema de algum modo estático de datas e lugares que nos representam, em seu conjunto, cada vez que desejássemos recuperar um fato” (HALBWACHS, 2004, p. 155-156). Estes marcos são importantes ao passo em que servem como pontes para reconstruir recordações, que não são exclusivamente individuais, mas que fazem parte das memórias comunitárias de um grupo e assumem caráter identitário, onde buscam que não haja um total esquecimento. A massa documental gerada ao longo do tempo de vida das instituições universitárias, guardam registros que dizem respeito não somente ao cotidiano de seu funcionamento burocrático, mas no que engloba todo seu contingente humano, parte esta que dá sentido e razão de ser à estas instituições.

Esta massa documental existente, tal qual como o patrimônio cultural universitário que representa, é repleta de significações e simbologias, constituindo-se em um rico material de pesquisa e potencial de externalização extraordinário. As ações que vêm sendo realizadas pela Rede de Museus da UFPel são um reflexo disto. As unidades parceiras em que estão sendo realizados os trabalhos de mapeamento e comunicação do acervo têm se mostrado importantes ferramentas de valorização da identidade destes grupos, em que diversos membros se colocam à disposição para contribuir com o trabalho abrindo suas salas e disponibilizando novos objetos para o mapeamento, muitos deles com grande apego emocional, sendo encarados como guardiões

destes objetos, uma vez que, pelo simples fato de os acolherem em prateleiras ou armários em suas salas, relatam os ter protegido da perda, como é o caso de diversos objetos ao longo do tempo, segundo relatos informais. Sentem-se orgulhosos em poder contribuir com o trabalho, colocando-se à disposição para identificar pessoas e fatos nas fotografias, marcos importantes através dos documentos e assinaturas, alguns dos mais velhos, reconhecendo parceiros de trajetória pelo percurso, mostrando interesse e participação ativa no processo. Esta vontade de memória que os membros das unidades parceiras apresentam é visível e latente, sendo a pesquisa nestes acervos universitários um importante agente que pode contribuir para o fortalecimento do sentimento de identidade do grupo, uma vez que contribui, através de suas ações, para que as lembranças voltem à tona, e sejam compartilhadas. Os memórias que estão sendo desenvolvidos não serão circunscritos aos cursos aos quais fazem referência, mas visam alcançar o público acadêmico e não acadêmico uma maneira geral, procurando assim, contribuir para que a UFPEl, principalmente como universidade pública que é, cumpra sua função social para com a sociedade.

### **Referências**

ABREU, R.; CHAGAS, M. (Orgs.). **Memória e Patrimônio**: Ensaios Contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 316 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

[https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_216\\_.asp](https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_216_.asp).

Acesso em 20 out. 2017.

BRUNO, M.C.O. A Indissolubilidade da Pesquisa, Ensino e Extensão nos Museus Universitários. **Cadernos de Sociomuseologia**, Lisboa, v.10, n.10, p.47-51, 1997.

BOSO, Augisa Karla; DE SOUZA, Caroline Amanda da Rosa; CISNE, Caroline dos Santos; CORADI, Joana Paula. A importância do arquivo universitário. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/488/627>> Acesso em: 07 ago. 2017.

FARA, Patrícia. **Uma breve história da ciência**. Tradução: Neuza Capelo Ed.: São Paulo, 2014.

FAEM HISTÓRICO. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/faem/historico/>. Acesso em: 07 ago. 2017.

GUTIERRE, Marina Duarte. **Memória e identidade através dos objetos**: o caso da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <

<http://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/files/2016/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mem%C3%B3ria-e-Identidade-atrav%C3%AAs-dos-objetos-1.pdf>>. Acesso em: 12.10.2017.

HALBWACHS, Maurice. **Los Marcos Sociales de la Memoria**. Venezuela: Anthropos, 2004.

PAES, Marilena Leite. A Importância da Gestão de Documentos Para os Serviços Públicos Federais. In: arquivo e Administração – Publicação Oficial da associação dos Arquivistas Brasileiros. Eduff: Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 1998.

REGIMENTO INTERNO DA REDE DE MUSEUS DA UFPEL. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2017-CONSUN.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

RIBEIRO, Emanuela Souza. Museus em Universidades Públicas: Entre o Campo Científico, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília. V. 11, n 4, maio/junho de 2013.

ROQUE, M.I.R. Comunicação no Museu. In: BENCHETRIT, S.F.; BEZERRA, R.Z.; MAGALHÃES, A.M. Museus e Comunicação: exposições como objeto de estudo. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. Cap.5, p.47-68.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Disponível em <<http://www.cursosefaculdades.com.br/pos-graduacao-em-enfermagem-e-obstetricia-rio-grande-do-sul-pelotas-ufpel-FO-18572>>. Acesso em: 16.10.2017.



# PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A CULTURA LOCAL

## *STUDENT VIDEO PRODUCTION AS A CONTRIBUTION TO A LOCAL CULTURE*

Ana Paula Ogliari Casagrande  
Graduanda em cinema e audiovisual/UFPEL  
anaogliari@gmail.com

Josias Pereira  
Professor do curso cinema e audiovisual (PhD em Semiótica) /UFPEL  
josiasufpel@gmail.com

### RESUMO

No ano de 2016 a cidade de Capão de Leão, pela primeira vez, realizou o festival de vídeo estudantil promovido pelo projeto de extensão da UFPEL, intitulado "Produção de Vídeo estudantil" coordenado pelo professor Josias Pereira e que tem por objetivo principal incentivar a produção de vídeos em escolas da rede pública. As ações ocorreram ao longo de todo o ano letivo, por meio de oficinas os professores foram capacitados nas diferentes áreas que compreendem o vídeo tais como roteiro, produção, direção e edição, esses, por sua vez, preparavam os seus alunos. Como resultado dos estímulos, o festival na cidade de Capão do Leão, contou com vinte e quatro (24) vídeos escritos de sete (7) escolas diferentes. Com isso em vista, a pesquisa tem por objetivo pensar os vídeos produzidos, em uma análise qualitativa e quantitativa, não em relação a sua qualidade técnica, mas sim as temáticas retratadas pelos alunos nesse espaço de autonomia e incentivo para a exploração das questões que lhe eram caras. Nos vídeos é possível notar uma grande presença de vídeos com temáticas sociais em detrimento aos vídeos românticos, que em outras cidades são a maioria. Isso possivelmente Simpósio Temático 9 Ensino e Pedagogia 178 relacionado com o contexto social vivenciado pelos jovens. A teoria da Representação social norteia o olhar da pesquisa. Também como achados do acompanhamento foi possível observar uma mudança significativa na relação professor-aluno e aluno-aluno.

**Palavras-chave:** Vídeo estudantil. Capão do leão. Alunos autônomos. Contexto social. Representação social

### ABSTRACT

In the year of 2016, the city of Capão do Leão, for the first time, hosted a student video festival promoted by UFPEL's extension project named "Student Video Production", coordinated by Professor Josias Pereira, which has as main objective the encouragement of video production in public schools. The activities occurred over the academic year, with workshops where the teachers were qualified in different areas such as screenplay, production, direction and film editing thus supporting their students. Through those efforts the event was granted by twenty four (24) videos from seven (7) different schools. All considered, this research aims to analyze the qualitative and quantitative aspects of the videos submitted, not on their technical aspects whereas the themes portrayed by the students in the atmosphere of autonomy and inducement of the exploration of matters they considered significant. In the videos, is noticeable the prominent use of social themes instead of the romance videos found in other cities. This phenomenon is likely to be rooted in the social context experienced by the students. The Social Representation Theory oversees the research. Also as its reflex it was attainable the observance of a significant shift in the relations Professor-Student and Student-Professor.

**Keywords:** Student video. Capão do Leão. Student autonomy. Social context. Social Representation.

## **Introdução**

A Produção de vídeo estudantil é uma modalidade nova dentro do espaço escolar, esta modalidade possibilita, entre outras coisas, espaço para que o aluno saia do modo recepção (TV) e passa a ser o próprio produtor do conteúdo, a pergunta que se faz é que tipo de vídeo esse aluno faz e por qual motivo? Graças a globalização e o avanço tecnológico o preço dos equipamentos obtiveram uma relativa baixa, o que proporcionou que jovens de diversas faixas etárias pudessem adquirir esses equipamentos suportes para o vídeo, destaca-se os smartphome.

Conforme dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), o Brasil possuía em dezembro de 2015, o número de 283,4 milhões de linhas de celulares ativos e, comparando com dados do IBGE (2015), somos 204 milhões de brasileiros, sendo assim temos mais celulares ativos do que pessoas. Segundo dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2014, mais da metade dos 67 milhões de domicílios brasileiros passou a ter acesso à internet, representando 54,9% em um rápido comparativo, uma vez que, em 2013, esse percentual era de 48%. Com o acesso à internet via celular, um dos segmentos virtuais que teve mais crescimento nestes anos foi o dos sites de exibição de vídeo.

A criação dos sites de exibição de vídeos, nos quais qualquer sujeito pode colocar seu conteúdo, postar e consumir vídeos de forma gratuita, teve seu início com o YouTube no ano de 2005, Chad Hurley e Steve Chen que iniciaram a criação de um programa de computador para dividir vídeos com os seus amigos, por considerarem que essa troca por meio de e-mail, algo demorado e nem sempre possível, se aproveitaram, dessa forma da tecnologia Streaming. Sem querer os dois deram início a uma revolução silenciosa que ainda está em curso. O YouTube pode ser considerado um canal de TV no qual nenhum conteúdo é produzido originalmente, de forma prática, é o público que o alimenta, propriamente. Dentre estes sites o mais acessado, no Brasil, é o YouTube, com uma média de um milhão de acessos por dia. Assim permitindo que muitas pessoas pudessem de forma amadora e profissional exibir o seu vídeo na rede mundial de computadores sem pagar nada.

Temos, portanto, de um lado celulares que possibilitam a realização de vídeos, e de outro um espaço para exibição e consumo desde material. A comunicação sai de um para todos (meios de comunicação de massa) e passa a ser de todos para todos, um cidadão pode comunicar o que achar relevante para outros e ser entendido. Essa ação é efetiva e comprovada no cenário nacional,

pois segundo a revista Exame (2014), os brasileiros formam o segundo mercado consumidor de vídeos na internet. O panorama é de alunos com celulares inteligentes, acessando o site YouTube e consumindo vídeos que muitas vezes são feitos por outros alunos e jovens já chamados de *youtubers* que graças a essa rede passam do anonimato a influenciadores de uma rede virtual.

A Internet é um meio de comunicação que permite, pela primeira vez, comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido, em escala global. Assim como a difusão da máquina impressora no Ocidente criou o que McLuhan chamou de a Galáxia de Gutenberg, ingressamos agora num novo mundo de comunicação: a Galáxia da Internet. (CASTELLS, 2003, p.8)

Muitos alunos produzem vídeo com o intuito de se tornarem famosos na rede mundial de computadores, geralmente esses vídeos, feitos pelos alunos, retratam um pouco de sua realidade e de sua vida, tanto em depoimentos como em vídeos de ficção. O aluno já realiza vídeo fora do espaço escolar sendo assim como o professor pode utilizar esta tecnologia dentro do espaço escolar? Segundo Pereira (2012), A produção de vídeo estudantil possibilita o docente a conhecer a realidade do aluno em função do tema do roteiro escolhido. O TCC de conclusão de curso de Kelly D. Christ (2015) apresentada no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas analisou como os vídeos feitos por alunos representam um pouco a sua realidade. Christ realizou um levantamento de três anos do Festival de Vídeo Estudantil das cidades de Pelotas e Rio Grande analisando mais de 70 vídeos realizados e percebeu que os vídeos com temáticas sobre violência eram oriundos de bairros considerados mais violentos das referidas cidades.

No ano de 2016 a cidade de Capão de Leão, pela primeira vez, participou do festival de vídeo estudantil com o apoio do projeto e extensão da UFPel “Produção de Vídeo Estudantil” que promovido pelo projeto de extensão do mesmo nome e coordenado pelo professor Josias Pereira. O projeto tem por principal função incentivar a produção de vídeos em escolas da rede pública. Primeiramente é firmado em contato com as Secretarias de Educação de cada cidade sobre a criação de um festival de vídeo estudantil local. As ações ocorrerem ao longo do ano letivo, por meio de oficinas os professores são capacitados nas diferentes áreas que compreendem o vídeo (roteiro, produção, direção, edição) esses por sua vez preparavam os seus alunos. Por resultado das ações, o festival na cidade de Capão do Leão, contou com vinte e três (23) vídeos escritos de sete (7) escolas diferentes.

A oficina na cidade de Capão do Leão ocorreu entre os meses de maio a agosto do ano de 2016 incluindo uma visita a UFPel no espaço Centro de Artes onde é localizado o curso de cinema e segundo as próprias professoras participantes foi o momento que os alunos mais gostaram,

conhecer uma Universidade. Os roteiros foram criação dos alunos sem um tema específico, cada grupo poderia criar o que desejava. Dando sequência à pesquisa de Christ (2015) como base queremos analisar como nesta produção audiovisual o aluno apresenta a sua cultura, o seu modo operante, o seu dilema e um pouco de sua cultura.

Para essa ação utilizamos como base a teoria semiótica de Greimas que apresenta o percurso gerativo de sentido como uma ação para compreender a narrativa, outro autor utilizado nesta análise é Moscovici que vai apresentar a teoria da representação social e como a mesma cria signos que de modo consciente ou inconsciente vivenciamos e finalizamos com Freire que aponta a importância de se entender a cultura do aluno. Esses autores iluminaram nossas ações ao que diz respeito a compreender o motivo da criação local dos estudantes.

### **Representação Social**

Utilizaremos da Teoria das Representações Sociais para tentar estabelecer correlações entre a produção de vídeo e sua colaboração na educação formal. Segundo Moscovici (1978), p. 26), propositos desta teoria, uma representação social “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Para o autor é um sistema de valores que representa alguém ou alguma coisa e sinaliza aquilo que é socialmente valorizado, tornando inteligível a realidade física e social. Criamos nossa realidade através dos signos que socialmente comungamos.

A partir da definição clássica de Moscovici é possível considerar, por exemplo, como o aluno vê o mundo através de seus roteiros, ou seja, esse aluno vivenciou signos ao longo de sua vida e na produção de vídeo ele usa esses signos internacionalizados para se comunicar com seus pares. O professor também pode ter ideia do conhecimento prévio que o aluno tem sobre um tema X ou Y, alguns dos conhecimentos que o aluno traz, são produzidos socialmente no cotidiano.

Se analisarmos as famílias mais simples, elas têm na mídia um espaço de produção de conhecimento muito grande, a TV é usada como um instrumento de construção do real espera-se que o indivíduo se comporte ou reaja, e se comunique ou inter-relacione, de modo a empregar essa visão de mundo, e comungá-la com os demais.

Para Jodelet (2001, p.18), as representações sociais são uma “forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada”, de cunho prático, que visa contribuir para a “construção de uma realidade comum a um conjunto social”. São fenômenos complexos que estão em ação na

vida social e guiam os indivíduos na nomeação e definição conjunta dos diferentes aspectos da realidade cotidiana, bem como no modo de interpretá-los. São considerados enquanto “sistemas de interpretação”, pois orientam e organizam comportamentos e comunicações sociais.

Já Spink (1993, p. 8 e 9), considera as representações sociais como produtos tanto de determinações históricas, como do aqui-e-agora, sendo, portanto, dinâmicas em sua essência. Possui a função de orientação no sentido de situar o indivíduo no mundo, e com isso, definir a sua identidade social, que seria o seu modo de ser particular. São valorativas, antes de serem conceituais, respondendo a ordens morais locais, e por serem conhecimentos práticos, são orientados para o mundo social, dando sentido às práticas sociais. Percebemos na prática do audiovisual que o roteiro é realizado para comunicar algo a alguma pessoa e essa comunicação do roteirista está interligada ao mundo imagético do sujeito, isso contribui para o aluno criar sua narrativa. Para o professor da UFRJ, André Parente (2000), a estrutura de uma narrativa é a forma pela qual ela é construída para organizar o andamento da trama.

A Semiótica Greimasiana aprofunda a ideia da narrativa e realizamos um recorte sobre a narrativa e o sujeito que a cria. Greimas foi o fundador da chamada semiótica de Paris, por isso, sua semiótica, às vezes, é conhecida por semiótica francesa e seus estudos têm como base as pesquisas de Saussure e Hjelmslev. Diferente de Saussure, o dinamarquês Hjelmslev foi o responsável por dividir o signo em plano de **expressão** (significante) e plano do **conteúdo** (significado). Para o autor, a significação é uma relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo E(R)C. Greimas aprofundou a relação apontada por Hjelmslev e trabalhou basicamente o plano do conteúdo. A narrativa de Greimas tem como base as pesquisas de Vladimir Propp realizadas em 1928 que propôs, em sua obra *Morfologia do Conto Maravilhoso*, que os contos populares transmitidos oralmente quase sempre têm uma estrutura narrativa parecida.

O autor inicia seu estudo pelo plano de conteúdo, que, posteriormente, ficou conhecido como Percurso Gerativo de Sentido. O percurso se desenvolve na elaboração de efeitos de sentidos dados pelos significados que o leitor apreende em variados níveis. Esta é uma das associações possíveis dentro da realização audiovisual: compreender um filme e os efeitos de sentido que o mesmo apresenta pela significação criada pelo diretor e roteirista. Para Fiorin (2006) o enunciador, ao criar o seu discurso, como um ser psicológico e social, tem, em um primeiro momento, o pensamento que será expresso por um ato comunicativo que é mediado pela relação com o outro. Esta mediação é, como afirma Fiorin:



Vista como um jogo de máscaras, de papéis, de imagens, como um teatro, uma encenação. Esse é o domínio da retórica com sua idéia da persuasão consciente; da psicologia social com as noções de cena e de encenação; da pragmática com sua teoria dos atos de fala e seu princípio cooperativo... O sujeito da enunciação, apesar de poder executar diferentes papéis, permanece centrado, pois domina o seu dizer. A alteridade e a diferença aparecem, porque se leva em conta a presença do outro num jogo de imagens e, por isso, a interação é o fato enunciativo relevante (FIORIN, 2006, p.25).

Este é o ponto que nos interessa a relação entre os personagens e a forma como essa interação cria o enunciado, pois o aluno ao criar o roteiro e sua forma narrativa utiliza seu mundo simbólico como base. E esse mundo foi criado ao longo dos anos pela escola, sociedade e sua família. E a escola nem sempre utiliza a cultura do aluno pelo contrário apenas impõe o seu modo de pensar, e quando o aluno tem espaço para apresentar o seu modo de pensar?

Para Freire parte do estudo da realidade do educando, ou seja, valorizar o que esse aluno conhece e compreende dos signos a sua volta, em vez da escola impor seus modos operantes e signos por que não, segundo Freire o educador primeiro compreender o universo simbólico do aluno.

Com isso em vista, a pesquisa tem por objetivo catalogar as ações que tiveram resultados satisfatórios, e principalmente analisar o produto final das atividades ao avaliar os vídeos produzidos, em uma análise qualitativa e quantitativa, não em relação a sua qualidade técnica, mas sim a temáticas retratadas pelos alunos nesse espaço de autonomia e incentivo para a abordagem das temáticas que lhe eram caras. Nos vídeos é possível notar uma repetição dos temas romance e violência, isso possivelmente relacionado com o contexto social vivenciado pelos jovens e seu repertório pelo consumo de mídias. Também como resultado do projeto foi possível observar uma mudança significativa na relação professor-aluno e aluno-aluno.

### **O Festival de Vídeo Estudantil de Capão do Leão**

Capão do Leão é uma das 497 cidades do Rio Grande do Sul. Situada na região sul perto de Pelotas tem em média 25 mil habitantes segundo o IBGE (2010). É uma cidade relativamente nova tem 35 anos. Sua população vive basicamente da agricultura e do extrativismo mineral. Em 2016 a Universidade Federal de Pelotas dentro do projeto de extensão “Produção de vídeo escolar”



convidou a cidade de Capão do Leão a realizar um festival de vídeo estudantil onde professores e alunos produzam vídeos. Depois os vídeos realizados são exibidos nas escolas da cidade e votados pelos alunos. Esse procedimento dura um ano. A secretaria de educação da época Suellen Cunha indicou a professora Izabel Cristina para ser a responsável em organizar o Festival em conjunto com a projeto de extensão da UFPel. Assim foram organizados os dias de oficina para capacitação docente. O projeto prevê a capacitação de professores em um primeiro momento, depois esses professores em suas aulas organizam a realização do vídeo com os alunos. O projeto teve um total de 10 meses entre oficinas e a exibição final. Foram capacitados 15 professores do município, alguns da mesma escola.

Foram realizados 23 vídeos em seis escolas e o que nos chamou atenção foi o tema dos vídeos, pois diferente de outros festivais que apresentam em geral vídeos com temas de romance, zumbi e bullying o de Capão dos 23 vídeos os temas que encontramos tem mais sobre temática social do que sobre romance.

Os vídeos foram:

<b>Curta</b>	<b>Tema</b>	<b>Curta</b>	<b>Tema</b>	<b>Curta</b>	<b>Tema</b>
1 minuto de silêncio	<b>Social</b>	A Casa do Terror	<b>Terror</b>	A juventude nas Drogas	<b>Droga</b>
A Amizade	<b>Social</b>	A entidade	<b>Terror</b>	A Vida Com as Drogas	<b>Droga</b>
A Festa	<b>Social</b>	O Fantasma mal-encarado	<b>Terror</b>	Vivendo ao custo	<b>Droga</b>

As atrasadas	<b>Social</b>	Opção sexual	<b>Gênero</b>	O Monstro do lixo	<b>Fabula</b>
Alimentos	<b>Social</b>	As reviravoltas da vida	<b>Prostituição</b>	O Namorado Misterioso	<b>Fabula</b>
Racismo e Preconceito	<b>Agressão</b>	O Lugar onde Vivo	<b>Histórico</b>	Arrependimento	<b>Gravidez</b>
Agressão contra Mulher	<b>Agressão</b>	Em Busca de Uma amizade	<b>Romance Amizade</b>		
Abaixo o Preconceito	<b>Agressão</b>	Sentimentos de Menina	<b>Romance Amizade</b>		
O Medo	<b>Agressão</b>	O Preço da Guerra	<b>Romance Política</b>		

Tabela 1: Relação de curtas produzidos e suas temáticas. Fonte: Autoral.

Percebemos pelos temas que o romance mesmo quando presente como no curta “Sentimento de Menina” apresenta a importância da amizade. Curtas como A Amizade, A Festa e um minuto de silêncio apontam os temas sociais enquanto o tema agressão aprofunda questões sociais delicadas como agressão a mulher e preconceito. O curta “Opção Sexual” apresenta o romance entre duas adolescentes, uma ação que em pleno século XXI ainda apresenta seus tabus em cidades grandes o que se potencializa ao levar em conta que as autoras são de uma zona rural e assumem sua sexualidade. O tema droga ainda está presente, porém não de forma principal assim

como o bullying que sai da esfera da escola e vai para sociedade como no curta Agressão contra mulher. Dois curtas apresentam a linguagem surreal entrando no mundo da fabula que para alunos do ensino fundamental é algo muito interessante.

Segundo Izabel Cristina foi criado um site para votação online, a votação ficou no ar por três semanas e obteve 21 mil votos, ou seja, como se quase toda população tivesse votado. No dia da premiação a praça da cidade estava lotada para entrega dos prêmios aos vencedores da votação dos alunos e da votação da internet. Era o último dia da feira do livro que nos três dias de evento não apresentou um público tão expressivo, pois os alunos queriam ver a premiação e receber seus vídeos.

A professora Claudia da escola Mario Fragada em entrevista informa que essa prática escolar apresenta um desafio, mas modifica a ação escolar de só copiar.

Para mim foi muito empolgante, goste do desenvolvimento do trabalho, mas no início tive medo e angustias, mas depois que começamos as filmagens os alunos tomaram conta e eu apenas auxiliei. Cada vídeo era uma novidade. Eles filmaram sozinhos eu via e tinha surpresas ótimas o que mais me surpreendeu foi a criatividade e os temas que estão ao redor deles. Eu tinha uma grande dificuldade com uma turma do 8º ano e quando iniciamos o trabalho com o vídeo percebi que nossa relação melhorou 100%. E acredito que foi em função do trabalho com vídeo.

Percebemos na fala da professora Claudia que o vídeo como prática educativa pode contribuir na relação professor aluno. Para os alunos este tipo de trabalho tem uma característica diferente, é algo para que o espectador compreenda facilmente o que se propõe. Segundo a aluna do sétimo ano Érica Rodrigues: “Querida que as pessoas entendessem a mensagem do curta”.

Já a aluna do oitavo ano Nikole Garcia no dia da premiação sobe no palco de declara no microfone.

Estou aqui por uma única razão, agradecer a prof. Josi que acreditou no nosso trabalho e mesmo com todas as dificuldades ela sempre nos incentivou. Além de ser uma excelente professora de matemática, agora é uma boa amiga. E se hoje alguém ganhou aqui foi a senhora. Parabéns!

A emoção que a aluna apresenta em um palco diante de todo o público é olhando para professora agradece a ela é o que o pesquisador Pereira (2012) informa que a relação professor e aluno é modificada na produção de vídeo estudantil. Para a aluna do nono ano Cristiane Ferreira a produção de vídeo estudantil tem sua própria organização diferente da sala de aula: “A diferença é que na sala de aula temos que seguir as regras dos professores e com o vídeo são as nossas regras nosso tempo. E ficou muito bom, na escola os professores que mandam aqui somos nós!”. A aluna

Lauanda Furtado concorda com Cristiane e vai mais longe ainda na sua convicção: “Dentro da sala de aula as ideias não são nossas, nesse projeto sim são nossas ideias, é a nossa cara, somos nós!”

Como informa Freire (1989) é necessário ler o mundo para transformá-lo e a produção de vídeo estudantil possibilita essa ação que o aluno pense em signos para se comunicar, pense no seu público alvo e utilize os signos a sua disposição para criar uma comunicação verbal e não verbal com o seu corpo para narrar algo que ache importante.

Percebemos que a produção de vídeo estudantil respeita o tempo dos alunos, respeita sua habilidade. É uma ação que desperta interesse dos alunos e ao mesmo tempo tem deles sua dedicação, pois percebemos que todos os professores que iniciaram o projeto conseguiram finalizá-lo. Capão do Leão é uma cidade nova com menos de 40 anos e o seu festival de vídeo estudantil já mostra que será um festival no qual o conteúdo dos alunos não se prenderá estigmas de adolescente romance e bullying, mas ira além apresentando suas angustias, medos e desejos. Pedagogicamente percebemos que como relatado por alunos e professores a relação aluno professor é alterada e o professor passa a ter mais intimidade com os alunos, pois na produção de vídeo o debate sobre o tema, o que se deseja narrar é algo que aproxima as duas realidades a do aluno e do professor. Isso pode ser um motivo do sucesso do festival de Capão do Leão.

## Referências

CHRIST, Kelly Demo. **Perspectivas de ensino e Expressão com o Cinema:** Um estudo a Partir do Projeto Oficina de Vídeo Estudantil. TCC (Bacharelado em cinema e audiovisual) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015

FIORIN, J. L. **O dialogismo.** In: \_\_\_\_\_ Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **O partido como Educador-Educando,** in Alberto Damasceno *et al A educação como ato político partidário.* São Paulo: Cortez, 1989.

JODELET, D. **Representações sociais:** um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) *Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.17-44p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. **Produção de vídeo nas escolas:** educar com prazer. Pelotas: ErdFilmes Editora, 2012.

Spink, M. J. P. “**O estudo empírico da representação social**”. In: Spink, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.* São Paulo, Brasiliense. 1993.

Lauanda Furtado, Cristiane Ferreira, Cláudia Terres, Nikole Garcia, Izabel Cristina, Érica Rodrigues. Entrevista concedida. Rio Grande do Sul, Brasil, dezembro de 2016.

## RELATOS IMAGINÁRIOS: INVENTANDO NARRATIVAS PARA ANTIGOS RETRATOS DE MULHERES

### *IMAGINARY REPORTS: INVENTING NARRATIVES FOR OLD WOMEN'S PORTRAITS*

Ana Carolina Tavares Sousa  
Graduanda/FURG  
anatavaresfotografia@gmail.com

#### RESUMO

Esta pesquisa aborda a construção de narrativas ficcionais a partir de antigos retratos dos séculos XIX e XX, encontrados em acervos comerciais do município de Pelotas/RS. São seus principais objetivos: a realização de um estudo teórico acerca do contexto social e cultural em que as mulheres ocidentais estavam inseridas nos períodos oitocentista e novecentista; a coleta de fotografias, que contenham figuras femininas e tenham sido produzidas na época mencionada; e a elaboração de relatos fictícios com base nos retratos encontrados. Acredito que a investigação em questão, a qual compreenderá uma estratégia poética, poderá conceder novos significados às imagens de mulheres desconhecidas, de modo a contribuir a sensibilização perceptiva acerca de antigas representações femininas. Ademais, suponho que a construção de narrativas em primeira pessoa, que se assemelhará a breves escritos em diários, estabelecerá uma correspondência entre mim e àquelas que me antecederam. Até o presente momento aprofundi-me na história da mulher ocidental por meio de estudos das historiadoras Mary Del Priore e Michelle Perrot, bem como adquiri retratos em acervos pelotenses. Creio que, ao explorar fotos remotas e produzir escritos fictícios para mulheres reais, narrarei, também, um pouco sobre mim. Assim como olhar-me em um espelho, estarei percebendo-me por meio da imagem destas.

**Palavras-chaves:** Narrativas; Retratos; Mulheres.

#### ABSTRACT

This research deals with the construction of fictional narratives from ancient portraits of the nineteenth and twentieth centuries, found in commercial collections of Pelotas/RS. Are its main objectives: to conduct a theoretical study of the social and cultural context in which western women were included in the eighteenth century and nineteenth-century periods; the collection of photographs, containing female figures and have been produced in the mentioned time; and the preparation of reports based on fictitious found pictures. I believe that the research in question, which will include a poetic strategy, can give new meaning to the unknown images of women, in order to contribute to perceptual awareness about old female representations. Furthermore, I suppose that the construction of first-person narrative, which resemble the brief written in diaries, establish a correspondence between me and those before me. To date deepened me in the history of western women through studies of historians Mary Del Priore and Michelle Perrot, as well as acquired pictures in Pelotas collections. I believe, to explore remote photos and produce fictional writings for real women, narrate, too, a little about me. As well as look at myself in a mirror, I'll be seeing me through the image of these.

**Keywords:** Narratives; Pictures; Women.



Esta pesquisa aborda a construção de narrativas ficcionais a partir de antigos retratos de mulheres dos séculos XIX e XX encontrados em acervos comerciais do município de Pelotas. A realização da mesma decorre do meu desejo de analisar questões acerca do gênero feminino e dos estereótipos sociais que o tangenciam desde o século XIX; pelo fascínio que sempre possuí por fotografia e, especialmente, por retratos de família; bem como pelas histórias que envolvem estes e o suporte que os abriga: os álbuns fotográficos.

O anseio por construir textos para as figuras femininas desses antigos retratos irrompeu-me, pois percebo que pouco sabemos sobre a história de mulheres que vivenciaram a época mencionada. A história oficial é marcada por eventos engendrados por homens, consequência da ocupação majoritariamente masculina no espaço público, fazendo com que tenhamos mais conhecimento sobre suas histórias do que das mulheres.

Entretanto, não encontra-se com tamanha facilidade, em livros e jornais, a presença de personagens femininas que nos conte sobre o passado de uma nação ou de um local, pois a estas eram reservados apenas os espaços domésticos. Uma maneira de conhecê-las, então, seria por meio de seus escritos, porém a destruição destes encerrava um hábito comum dentre as mulheres e suas famílias.

Encontrei na possibilidade de redigir relatos fictícios um caminho para deparar-me com algumas dessas mulheres e romper com o silêncio ao qual estas eram sujeitas. Intento narrar suas possíveis histórias, atribuindo-lhes nomes e sobrenomes, detalhando experiências e discorrendo acerca de sonhos que almejavam realizar. Desse modo, a pesquisa em questão abrangerá um estudo teórico a respeito do gênero feminino e uma prática relativa à escrita poética a partir de imagens, que se caracterizará por um amálgama entre memória e imaginação.

Em meus estudos iniciais sobre as mulheres, apoiei-me em obras da escritora Mary Del Priore, como: *Histórias Íntimas* (2011) e *Histórias e Conversas de Mulher* (2014). De acordo com a autora, na sociedade tradicional oitocentista, a mulher somente alcançava uma função social quando tornava-se esposa e, posteriormente, mãe. Desde a infância, era-lhe posto que o casamento e a maternidade compreendiam o melhor que o destino poderia lhe reservar.

Neste contexto histórico-cultural, o patriarca da família era o responsável por determinar com quem as moças deveriam desposar por toda a vida. Sua decisão, destituída de afetividade, ocorria em virtude de critérios econômicos e sociais, e, assim sendo, os termos que designavam um casamento eram: aliança, fortuna, aparência e nome.

Devido à impossibilidade de escolha, para muitas jovens, a celebração nupcial era um verdadeiro desastre, e posterior a ela, a vida em casal podia, facilmente, tornar-se tediosa. À figura feminina, eram delegados o cuidado com o cônjuge, a educação dos filhos e a administração da casa. Logo, existia o paradigma de que a mesma pertencia apenas ao espaço doméstico e, nele, deveria resguardar-se.

Encarregada pela ordem domiciliar também cabia à mulher, a responsabilidade pela felicidade conjugal. Se a fidelidade masculina era considerada uma opção, a feminina era uma obrigação. A mulher deveria manter-se como um cândido anjo, que não saía de sua morada, exceto para encaminhar-se à Igreja.

Priore salienta que o século XX foi marcado por significativas conquistas femininas e, por conseguinte, houve a proliferação de discursos patriarcais e machistas que objetivavam o cerceamento de manifestações do gênero feminino. Mulheres que encarnavam o espírito da modernidade e faziam o que bem queriam em seus relacionamentos, sofriam cruéis consequências como o rótulo da imoralidade. Era necessário pagar o preço da liberdade.

As décadas seguintes, que se estendem até a contemporaneidade, foram permeadas por fatos e fatores que contribuíram para uma suposta emancipação feminina, os quais pressupuseram a independência entre os gêneros. Entretanto "As mulheres no século XXI [...] criadas em um mundo patriarcal e machista, não conseguem se enxergar fora do foco masculino. Vivem pelo olhar do homem, do 'outro'." (PRIORE, 2014, p. 7).

A escritora polonesa Lisa Appignanesi, em sua obra *Tristes, loucas e más: a história das mulheres e seus médicos desde 1800*, também aborda o papel determinante do matrimônio e da maternidade na vida e no bem-estar das mulheres, desde o período oitocentista.

Segundo a autora, umas das doenças mentais que acometia a sociedade burguesa, no século XIX, foi intitulada de "histeria", nome que deriva do termo "hystera", o qual significa "matriz" ou "útero", e foi associada à feminilidade. Esta denominação, realizada no ano de 1869, justificava-se pela crença de que o que o cérebro das mulheres subjugava-se ao útero e, por isso, estas agiam por instinto e não pela razão. Somado a isso, considerava-se que as mesmas possuíam nervos frágeis, constituintes de um sistema biológico pérfido, permeado por infortúnios.

De acordo com Appignanesi, o caráter da mulher considerada histérica era essencialmente marcado pelo desequilíbrio entre as "faculdades morais e superiores e as paixões, instintos e desejos" (2011). Acreditava-se que o casamento era um ótimo processo terapêutico ainda que houvesse controvérsias, como os casos de casamentos arranjados que poderiam implicar em um agravamento da doença.

O enlace conjugal e, subsequente a ele, a maternidade eram considerados o remédio ideal para a insanidade. Logo, mesmo com a crença de que o instinto materno se sobrepusesse e até extinguisse o instinto sexual, se fazia necessária a realização da relação sexual, para que a mulher atingisse a plenitude de sua condição natural: ser mãe.

Ademais, a suspeita de que as implicações de uma gravidez, como: o parto, o período puerperal e a amamentação poderiam preceder a moléstia, não deveria ser tomada como empecilho à maternidade e ao desempenho da maternagem.

A partir dos escritos de Appignanesi, notei que, para a plena compreensão da figura da mulher no campo da saúde mental, fazia-se necessária uma análise fundamentada nas relações de gênero, culturalmente produzidas e reproduzidas. Recorri, então aos estudos da psicóloga brasileira Valeska Zanello, que investiga, mediante uma perspectiva histórica e psicanalítica, as relações de poder e, de gênero latentes em práticas clínicas que rotineiramente diagnosticavam as mulheres com sofrimento psíquico, como "doentes mentais".

Em seu artigo *Saúde mental, mulheres e conjugalidade*, Zanello aborda a legitimação social da violência masculina e o silenciamento do sofrimento da mulher, que reverbera em instituições manicomiais. Sua pesquisa, realizada em dois hospitais psiquiátricos do município de Brasília,

aponta para o fato de que a maioria das mulheres internadas queixavam-se de suas relações afetivas. A psicóloga afirma:

Se o principal sofrimento trazido pelas mulheres diz respeito às suas relações e, sobretudo, à sua vida amorosa, faz-se fundamental entender que peso é este que o amor ocupa em suas vidas, como fato histórico, e como elas passaram a se validar enquanto mulheres por valores gendrados baseados no casamento e na maternidade. É só desta forma que se pode compreender o peso que a conjugalidade ocupa como fator de risco ou proteção à saúde mental das mulheres. (2014, p. 113).

Ao contrapor os estudos e asserções conceituais de Zanello, que investiga a situação da mulher na contemporaneidade às afirmações de Lisa Appignanesi, cujo foque da pesquisa aborda as mulheres no século XIX percebemos que há ainda muitas similaridades. Apesar dos inegáveis avanços jurídicos e sociais, depreende-se que o matrimônio e a maternidade, dispositivos naturalizados e internalizados, ainda são compreendidos como constituintes da identidade feminina e, muitas vezes, determinantes no alcance à felicidade.

Tendo em vistas as leituras realizadas e as questões aqui colocadas, pude compreender, ao menos em parte, a realidade em que estavam imersas mulheres oitocentistas e novecentistas. E, a partir desses estudos, senti enorme vontade - e eu diria até necessidade - de realizar uma pesquisa acerca do gênero feminino. Ademais, a efetuação de estudos teóricos manifestou em mim o anseio por conhecer mulheres que vivenciaram situações trazidas pelas escritoras mencionadas. Eu desejei encontrá-las, mas não percebia como o fazer.

Meu interesse por fotografia, que compreende tanto o ato de fotografar quanto a observação de imagens dessa natureza, levou-me a perceber a busca por retratos, datados dos séculos XIX e XX, como um caminho a ser explorado. A meu ver, isso possibilitaria o contato com mulheres que, de fato, existiram e, possivelmente, experimentaram as dores de viver em uma sociedade que legitimava o patriarcado e o machismo.

Ao investigar em acervos comerciais do município de Pelotas/RS, deparei-me com fotos de família nas quais as figuras femininas assumem uma postura comedida e, por vezes, submissa. Diante disso, indaguei-me sobre suas histórias pessoais. Quem foram essas mulheres? Que experiências as constituíram? Que sonhos carregavam consigo?

Michelle Perrot (2017) utiliza o termo "silêncio das fontes" para referir-se a escassez de relatos femininos disponíveis na contemporaneidade e afirma

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. [...] Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. (2017, p. 17)

Em uma tentativa de romper com este silêncio que lhes era imposto, dedicar-me-ei a redigir histórias íntimas e imaginárias para cada uma das mulheres retratadas. Acredito que a construção de narrativas em primeira pessoa compreenderá uma possibilidade criativa para a escassez de relatos femininos, bem como para a parca presença de mulheres na história das sociedades.

Sendo assim, essa estratégia poética relativa à invenção de escritos e memórias concederia significado as inúmeras imagens de mulheres desconhecidas, de modo a promover a sensibilização perceptiva acerca de representações femininas, datadas dos séculos XIX e XX; e estabelecerá uma correspondência entre mim e aquelas que me antecederam.

No processo de elaboração desta pesquisa recorri à produção da artista plástica Rosângela Rennó, doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Dentre suas obras, deparei-me com *Cerimônia do Adeus* (1997-2003), na qual Rennó apresenta fotografias digitalizadas, encontradas em um estúdio localizado em Havana, Cuba, em 1994.

Nas imagens, recém-casados em automóveis parecem se despedir dos familiares e se dirigirem à lua de mel. A importância atribuída à realização da cerimônia matrimonial torna o registro do evento quase indispensável, tanto para o casal quanto para familiares e amigos.

A fotografia tem sido, desde meados do século XIX, o principal recurso utilizado para a documentação desse rito de passagem, visto que "é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra" (DUBOIS, 1993, p. 25).

O discurso mimético que compreende a fotografia como "espelho do real" (DUBOIS, 1993) levou esse tipo de imagem a receber a atribuição de ratificar o que é exposto oral ou graficamente. Entretanto, a demasiada produção fotográfica tem levado a sociedade a uma sobrecarga visual, o que implica em banalidade e esquecimento.



Imersa nesse contexto de excessiva produção imagética e posterior abandono de grande parte dela; a proposição de Rennó constitui-se pela apropriação e manipulação de fotografias realizadas e esquecidas por outrem, como em sua série *Cerimônia do Adeus* (figura 1). Visto que o encontro com esses retratos se dão ao acaso, a artista não possui conhecimento de quem são as pessoas que neles aparecem e, menos ainda, sabe suas histórias.

Ao manusear tais fotografias desgastadas pelo tempo, Rennó demonstra que as imagens, assim como nossas memórias, também são passíveis de perecimento. Ela acredita que esses signos, tanto em sua materialidade quanto em sua significância, caracterizam-se pelo apagamento, e isto subverte sua função inicial: a representação.



Figuras 1, 2, 3 e 4 - Rosângela Rennó. *Cerimônia do Adeus*, 1997-2003.

Fonte: <http://www.rosangelarenno.com.br/> Acesso em: 06/05/2017.

Ao dispor as imagens dos casais, em galerias, a artista reafirma o anonimato dos personagens retratados. As fotografias utilizadas por ela não estão sob domínio daqueles que figuram as cenas e, por isso, deixam uma lacuna em seus álbuns de família. Quem são as pessoas retratadas? Quais são suas histórias? Essas fotos foram esquecidas ou abandonadas?



Doravante, a artista interpela o espectador a construir histórias, por meio de um exercício de anamnese. É necessário, que ele confronte suas memórias com a memória coletiva, ambas familiarizadas com os códigos visuais estereotipados pertinentes a uma cerimônia matrimonial, para que a obra seja consumada.

Fora do alcance de seus protagonistas, as imagens permanecem carentes de valor até serem "tocadas" pelo olhar do observador. Desse modo, a proposta de Rennó ao espectador compreende a composição de narrativas apoiadas em um fragmento da história desses indivíduos que se unem e tem suas identidades suspensas, visto que nada se sabe sobre elas.

Assim como aquele que se defronta com *Cerimônia do Adeus* e é instigado a embrenhar-se em suas memórias coletivas e individuais, o escritor argentino Jorge Luis Borges também o faz, em seu livro *História Universal da Infâmia*, datado de 1935. Mas se o espectador da obra de Rennó tem seu imaginário provocado por fotografias, Borges o faz mediante palavras.

As histórias fictícias publicadas no exemplar mencionado foram elaboradas pelo autor a partir de personagens que permearam os livros lidos por ele. Desse modo, a poética de Borges, identificada pelo crítico uruguaio Emir Rodríguez como uma *poética da leitura*, caracteriza-se pela criação de narrativas por meio da intertextualidade.

Ao utilizar o termo "infâmia" no título de sua obra, o autor deixa subtendido ao leitor que os indivíduos e os enredos abordados nela caracterizam-se por certo desprestígio e até desonra. Creio que, nesse sentido, a proposta de Borges aproxima-se desta pesquisa, pois o emprego do vocábulo "infame" também pode denotar as fotografias que buscarei que, por sua vez, foram consideradas por outrem como irrelevantes ou desprezíveis, e sobre as quais discorrerei por intermédio da ficção.

A metodologia dessa pesquisa empregará o *modus operandi* do escritor Macel Schwob cuja obra literária paira em torno da criação de histórias sobre indivíduos comuns. No livro intitulado *Vidas Imaginárias*, datado de 1896, o autor cria narrativas para personagens, alguns já conhecidos pelo público, unindo trechos de leituras diversas, acrescentando situações em textos já existentes e recombinaando circunstâncias.

De acordo com Schwob, a história social não nos conta sobre as peculiaridades dos indivíduos que dela fazem parte, exceto quando estas influenciam diretamente situações determinantes para a humanidade. Desse modo, o autor salienta que não desfrutamos do prazer de conhecer as particularidades dos indivíduos, de apreciar os gestos inimitáveis e, assim, deleitarmos no "mistério agradável" de narrativas únicas.

O escritor salienta que o biógrafo, ao redigir histórias, não deve preocupar-se com a veracidade do que escreve, mas deter-se em criar algo único em meio às possibilidades. Como Schwob, empenhar-me-ei em produzir relatos para pessoas comuns, destacando singularidades e apontando aspectos de suas histórias imaginadas por mim.

Entretanto, ao explorar fotografias remotas e produzir escritos fictícios para mulheres reais, incitarei o que Marie-Christine Josso, em seu livro *Histórias de Vida e Formação*, denominou de *recordações-referências*. Segundo ela, este termo encerra elementos que compõem nossa formação como sujeitos, e abrange dimensões visíveis e invisíveis, como nossas percepções e nossas emoções, respectivamente. Logo, em cada história, o leitor irá encontrar relatos irreais transpassados por meu repertório sociocultural e meus sentimentos.

Esta investigação relativa a antigas fotografias de família deve-se ao meu fascínio por imagens desse gênero. Se a "Foto-retrato é um campo cerrado de forças" (BARTHES, 2015, p. 20), o retrato de família e os registros dedicados aos parentes são, a meu ver, os mais significativos indícios disso. Estes me convidam a lhes penetrar e lhes desvelar, aventurando-me a irromper nesse domínio de ímpetos que se entrecruzam.

Esses impulsos que cortam as imagens, eu diria que podem ser os corpos rigidamente posados frente à câmera, bem como aqueles intencionalmente posicionados a fim de aparentar espontaneidade; os semblantes que, por vezes, denunciam o esforço para alcançar a imobilidade; e os olhares, eventualmente austeros, melancólicos, doces ou longínquos.

Dois conceitos explorados pelo semiólogo Roland Barthes, em seu livro *A Câmara Clara*, de maneira a denominar e discorrer acerca de sua atração por determinadas imagens são: *studium* e *punctum*. O primeiro consiste em um "afeto médio" por certas fotografias, oriundo de seus saberes, culturalmente produzidos, logo, procedente do contexto cultural ao qual o autor está

imerso e vivencia. Em relação a essas fotos, o autor afirma "ter uma espécie de interesse geral, às vezes emocionado, mas cuja emoção passa pelo revezamento judicioso de uma cultura moral e política.". (BARTHES, 2015, p. 27).

Segundo ele,

O *studium* é o campo muito vasto do desejo indolente, do interesse diversificado, do gosto inconsequente [...] mobiliza um meio desejo, um meio querer; é a mesma espécie de interesse vago, uniforme, irresponsável, que temos por pessoas, espetáculos, roupas, livros que consideramos "distintos" (2015, p. 31).

Creio que as forças que permeiam os retratos de família, as quais mencionei acima, compreendem meu *studium*. Estou em busca dessas imagens, pois anseio adquiri-las, observá-las e imergir nesse emaranhado de impulsos que se entrelaçam e enlaçam-me.

O segundo elemento o qual instiga o interesse de Barthes por certas fotografias constitui o *punctum*. Em relação a este, o autor afirma: "Dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo (como invisto com minha consciência soberana o campo do *studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar.". (BARTHES, 2015, p. 29).

O *punctum* a que se refere Barthes é o detalhe de uma imagem, o qual sempre esteve ali, mas é despertado pelo olhar do observador e parece irradiar-se por toda a cena retratada. Ele é o acaso que permeia a imagem e punge aquele que se depara com a mesma, possibilitando-o imaginar uma história exterior à representação.

Assim, é relevante afirmar que minha investigação acerca de retratos de família, além de dever-se ao meu *studium*, caracteriza-se por uma busca por *punctums*, pois estes poderão conectar-me, verdadeiramente, às imagens e, dessa forma, conduzirão a construção de minhas narrativas.

Roland Barthes discorre, também, acerca de outros três conceitos, a saber: *Operator*, *Spectator* e *Spectrum*. A partir do estudo destes, pude refletir acerca dos papéis que venho desempenhando em minha poética, a qual constitui-se por dois momentos.

Segundo Barthes, uma fotografia compreende a coexistência desses três sujeitos:

O *Operator* é o Fotógrafo. O *Spectator* somos todos nós, que compulsamos, nos jornais, nos livros, nos álbuns, nos arquivos, coleções de fotos. E aquele ou aquela

que é o fotografado é o alvo, o referente, espécie de pequeno simulacro, de eídolon emitido pelo objeto, que de bom grado eu chamaria de *Spectrum* da Fotografia, porque essa palavra mantém, através de sua raiz, uma relação com o "espetáculo" (2015, p. 17).

O primeiro momento de minha prática reside em uma busca em acervos comerciais do município de Pelotas. Em minha "compulsão" itinerante por retratos de famílias, bem como na aquisição e análise daqueles os quais pungirem-me, serei inteiramente o *Spectator*, de que fala Barthes.

E o segundo abrange a construção de narrativas, a partir das imagens encontradas. Tais contos, realizados em primeira pessoa do singular, apoiar-se-ão em uma figura feminina presente em cada retrato. Desse modo, essas escritas constituirão relatos poéticos os quais discorrerão sobre experiências passadas, vivências presentes e aspirações futuras das mulheres retratadas em cada uma dessas fotografias.

No decorrer desta etapa, deixarei de ser apenas o *Spectator* das representações fotográficas, pois não me restringirei a observá-las; contarei histórias acerca de seus referentes tomando como ponto de partida o feminino. Mais do que me posicionar em relação àquelas mulheres que foram retratadas, as quais Barthes chamaria de *Spectrums*; intentarei encontrar-me *Spectrum*, revestindo-me da imagem das mesmas e criando contos baseadas em memórias factuais e irrealis.

Acredito que, ao imergir neste processo criativo, mobilizarei não apenas minha imaginação, mas também minha memória, minha sensibilidade, meus afetos e minhas dores. Dessa forma, ao criar contos para figuras femininas retratadas em fotografias antigas, estarei narrando, também, um pouco sobre mim. Assim como olhar-me em um espelho, estarei percebendo-me por meio da imagem dessas mulheres.

## Referências

APPIGNANESI, Lisa. *Tristes, Loucas e Más: A História das Mulheres e seus Médicos desde 1800*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORGES, Jorge Luis. História Universal da Infância. IN: *Obras Completas Jorge Luis Borges*. São Paulo: Globo, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *Histórias e Conversas de Mulher*. São Paulo: Planeta, 2014.

\_\_\_\_\_. *Histórias Íntimas: Sexualidade e Erotismo na História do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaio*s. Campinas: Papyrus, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SCHWOB, Marcel. *Vidas imaginárias*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

ZANELLO, Valeska. Mulheres e Cojugalidade. In.: Estudos feministas e de gênero: articulaÇÕES e perspectivas. Brasília, p. 108-118, set. 2014.

## A RELEVÂNCIA DAS ARTES E SEUS MODELOS: VALORIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NEGRA E FEMINISTA

### *THE RELEVANCE OF ARTS AND IT'S MODELS: VALORIZATION OF BLAK'S AND FEMINIST'S CONCIOUS*

Amanda Delgado Ribeiro de Souza  
Licenciada em Artes Visuais/UFPEL  
dadsdelgado@hotmail.com

Andy Marques Real  
Bacharelada em Artes/UFPEL  
Andy.marques.real@gmail.com

#### RESUMO

O trabalho reflete como se dá a Arte no sentido de um espaço/tempo de revisitação e criação de uma arte negra e feminina e os reflexos sociais, culturais, a partir da mesma, quando se promovem espaços, e/ou são apontados indivíduos que podem atuar como representatividade aos espectadores da produção em Arte. Trata assim, da relevância da ocupação de espaços de Arte, no sentido de autoria, curadoria e conteúdo, e a importância na transformação de estruturas sociais até então brancas e masculinas, preocupando-se em indagar a relação entre Arte, política e sociedade, tanto como um possível território de representação nos modelos de arte miméticos, arquitectos e de eficácia estética, através de apontamentos de obras e artistas majoritariamente visuais, de produção negra, feminina, e contemporânea, como Renata Felinto e Rosana Paulino, baseando-se nos depoimentos destas artistas, de espectadores, e de questionamentos a respeito desta relação entre criador e espectador através das críticas de Jacques Rancière em sua obra "O espectador Emancipado". No interior das reflexões a respeito destes modelos de arte, o artigo confronta as obras destas artistas com produções literárias como "O Cortiço", de Aluísio de Azevedo, também com a Sociologia, Ciências e História ao questionar o racismo científico, sendo assim, o artigo tem como proposta elucidar a relevância das Artes na valorização da consciência a respeito do Movimento Negro e do Feminismo na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Artes. Afro-brasileira. Espectador. Modelos de Arte. Feminismo.

#### ABSTRACT

The present work reflects about the Arts as a time/space of revisitation and creation of a black and female art and its social and cultural impacts, when are promoted spaces, and/or are pointed individuals that can role as representativity to the art's production spectators. Hence, it treats the relevance of the occupations of Arts spaces, in the sense of autory, curadory and contents, and also the importance on social structures transformations until then white and masculine, concerning in inquisite the relation between Arts, Politics and Society, as a possible representation territory in the mimetics, archietcs, and aesthetic efficiency models, through considerations of mostly visual artists, of a black, contemporary and female production such as Renata Felinto and Rosana Paulino, based on theirs testmonys, spectators, and questions about this relation between producer and spectator, by the arts critiques of Jacque Rancière in his book: The Emancipated Spectator. In the cerne of the reflections about those models of arts, the article confronts the production of these artists with literary productions such as "O Cortiço", a Aluisio de Azevedo's book, and also with sociology, science and history when it questions the cientifique racism, thereby, the article has the proposal of elucidating the relevance of arts in the valorization of the concious about the brazilian Black Moviment, and Feminis m in contemporaneity.

**Keywords/Palabras clave:** Arts. Afro Brazilian. Spectator. Models of Arts. Feminism.



## Introdução

O presente trabalho traz a Arte como um espaço/tempo de revisitação e criação de uma arte negra e feminina, tal como os reflexos sociais e culturais desta criação, principalmente quando são promovidos espaços, ou destacados indivíduos que podem atuar como representatividade negra e feminina aos espectadores da produção em Arte, tanto através da autoria, curadoria, ou valorização de conteúdos que vão de encontro com pautas e persistências promovidas pelo Movimento Negro e pelo Feminismo e impactam nas estruturas sociais até então brancas e masculinas. O principal enfoque de reflexão deste trabalho se encontra na relevância das Artes na valorização da consciência a respeito destes movimentos, não tomando a Arte como ponto central de eficácia, mas como um dos aspectos valiosos que dialoga com valores sociais e culturais tanto do passado, como do presente e que se projeta para um futuro. Sendo assim, através da ocupação dos espaços de Arte e de reflexão e pesquisa em Artes, o trabalho indaga a relação entre Arte, política e sociedade no interior de alguns dos modelos de arte apontados por Jacques Rancière (2012), que justamente propicia a relativização do impacto das Artes nestes conteúdos anteriormente citados.

Para a citada reflexão, se faz necessária uma breve introdução a respeito da visão que se possui sobre a história negra no Brasil através do imaginário das Artes Visuais e Literatura, preocupando-se em explicar argumentos do Movimento negro e feminista, e o impacto histórico e contemporâneo da produção e das obras artísticas em espectadores, esclarecendo, através de Rancière (2012), determinados modelos de arte, e como se dá a relação espectador-obra, refletindo tais afirmações no impacto que artistas negras, com temáticas negras, como por exemplo, Rosana Paulino, e Renata Felinto, possuem em suas espectadoras, e em como outrora autores como Alúcio de Azevedo, também tiveram impacto nos espectadores de suas produções. Para tal, compara-se o modelo de arte vigente em cada uma das produções, assim como trata de epistemologias que caminham cerca destas produções como por exemplo, a frenologia<sup>6</sup> e o racismo científico.

---

<sup>6</sup> Foi uma teoria, pseudocientífica que afirmava a possibilidade de determinar a criminalidade de um indivíduo, assim como aspectos de seu caráter através das medições do corpo, crânio checando medidas estipuladas para determinadas propensões de personalidade, foi criada por um alemão e fortemente disseminada no século XIX.

### **Movimento Negro no Brasil, uma breve descrição**

O Movimento Negro no Brasil pode parecer muito recente para diversas pessoas que possuem menor contato com a temática, no entanto, podemos afirmar que ele é muito antigo, talvez tenha existido desde os primórdios do tráfico de escravos em terras brasileiras dominadas pelo imperialismo europeu, mas convém afirmar que uma das resistências demarcadas historicamente é a luta de Zumbi dos Palmares (1655-1695), líder do Quilombo dos Palmares em meados do século XVII, na atual região do Alagoas. O fim da escravidão negra, assinada por Princesa Isabel em 1888, serve como um importante marco de transição nos aspectos sociais e econômicos do Brasil, como resultado de pressões internas e internacionais, no entanto, em termos de proposta política, o Movimento Negro se inicia no final do século XX. Diferente do que se romantiza, tanto através da assinatura da abolição, quanto a respeito dos quilombos, a pressão interna dos escravos fugitivos que conseguiam se organizar era tratada com extrema violência física.

A violência física contra negros escravos, diferente do Movimento Negro, é de conhecimento mais geral, os materiais didáticos das escolas públicas e particulares do Brasil são marcados pelas pinturas de Jean-Baptiste Debret (1758-1848), pintor viajante que veio ao Brasil na Missão Artística Francesa, no início do século XIX, assim como do pintor alemão Rugendas. As variadas formas de açoite, instrumentos de “correção” são até hoje arquivados em museus, um dos maiores museus é o Museu dos Escravos, em Belo Vale, Minas Gerais. Mas as pinturas de costumes de Rugendas (1802-1858), como mostra a Figura 1, já traziam um registro de memória visual além dos açoites, indicava que os escravos negros possuíam seus próprios hábitos e cultura.

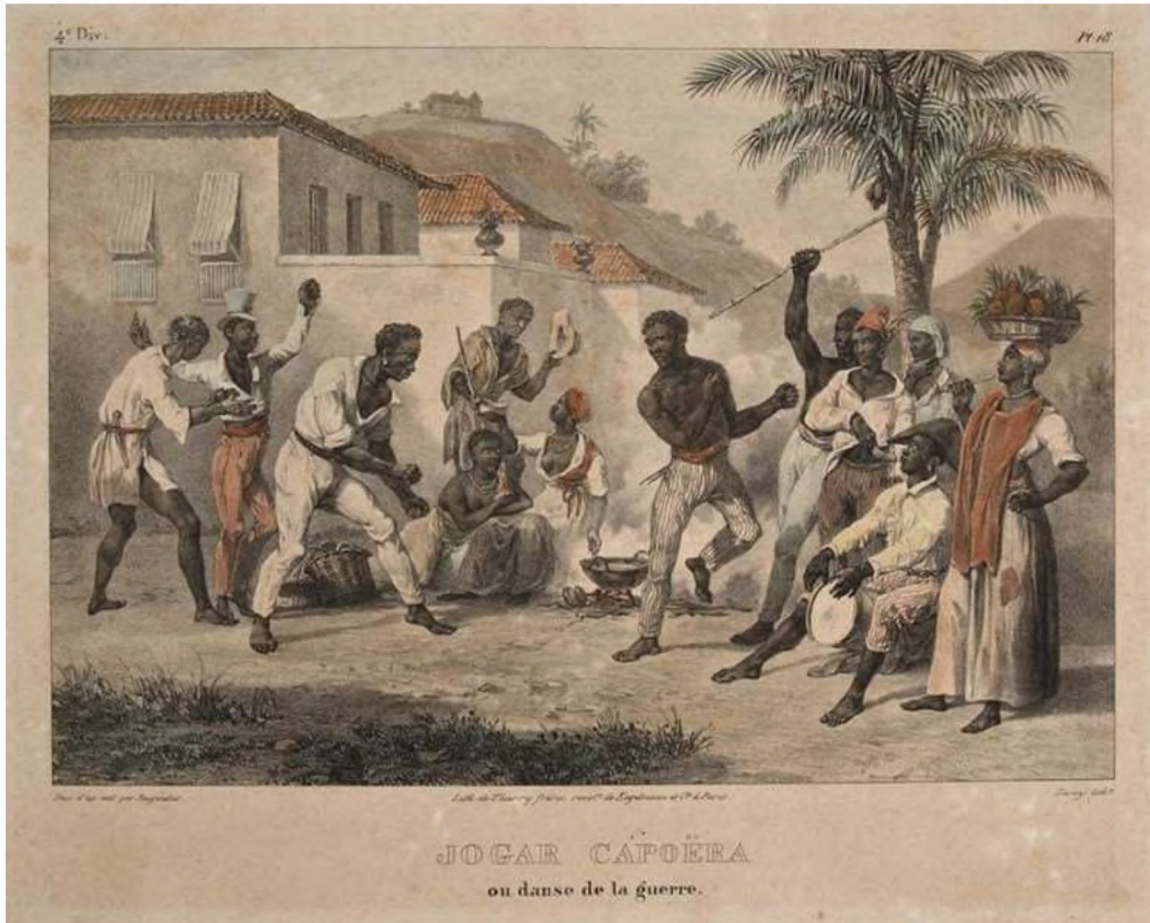


Figura 1. Litografia colorida, “Jogar Capoeira, ou danse de la guerre (dança da guerra)”, Johann Moritz Rugendas. Acervo do Museu Castro Maya – RJ (1835). Fonte: <https://goo.gl/BVqsud>

Ainda que esses registros sejam valiosos para a memória negra e brasileira como um todo, são olhares de estrangeiros que viam nosso povo brasileiro com um olhar de peculiaridade e exotismo, éramos catalogados assim como as plantas e os animais. O próprio cotidiano do lar na época, ao ser registrado por Debret mostra, em sua tela, “Um jantar brasileiro”, Figura 2, que a relação harmoniosa entre brancos e negros se dava em situações cujo negro estava completamente subjugado e domado como um animal, ora um animal de tração de força, ou doméstico ao lado da mesa. Estas obras marcam a presença negra na Arte, mas sob a visão do outro, e não do próprio indivíduo em seu contexto, e um outro que não partilhara de qualquer ligação com tais acontecimentos, mas que, no entanto, serviria de apropriação de memória cultural para diversos agrupamentos étnicos que as presenciassem.





Figura 2. Um jantar brasileiro, Aquarela, 15,7 x 21,9 cm. Museu Castro Maya. (1827). Fonte: <https://goo.gl/KBrZqg>.

No início do século XX, especialmente nas capitais São Paulo e Rio de Janeiro, surgem as primeiras revistas e jornais com conteúdos negros, focadas para este público especificamente. Mas qual a razão para a criação de um conteúdo específico para negros, nós não somos todos iguais? O que faz com que a população negra brasileira, seja um público específico é justamente sua história neste país, pois tanto os etnônimos indígenas, quanto os africanos, e os europeus possuem uma relação histórica de existência nesta extensão territorial que em muito se diferem umas das outras, sendo assim, quando um indivíduo, ainda que miscigenado, é por alguém ou por si próprio identificado em meio a uma destas três vertentes, negra, branca, ou indígena, há em suas relações sociais, culturais e econômicas, variações relativas à história social e cultural de cada uma delas dentro deste território, levando em conta que também as interferências à nível global refletiram e refletem nestas relações. Este artigo, assume, portanto, uma visão histórica do indivíduo tido como negro em território brasileiro que o difere em termos estruturais e estatísticos do indivíduo categorizado como branco, determina-se, assim, que não se crê que já existe um estado de igualdade racial e de iguais direitos e circunstâncias entre brancos e negros, e de modo a opor-se

ao sistema meritocrático reconhece-se aqui “desigualdades seculares em uma sociedade hierárquica” (SILVA et al., 2004, p. 3).

### **Esclarecimentos acerca da desigualdade racial e de gênero**

A Figura 1 ilustra uma relação entre indivíduos negros, mas quando encontramos obras que envolvem brancos e negros e variações na gradação tonal de peles, a hierarquia racial se torna extremamente evidente como no caso da Figura 2. E é neste momento que se torna importante ressaltar dois relevantes aspectos que vem sendo refletidos por pensadores do Movimento Negro: a existências de privilégios entre pessoas e as dificuldades enfrentadas pela mulher negra que se difere justamente pela soma destes dois elementos, ser mulher e ser negra. O surgimento do Feminismo em termos políticos data do século XVIII, e sua intensificação, especialmente pela busca do sufrágio universal do século XIX, anterior às tentativas de voto feminino não constava a proibição do voto da mulher, e sim sua total desconsideração no campo da política. Sendo assim, em termos de política há um histórico de inexistência completa da expressão de mulheres negras antes do século XX.

A respeito dos privilégios, podemos pensar primeiramente a respeito de algo menos polêmico, questões econômicas, por exemplo: é sabido que uma pessoa com maior poder aquisitivo possui mais privilégios que podem ser adquiridos como acesso à boa educação, alimentação, saúde, viagens e passeios culturais, gadgets, livros. No entanto, quando pensamos, conforme citado na introdução, que historicamente os negros no Brasil não estavam nas camadas mais altas da sociedade, e na realidade, quando escravos, não eram considerados sequer humanos, eram meramente uma força braçal, e após abolição nenhuma medida social foi feita de modo a absorver de maneira inteligente e com boa logística o serviço e vida destes libertos, se inicia um processo de marginalização desta população. Esta marginalização, que tem efeitos até os tempos mais contemporâneos: em 2011, por exemplo, dentre os 16 milhões de brasileiros em situação de extrema pobreza, 71% eram pardos ou negros segundo IBGE (MARTINS, 2014). Não é meramente pelo histórico econômico, mas também sociocultural que isso acontece, visto que ao longo da construção da cultura brasileira, através da sociologia, política, e das artes, foi massiva a criação de estereótipos negros que reforçavam diversas formas de qualificação das pessoas de

acordo com seu tom de pele e origem africana. Aqui já falamos de brasileiro, afrodescendentes, que por sua vez miscigenados, geram deveras confusões na interpretação de suas cores, e está aqui mais uma relação de privilégio, o chamado colorismo ou pigmentocracia, que seria afirmar que quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação sofrerá, atrelado a este princípio, outros elementos que remetam à cultura ou uma estética que seja interpretada como negra também pode evidenciar mais exclusões, como o cabelo afro e cacheado, formato do rosto, nariz, uso de turbantes, ou até mesmo preferências religiosas. Sendo assim, quanto menos negra, ou mais branca, maiores são seus privilégios, como uma das autoras deste texto, poderia me utilizar como exemplo, diversas vezes como afrodescendente de pele clara, ouvi suavizações a respeito do meu cabelo, “que até não é tão crespo”, e já concorri em processos seletivos com pessoas de pele mais clara que a minha, ou mais escura e a divisão ficara nítida. No entanto, partir exclusivamente da experiência individual pode gerar equívocos, isso por que muitas pessoas podem reivindicar com seus respectivos depoimentos a inexistência do machismo, ou mesmo do racismo, é, no entanto, quando os relatos destes preconceitos se encontram repetidos e em dados estatísticos que se comprova não um experiência pessoal, mas um problema no cerne da sociedade. Este tipo de encontro e identificação é grandemente possibilitado pela organização dos movimentos negro e feminista, que se organizam e se projetam culturalmente, politicamente e socialmente mediante as atrocidades seculares promovidas contra suas categorias. Negar os dados, os relatos ou acostumar-se como o cotidiano carregado por ações machistas e racistas é cegar-se há diversas evidências, sendo assim, tanto através da literatura, como da arte e do confronto com algumas epistemologias vigentes durante a criação destas obras, as linhas a seguir visam dialogar com as pautas feministas e negras de modo a evidenciar o valor de suas considerações, tornando mais fraca a tentativa de desvalorização das afirmativas e contestações estruturadas por estes movimentos.

### **Desigualdades seculares**

Conforme citado anteriormente, existem diferenças seculares que marcam a desvalorização ou desconsideração mulheres negras na sociedade, tais diferenças são facilmente encontradas na História da Arte, e tiveram como embasamentos discursos e epistemologias vigentes em suas respectivas épocas de criação. Um exemplo de epistemologia racista e predominantemente machismo é a própria eugenia, que outrora tida como ciência, assim como a frenologia, apesar de



descartadas, têm algumas de suas consequências ainda impactantes na presente realidade da comunidade negra brasileira.

A palavra eugenia possui origem grega, significa bem-nascido, disseminada por Francis Galton (1822-1911) em meados de 1883, que aplicou os conceitos da Seleção Natural, de Charles Darwin (1809-1882) aos humanos, afirmava assim, que a inteligência era hereditária, e defendia estudos que sondavam características fenotípicas de modo a associar com superioridades raciais. Os estudos majoritariamente na Grã-Bretanha e Estados Unidos, chegaram ao Brasil de maneira devastadora, não bastando os efeitos internos da aplicação da eugenia no Brasil, foi também disseminada e exportada. Aqui atrelou-se este discurso ao de desenvolvimento do país, através da biogenética de Galton. Em torno de 1914 estudantes de medicina movimentam-se nesta direção e



Figura 3. Óleo sobre tela, “A redenção de Cã”. Acervo do Museu Nacional de Belas Artes, RJ (1895). Fonte: <https://goo.gl/B44ibi>

suas ideias são assimiladas por Renato Khel (1889-1974), médico sanitário que em conjunto com outros médicos propagava a ideia de que deficientes, negros, e até mesmo japoneses eram racialmente inferiores aos brancos. Com o pesado investimento no convencimento da população, grandes nomes como Monteiro Lobato (1882-1948) reproduziam em suas obras tais ideais. O discurso racista era além de tudo conveniente, em termos políticos e econômicos pretendia-se manter as estruturas sociais até então vigentes, inalteradas, como “defesa de privilégios arcaicos” (RANCIÈRE, 2012, p. 67). A Figura 3, em consonância com a obra “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo são exemplo da dimensão da eugenia, machismo e presença cultural do colorismo no Brasil.

A Figura 3, da enorme tela de 199x166 cm, foi utilizada como exemplo da promessa internacional que o Brasil fizera de embranquecimento e progresso nacional, na figura interpretara-se que a avó negra, à esquerda da tela, agradece aos céus a cor de seu neto, sua filha já de pele clara, e seu suposto genro, um homem branco. Colocando, portanto, uma carga de negativismo na

mulher negra, e sua salvação por homens brancos. No Congresso Universal das Raças o médico carioca João Batista Lacerda atribui em 1911 durante o Congresso Universal das Raças, o sucesso do futuro brasileiro ao embranquecimento da população. Segundo Barbosa *apud* Delgado (2016, p.126):

Diversas foram as manipulações de dados científicos para teses de hierarquia racial e a superioridade de raças puras e brancas, tomando como base a eugenia. A obra “As Belas Artes nos Colonos Pretos do Brasil” de Nina Rodrigues de 1904, visava dar continuidade em tal raciocínio e abordar a inferioridade dos negros baianos, mas acaba por inaugurar os estudos sobre a arte negra (BARBOSA *apud* DELGADO, 2016, p. 126).

Fica visualmente nítido que o embranquecimento é tido como positivo na Figura 3, e complementarmente, a exemplo das personagens negras na obra de “O Cortiço” (1890) de Aluísio de Azevedo (1857-1913), há uma gradação da posição de suas personagens, mediante suas “raças”. Vejamos, por exemplo, que a personagem Bertoleza, mulher negra, dominada por João Romão que “além tê-la como amante, e roubá-la a induz ao trágico suicídio assim que ele ascende socialmente” ao ameaçar devolvê-la ao seu dono. Ao longo da obra, é atribuído à Bertoleza a falta de jeito, a sujeira. Uma outra personagem, de maior destaque, Rita Baiana, é mulher “mulata”, negra miscigenada, sendo assim é o símbolo da sexualidade, a “mulata tipo exportação”, seu caminhar e dançar é diversas vezes comparado ao de uma serpente, símbolo de pecado. (DELGADO, 2016, p. 127). E quais os impactos destas obras, suas relevâncias? É possível, infelizmente, identificar tais aspectos ainda nos dias de hoje, vejamos que ambas as personagens ainda se fazem presentes na teledramaturgia brasileira. A sexualização do corpo negro, especialmente da mulher, sendo que nos aspectos da eugenia a mulher era definida como meramente procriadora, ainda se fazem extremamente presente em propagandas, clipes, e, portanto, na interpretação e conceitos feitos a respeito destas mulheres. Segundo a atriz Júlia Dias:

Os papéis que a atriz negra ocupa, sendo uma delas justamente essa mulata, ou então a velha tia Anastácia como no caso do Sítio do Picapau Amarelo, mas afirma que isso está em movimento de mudança, justamente em decorrência do empenho de mulheres negras. Por tais razões, o que é chamado de militância nada mais é que um necessário engajamento da produção cultural negra, e de uma produção feminina, possibilitando que outras mulheres negras sejam circundadas por uma cultura que realmente as represente (DIAS *apud* DELGADO, 2016, p. 127).

Sendo assim, não se pretende uma acusação destes autores, e sim a constatação do impacto de suas obras no imaginário que é feito a respeito de negros e negras, imaginário este que acomete a população brasileira, independentemente de sua origem étnica. É no interior desta afirmação que as análises de modelos de arte feitas por Rancière (2012), já que não se pode depositar nas Artes a

solução, ou culpabilização por tais estruturas e estatísticas racistas, sendo assim vamos brevemente transpassar por algumas das reflexões deste autor a respeito dos modelos de Arte para compreensão das relações presentes nas obras que foram e serão citadas e por quais razões a Arte pode ser considerada um possível espaço de revisitação e criação de uma arte negra e feminista, assim como potência de representatividade negra feminina.

### **Modelos de Arte**

Na obra *o Espectador Emancipado* a relação entre objeto de arte, produtor e espectador da arte é refletida por Rancière (2012), e no capítulo “Paradoxos da Arte Política”, além de explicar estes modelos de Arte, é possível identificar no interior de seus questionamentos e afirmações a relação direta entre discursos vigentes na época de produção, assim como de espetação de Arte. Ele questiona a eficácia de determinadas vocações atribuídas às Artes “para responder às formas de dominação econômica, estatal e ideológica” (RANCIÈRE, 2012, p. 51), analisando também as divergências nelas contidas. Entre os modelos por nós priorizados estão respectivamente o mimético, arquético, e a eficácia estética, para finalmente levantar elementos de uma arte crítica sempre confrontando a temática negra e feminista na Arte.

O modelo mimético é conhecido de muitos, trata-se de uma visão da Arte predominante no século XVII, a “pedagogia da mediação representativa”, cuja arte criada possui cunho moralizante, considera-se uma ligação direta entre a intenção da concepção da arte criada e da interpretação por parte do espectador, esta visão fortemente questionada por Rancière (2012) e por outros modelos vigentes era fortemente disseminada no teatro, literatura e conforme vimos anteriormente, nas Artes Visuais. Na obra *Redenção de Cã*, Figura 3, ainda que não seja possível afirmar a intenção do pintor, a disseminação da mesma por parte dos que reforçavam a superioridade masculina e branca evidencia a crença neste modelo de relação entre obra e espectadores. Mostrando que ainda que não seja vigente no campo das Artes, os diferentes modelos não deixam de existir ou de serem considerados a partir do surgimento de outros, como por exemplo, o modelo arquético (RANCIÈRE, 2012, p. 53). O modelo arquético toma força a partir do início do século XX, trata-se de uma “pedagogia da imediatez ética”, cuja vida e arte se confundem e entrelaçam, tendo como foco os modos de ser da sociedade, “uma arte que se torna forma de vida”, como por exemplo, as propostas do futurismo e construtivismo para o mundo moderno (RANCIÈRE, 2012, p. 56).

Mais intensa e próxima da política está a eficácia estética, que em seu cerne carrega uma contradição, um dissenso por separar as “formas sensíveis da produção” das “formas sensíveis através das quais os espectadores se apropriam” (RANCIÈRE, 2012, p. 56), ou seja, considera-se que o olhar lançado a determinada obra não dialoga necessariamente com o discurso que pairava em sua produção. Vejamos, por exemplo, que este dissenso fora assumido na anterior afirmação de que o produtor da Figura 3 não necessariamente é conivente com o discurso da eugenia, mas também não podemos negar a aparição de tais valores vigentes na época em sua obra. É neste dissenso que Rancière (2012) afirma a proximidade com a política, de modo que para ele política é ruptura, dissenso das estruturas vigentes. Podemos, por tal modelo assumir que o Movimento Negro e o Feminismo atuam como política, mas além disso, este modelo referido assume uma múltipla temporalidade mediante o não desaparecimento das múltiplas formas de leitura e produção de Arte, o que é de grande importância para tais movimentos políticos, isso porque, ainda que ausentes ou representados pejorativamente ao longo das Artes, a leitura destas produções por parte daqueles que já se depararam com as pautas de ambos movimentos vai além da determinada outrora, essa leitura variada por parte do espectador mostra que ao conciliar intenção de produção com discurso vigente, temos uma eficácia de uma arte potencialmente crítica, mas esta conciliação não exclui nenhuma das múltiplas leituras, de modo que a mesma pode ser considerada rara e restrita, assim como depende fortemente da maneira como os produtores em Arte escolheram comunicar.

Anteriormente foi reforçada a relevância do racismo e do machismo contra mulheres negras, e ainda que se tente negar na prática, ou os dados estatísticos, o engajamento e persistência por parte de indivíduos que compreendem a importância do encaminhamento de uma nação à igualdade racial e de gênero na prática e não apenas em uma realidade teoria e desconhecida de negras brasileiras, é possível identificar a relação deste engajamento com a Arte. Isso porque, assim como a obra de Nina Rodrigues fora revisitada pelo movimento negro como acervo de dados do passado afrodescendente no Brasil, isso acontece com outras produções, como por exemplo, o que fora feito nos apontamentos da obra de Aluísio de Azevedo, o que encontramos é, desse modo, a possibilidade de reavistagem de toda a produção de Arte que dialoga de alguma forma com as pautas dos movimentos, ou ainda, na própria ausência de uma produção negra e feminina é encontrado uma contestação da ocupação destes espaços, ainda assim permanece uma lacuna, a da representatividade.

### **Representatividade e reflexão de uma produção negra e feminina no Brasil**

Apesar de um acervo artístico que ora ignora, ora retrata apenas um viés submisso do negro no Brasil, especialmente da mulher negra, como nas obras anteriormente citadas, hoje é possível encontrar artistas cujas temáticas e abordagens dialogam diretamente com os movimentos em questão. Tanto Renata Felinto<sup>7</sup>, como Rosana Paulino<sup>8</sup> provêm do meio acadêmico e além de produtoras de Artes, são também educadoras e pesquisadoras e encontraram no Feminismo e no Movimento Negro não apenas temáticas, mas uma formação individual que as possibilitara ir além dos papéis até então limitados às mulheres negras no Brasil, e refletir de maneira consciente os enfrentamentos relativos ser uma mulher negra, especialmente periférica no Brasil, como declara a própria Felinto durante sua participação no evento Diálogos Ausentes, promovido pelo Itaú Cultural em 2016. Elas atuam também como referência à uma área que era majoritariamente masculina e branca.

Renata Felinto diversas vezes se utiliza do autorretrato inspirado em ícones do pop como Brigitte Bardot, Kim Basinger e Marilyn Monroe, e associando sua pesquisa e seus depoimentos o conteúdo de suas produções que questionam tanto a sexualização da mulher, mas também a falta de referência pop para mulheres negras. É possível, portanto, refletir a respeito das obras destas artistas, como por exemplo, as que compõem a série Assentamentos, de Rosana Paulino, Figura 4, esta obra parte da ampliação de um livro que catalogava negros e negras e analisava seus corpos como tentativa de comprovação de uma suposta inferioridade racial negra promovida por discursos eugenistas. Ao costurar as imagens destes corpos e bordar elementos como o coração, a artista, que predominantemente escolhe mulheres, utiliza os recursos que deveras foram utilizados como forma de submissão da mulher, como atividades domésticas, neste caso a costura, e o próprio discurso racista como forma de dialogar, e reconstruir a relação com a maneira como a história negra no Brasil, outrora fora deturpadamente construída: é como se além de reencontrar-se com o passado, ela o revisitasse de modo a ressignificá-lo para si e seus espectadores, subvertendo a humilhação, e reforçando uma dissociação e ruptura entre intencionalidade da criação inicial da imagem e do discurso que anteriormente a acompanhara,

---

<sup>7</sup> Renata Felinto é uma artista visual brasileira, formada na instituição da UNESP, é pesquisadora e educadora em Artes em algumas universidades brasileiras.

<sup>8</sup> Rosana Paulino é referência artística de Renata Felinto, a artista visual brasileira formou-se na USP e além de educadora em Artes é pesquisadora da área.



com o discurso atual e por ela reconhecido de uma importante revisitação do passado negro, da ancestralidade, considerando uma projeção para o futuro, que revisitará as obras em questão, ou outras.

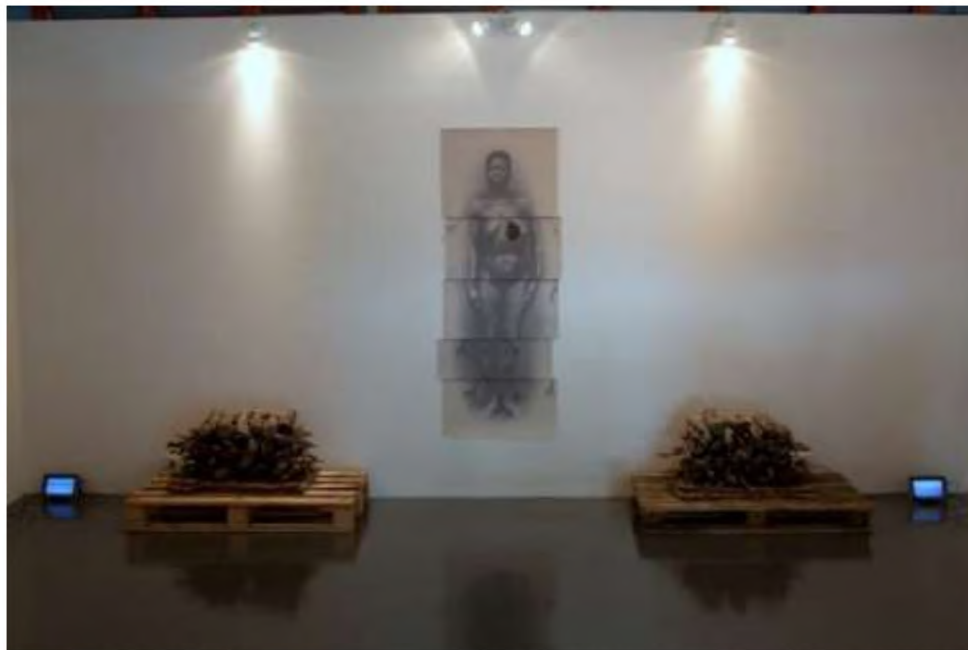


Figura 4. Da série Assentamento, Rosana Paulino (2013). Fonte: <https://goo.gl/312H3N>

Estas mulheres se apropriaram de espaços que foram abertos pelos movimentos em questão, interagindo com os discursos que deturpam até hoje as características de suas categorias, mostrando a importância da criação de espaços culturais em torno destas temáticas como por exemplo a série Diálogos Ausentes em 2016, que contou com curadoria e artistas negros das Artes no Brasil e esteve aberta ao público presencialmente e online, possibilitando aprofundamentos, revisitações e reflexões a respeito de suas principais pautas raciais.

A representatividade na Arte vai além da representatividade da política que carrega consigo discursos e pautas, mas fica como potência de um imaginário futuro e que atualmente proporciona a relativização das destinações das mulheres negras no Brasil e na Arte. O trabalho de Renata Felinto é de um teor mais ácido quando se trata de criticar modelos racistas e machistas. A abordagem da artista as vezes se utiliza de ironias, como na série, “ Não conte com a fada”, que em uma espécie de agrupamento de pequenos painéis e *scrapbooks*, ela traz elementos da realidade afro-brasileira e de mulheres da periferia, contando sua própria história, e trazendo elementos



negros e femininos até então desvalorizados, confrontando-os com o imaginário majoritariamente branco e submisso proporcionado pelos contos de fada comumente conhecidos, com esta obra ela entra em diálogo com discursos até então predominantes, também com as pautas dos movimentos, assim como com sua própria história. Tanto para Renata, quanto para Rosana e outras artistas, não se trata de uma tentativa de repolitizar a Arte, mas sim estar presente também no campo das artes, e participar portanto desse possível espaço de revisitação que é a Arte, revisitação no sentido de que uma vez criada ela poderá ser revisitada por diferentes discursos, e a Arte feminina era de tamanho apagamento e exclusão que sua revisitação encontrava apenas através da contestação da ausência destas figuras na Arte, a partir da variabilidade de abordagens e temáticas por parte destas artistas, vai se tornando possível o destaque de outras formas de pensar e produzir arte além de um viés político, e portanto da participação em meio das incertezas a respeito do que é política e do que a Arte faz.

A importância da representatividade se dá, neste caso, como possibilidade de consenso entre objeto de arte e discursos levantados pelo movimento, e serve também no sentido de lidar com visões que ainda se baseiam na interpretação de uma pedagogia da representatividade da Arte, que faz do modelo mimético uma espécie de código de leitura recorrente, especialmente por leigos da área, como a frequente acusação de que filmes franceses não tem fim, por não possuírem um final moralizante e fechado. É como se além de experimentar este modelo, a atual Arte negra feminista também quisesse usufruir do rompimento da suposta linha reta entre peça de arte e espectador. A produção de arte por parte de mulheres negras que pode extravasar temáticas do feminismo e racismo acaba também, no presente momento, por representar que mulheres negras podem ocupar outros campos do saber, e passam a determinar a participação destas pessoas em um território outrora branco e masculino. Ocupar espaços está além de colocar-se no circuito do hoje, mas também do amanhã, garantindo uma nova perspectiva a respeito daquelas que até então estavam marginalizadas também conceitualmente, e apagadas na sociedade.

Renata Felinto (apud DELGADO, 2016) mostra, assim, o impacto estrutural e social desta ocupação de espaços por parte de mulheres negras e sua experiência, assim como a de outras mulheres, que a partir de políticas de incentivo nas universidades puderam ingressar em um meio que em um passado recente sequer era considerado pelas mesmas como possível, um local que era branco e elitista não poderia sequer ser almejado, mas ao ingressarem neste circuito passam a

representar a possibilidade da mulher negra nestes ambientes, assim como a partir da formação é possível uma ascensão de condições econômicas destas mulheres, que começam a criar um legado cultural e também econômico para seus herdeiros, estas que herdaram apenas a força e a resistência, trazem a possibilidade de novos caminhos para uma camada da população que é expressiva em número, mas fora até então silenciada, assim como a possibilidade de herança em termos econômicos, um privilégio que por séculos era exclusivamente de pessoas brancas e não proletárias. Dentro de alguns modelos a importância da presença feminina negra seria o reforço do olhar para uma produção e conteúdos negros, e a impossibilidade de determinar as relações não exclui a potência de tais ocupações. Quando se está neste circuito, as escolhas temáticas e de apresentação colocam o indivíduo produtor e sua obra em um espaço de discussão crítica de suas escolhas de produção, estar neste espaço de reflexão da teoria da Arte é por si só a conquista, sem a necessária emblematização da arte como salvadora da cultura e da presença feminina e negra.

Segundo Rancière (2012, p. 59) o museu pode acolher “modos de circulação e de formas de discussão de informação” que tentam opor-se aos “modos dominantes de informação e discussão sobre as questões comuns”, sendo assim tanto a ocupação do espaço do museu, como a incorporação de qualquer produção que diga respeito a estas temáticas, como por exemplo as peças religiosas confiscadas ao longo da história brasileira de proibição às religiões de matriz africana, estas que até hoje enfrentam tentativas de apagamento, acabam por interferir duplamente no acervo cultural negro, já que a própria religião é um traço cultural e os elementos por ela produzidos se elevaram ao estatuto de arte ao adentrarem museus e lá poderem ser revisitadas.

Para Rancière (2012, p.65), há um importante aspecto relacionando arte e política, seria a ficção, não no sentido de oposição do mundo real, um mundo feérico, mas de mudanças no modo de ser do sensível e as formas de enunciação, criando um dissenso. O trabalho de Renata Felinto se dá fortemente neste caminho ficcional especialmente na transgressão de hierarquias, tanto pela posição que ocupa, quanto por sua produção artística. Assim como, segundo Rancière (2012, p. 65) “o romance moderno trouxera uma possibilidade de redistribuição das formas de vida possíveis para todos”, a proximidade de um início da democratização artística e da experiência em arte com conteúdos negros e feministas reiteram a própria democratização da experiência em artes. E apesar de ser incalculável, de acordo com a ruptura estética, “a política própria da Arte no regime estético consiste na elaboração de um mundo sensível do anônimo” (RANCIÈRE, 2012, p.65), sendo

assim, Felinto e Paulino, acabam por criar um diálogo fictício com futuro e com o passado, pairando em aspectos da ancestralidade e representatividade negra e feminina.

### **Conclusão**

A “política redesenha os espaços das coisas comuns” (RANCIÈRE, p. 60), e a Arte negra e feminista se faz política ao romper o tradicional olhar para o branco e masculino, tratamos, portanto, de uma importante “ruptura estética” que além de consciente das formas de dominação se volta para a criação de um “corpo votado para outras coisas” e a importância destas obras serem vistas em um espaço, “neutro como o museu” (RANCIÈRE, p. 62). Há uma política da estética cujas novas formas possibilitam uma ruptura com o antigo, e uma política da arte que funciona por si mesma além das vontades dos artistas (RANCIÈRE, p. 63)

Embora exista uma resistência por parte de camadas privilegiadas, a qual Rancière estuda em outros contextos históricos, estes também passam a conviver gradativamente com estes novos valores da sociedade e a se depararem com eles em seus estados mais ou menos silenciosos, em espaços como por exemplo, os dos museus. A ocupação de espaços de Arte como espectador, produtor e também como conteúdo ativo, é necessária para que se esteja na Arte e não excluída dela, é na realidade deixar de estar fora. Aceitar a realidade vivida por nós, possibilita a melhor assimilação da resistência negra e feminista que nada mais visa que situar-se em oposição ao machismo e racismo e suas respectivas consequências. Tais aspectos são possibilitados justamente por esse caráter de revisitação da Arte e aceitação de que na realidade não existem modelos, esta revisitação é essencial para a consciência negra, ou seja, compressão da história negra no Brasil, constatação das atuais condições e ainda uma possível reflexão a respeito do que perpassa esta temática, temos portanto a arte como um acervo a ser revistado, e a partir destes movimentos passa a haver no interior da mesma conteúdos e indivíduos outrora excluídos da mesma, temos portanto uma arte mais valiosa em seus aspectos de revisitação por distanciar-se de exclusões e censuras manipulativas.

## Referências

DELGADO, Amanda. Autoria Negra – Herança Cultural como Dispositivo. V SIGAM. Pelotas, Rio Grande do Sul, p. 121-130. Disponível em: < <https://goo.gl/KLrfSm>>. Acesso em: junho de 2016.

DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. **Geledés**, 2015. Disponível em: < <https://goo.gl/1XVLZM>>. Acesso em: 19 de junho de 2017.

MARTINS, Miguel. O racismo em Números. **Carta Capital**, 2014. Disponível em: < <https://goo.gl/Hyijaq>>. Acesso em: 19 de julho de 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. WMF Martins Fontes Ed.: São Paulo, 2012.

SILVA, Petrolina Beatriz G. S. (relatora); CURY, Carlos; ÂNGELO, Francisca; ANCONA-LOPEZ, Marília. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Despacho do Ministro, publicado no **Diário Oficial da União** de 19/5/2004. Resolução Nº1, de 17 de junho de 2004. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF.

**“FESTIVAL PIBID- TERRITÓRIO SOB ATAQUE” : UMA  
FERRAMENTA PARA QUESTIONAR AS TERRITORIALIDADES.**

*“FESTIVAL PIBID-TERRITORY UNDER ATTACK ”: A TOOL TO  
QUESTION TERRITORIALITIES.*

Anita Maria de Lima Sifuentes  
Graduanda em História /Universidade Federal de Santa Maria  
anitasifuentes1@gmail.com

Gustavo Zanini Dalcol  
Graduando em História /Universidade Federal de Santa Maria  
gustavozaninid@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo tem como finalidade realizar um relato de experiência pedagógica e uma investigação teórica acerca do evento “FESTIVAL PIBID: Território sob ataque” ocorrido na Escola Estadual Edna May Cardoso, na cidade de Santa Maria. O evento foi organizado pelos graduandos do curso de História e bolsistas do PIBID da Universidade Federal de Santa Maria. Seu tema central foi debater sobre o conceito de territorialidade em um duplo sentido, possuindo como intenção fundamental instigar os alunos a problematizar dois temas principais que foram debatidos através de palestras e oficinas: a luta dos povos indígenas de nosso país pela terra e a valorização da escola pública. A partir disso, a produção deste artigo também busca investigar e respaldar teoricamente o desenvolvimento humano enquanto processo social e sua dimensão histórico-cultural, bem como o significado que a realização de tal prática pedagógica obteve no sentido de buscar uma ressignificação tanto do patrimônio escolar quanto da cultura e luta dos povos indígenas por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Territorialidade. Escola Pública. Povos Indígenas. Patrimônio. Psicologia Sociohistórica.

**ABSTRACT**

This article has as intent make a report from a pedagogical experience and also from a teorical investigation about the event “FESTIVAL PIBID: Território sob ataque”, occurred at the Escola Estadual Edna May Cardoso, in the city of Santa Maria, Brasil. The event was organized by the students of the History curse and PIBID’s scholarship holders from the Universidade Federal de Santa Maria. Its main subject was the discussion in two-ways about the concept of territoriality, having as fundamental intention, instigate the student to problematize two main themes witch were debated on lectures and workshops: the struggle of the indigenous population, of our country, for land and the appreciation of public schools. So, this article also investigate and give a theoretical support to the human development as a social process and the historical-cultural dimension of the event, just like the meaning of the result from this pedagogical praxis in a way of search a new-signification, from the students, of the scholar patrimony and the struggle of the indigenous population.

**Keywords:** Territoriality. Public school. Indian people. Patrimony.

## **Introdução**

A intenção fundamental do evento foi instigar os alunos a problematizar sobre a questão da territorialidade, assim dois temas principais foram debatidos através de palestras e oficinas: a luta dos povos indígenas de nosso país pela terra e a valorização da escola pública. Esses temas, que a princípio parecem desconectados, interligam-se pelo contexto da cidade e de nossa escola. Na cidade de Santa Maria temos duas Comunidades Indígenas – Guarani e Kaingang - que estão em constante luta por seu território, enquanto que nossa escola vem passando pelas ameaças de fechamento de parte de suas atividades, como foi o caso de tentativa de fechar o turno noturno no final do ano passado. Dessa maneira tentou-se debater durante o evento como a ausência de uma relação mais efetiva entre a escola e a comunidade também contribui para que nossos territórios estejam constantemente “sob ataque”.

A princípio esses temas podem parecer que pouco se interligam, mas ao analisar o contexto em que se está inserido a cidade Santa Maria e do próprio colégio, percebe-se uma ligação contundente: que ambas estão “sob ataque” na região, como o próprio nome do evento supõe. Ao longo do artigo será explanado sobre a amplitude da questão da territorialidade, o relato da experiência pedagógica juntamente com uma discussão teórica a partir de sua realização.

## **História, localidade e contexto da Escola Edna May Cardoso e das comunidades indígenas Guarani e Kaingang na cidade de Santa Maria**

Na cidade de Santa Maria estão presentes duas comunidades Indígenas. Desde de 2011 existe oficialmente na cidade a Aldeia Kaingang Três Soitas, que recebeu moradores de todo o estado. A aldeia fica no entorno da região da rodoviária, em uma área bem próxima ao centro, essa área já era ocupada por algumas famílias indígenas de maneira transitória a cerca de 20 anos. (MIOTO, 2012). E uma comunidade Guarani que vive próximo ao distrito industrial, na mais oeste da cidade, desde 2012. Pode-se ver que ambas tiveram suas comunidades estabelecidas na cidade recentemente e ainda batalham para conseguir permanecer em suas localidades. Como os Kaingang vivem em uma região que está se valorizando bastante por sua localização, existe constantemente uma pressão do mercado imobiliário em seu território. Já os Guaranis, até 2012 viviam às margens da BR-392, na área conhecida como acampamento do Arenal em condições de



hipervulnerabilidade.(MOURA, 2012). O território atual ainda conta com inúmeros problemas como a falta de saneamento básico e linhas de ônibus. Em ambos os casos se pode ver uma certa fragilidade em relação aos territórios das aldeias e condições de vida bastante precárias, na cidade de Santa Maria.

Nacionalmente percebe-se que, após o impeachment presidencial em 2016, as políticas indigenistas apresentam forte retrocesso, com o trâmite da PEC 241 que concede ao Congresso, atualmente de maioria conservadora, com uma bancada ruralista composta por latifundiários, a decisão final sobre demarcação de terras indígenas, bem como a tese do “Marco Temporal”, pela qual só devem ser consideradas Terras Indígenas as áreas que estavam de posse de comunidades indígenas na data de promulgação da Constituição de 1988. Entretanto, em 2017 foi realizada a maior mobilização indígena em anos, talvez décadas, com o acampamento Terra Livre em Brasília, tendo como pauta não só a PEC 241, mas o enfraquecimento das instituições e políticas públicas indigenistas.

A Escola Edna May Cardoso está localizada no Bairro Cohab Fernando Ferrari e conta atualmente com cerca de 500 alunos. Sua criação e concretização foi fruto de empenho e reivindicação da população do bairro. A partir de 1982 a comunidade de moradores inicia uma mobilização para a criação de uma escola na própria comunidade, já que até então os moradores tinham que mandar seus filhos estudarem nos bairros vizinhos, principalmente na Escola Margarida Lopes, no bairro Camobi. Em 1986 suas reivindicações são atendidas e se inicia a construção de um escola “brizoleta”<sup>9</sup>, de madeira pré-fabricada. Em Abril nesses mesmo ano as aulas da Escola Estadual de 1º e 2º grau Professora Margarida Lopes- extensão COHAB se iniciam. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012)

Em 16 de dezembro de 1987, um forte vendaval ocorre na região e a frágil estrutura da escola desabou. E assim, novamente a associação comunitária movimentou-se para conseguir que

---

<sup>9</sup> “De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares – que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola –, contratam-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. Este processo ainda sobrevive na memória de grande parcela da população do estado e marcou positivamente o imaginário de realizações de Brizola.” (QUADROS, 2001,p.1). As estruturas das “brizoletas eram de material pré fabricado e muitas vezes eram transportadas e recolocadas em outros lugares, como foi nesse caso.

as atividades continuassem. Novos espaços foram conseguidos por empréstimos temporários- a creche da UFSM e salas da associação comunitária - e assim “ tornou-se possível dar continuidade às aulas, em caráter precário e emergencial” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, p.5) Um novo prédio foi construído em 1988, através de um mutirão realizado na comunidade para abrigar a escola enquanto o prédio definitivo não ficava pronto. Outra grande disputa que a comunidade teve nesse momento foi conseguir que a posse do terreno onde se encontrava a escola, passasse para o Estado do Rio Grande do Sul uma vez que esse pertencia ao Município, resolvida também essa questão o prédio atual da escola foi inaugurado em 1990. A comunidade continuou e continua mobilizada nos anos seguintes para continuar melhorando a instituição tanto na parte da infraestrutura quanto na questão educacional. Se tem implantação do orçamento participativo em 1999, o Ensino Médio em 2001 e o EJA em 2003, sendo esses apenas alguns exemplos que a movimentação de pais, alunos e professores conseguiram para o Edna. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012). A última grande conquista aconteceu ano passado, 2016, onde se conseguiu barrar o fechamento de todo o turno da noite na escola, através da mobilização da comunidade e de um abaixo assinado. Parte da construção desse evento surgiu a partir dessa ameaça, tendo-se a intenção de debater as questões que serão abordadas ao longo do artigo.

A partir desse pequeno relato da história da escola se consegue ver que a história da comunidade é marcada pela luta coletiva de direitos à moradia e à educação. O conjunto habitacional Fernando Ferrari, conhecido como COHAB, está localizado próximo ao bairro Camobi em Santa Maria, e seus limites fazem divisa com terras da UFSM. O desenvolvimento de Camobi foi intensificado a partir de 1960 com a fundação da Universidade, e mais tarde com a Base Aérea, em 1970. Diante da intensificação do crescimento populacional do bairro, muitas demandas foram necessárias para melhoria da qualidade de vida dos residentes, entre elas, criação de rodovias, infraestrutura e saneamento básico. Algumas inclusive não foram inteiramente atendidas até a atualidade.

### **O Festival do PIBID**

O evento ocorreu no dia 10 de Maio, na parte da manhã no própria escola e foi dividido em dois momentos de atividades. Das 8:00 às 10:00 da manhã ocorreram debates, que foram divididos entre as turmas do ensino médio e do ensino fundamental. Posteriormente, entre às 10:30 e 12:00 ocorreram oficinas para a comunidade escolar- Fotografia, Radio Escola, Muralismo e

Construção de Memória. Os debates tiveram o intuito de trazer o conceito de “territorialidade”, mostrando como é importante perceber que a questão do território não está longe da vida dos alunos. Assim como essa questão é fundamental para a sobrevivência das comunidades indígenas também é importante para a comunidade do Edna e do bairro. As conquistas do território da escola não foi um processo natural, mas sim fruto de conquistas como já mostramos acima. Através do debate se tentou mostrar o perigo de não se conhecer os processos de lutas passadas da comunidades pode trazer para gerações futuras e para o próprio futuro. As oficinas também tiveram a intenção de debater o assunto da territorialidade dentro da escola. Todas relacionaram suas atividades de alguma forma, como mostraremos a seguir, com a questão da territorialidade da escola. O intuito principal nessas atividades era construir de forma mais lúdica nos alunos um sentimento de pertencimento em relação à escola.

Para o ensino médio o debate foi coordenado pelo professor de história e supervisor do PIBID na escola Prof. Alan Buzzati, que realizou a conexão entre os dois assuntos principais do evento- as comunidades indígenas e a história da Escola – e que foram tratados pelos debatedores. Foi uma atividade pensada para as turmas do ensino médio tendo um caráter mais maduro, com a intenção de provocar o senso crítico dos alunos sobre os temas. O estudante de história e indígena, participante do PET Indígena da UFSM Joceli Sirai Sales foi o primeiro palestrante e discorreu sobre como estão as situações atuais das aldeias da cidade de Santa Maria, mostrando um pouco de suas lutas e mobilizações dos últimos anos também à nível nacional. O segundo e último palestrante foi o graduado em história Alexandre Pozzebon, que escreveu seu trabalho de conclusão de curso sobre a história do Bairro Cohab Fernando Ferrarri, e em sua palestra tratou sobre a história do colégio. O debate posterior contou com a participação de parte dos alunos, professores e pibidianos que fizeram suas colocações sobre o assunto.



(Palestrante Joceli no debate do Ensino Médio. Foto: Gustavo Dalcol)

O debate para as turmas do ensino fundamental foi pensado para se ter um carácter um pouco mais didático, em função de seu público. O debate foi coordenado pelas pibidianas Gabriela Schmitt e Gabrielle de Souza Oliveira que também realizaram a conexão entre os assuntos debatidos. O primeiro palestrante foi o estudante de História e pesquisador de iniciação científica sobre a cultura dos povos indígenas do Rio Grande do sul, Eduardo Perius, que trouxe os principais aspectos culturais das comunidades Guaranis e Kaingang. A segunda palestrante foi a Prof. Neda Maria Diogo Cavalheiro, a professora mais antiga da escola, que conversou com os alunos sobre as conquistas que a comunidade do bairro conseguiu ao longo da história do Edna, mostrando de maneira bastante apropriada que os avanços da escola não foram obtidos sem mobilização.





Debate do ensino fundamental. Foto Gustavo Dalcol

A oficina de fotografia que foi ministrada pelo mestrando em comunicação Thiago Silva e auxiliada pelo pibidiano Gustavo Dalcol. Contou com uma participação de cerca de 40 alunos, que em um primeiro momento se reuniram para um debate teórico sobre o assunto. Posteriormente, os alunos foram divididos em dois grupos, um sob a coordenação do Thiago e outro sob a de Gustavo e saíram para explorar o terreno da escola e por em prática o que aprenderam.



Oficina de Fotografia. Foto Gustavo Dalcol

A oficina de Radio Escola foi ministrada pelos pibidianos Anita Sifuentes e Higor Barbosa. A escola está passando por um processo de criação de uma Radioescola e essa oficina fez parte desse do processo de implementação que está tentando ser o mais horizontal possível. Atividade proposta foi de que os alunos realizassem uma cobertura do evento. Em um primeiro momento ocorreu uma parte teórica sobre questões relacionadas à Radio, a comunicação e a realização de reportagens. Depois os alunos foram divididos em grupos para formulassem perguntas a serem feitas para quem estaria participando das outras oficinas e por fim os grupos foram realizar as reportagens. Cada grupo tinha um repórter, um cinegrafista e um pessoal de apoio. O material dessas reportagens será utilizado na primeira programação da Radioescola. A oficina de Construção da Memória foi ofertada pelas pibidianas Aline Seixas e Tamara Juriati. A intenção dessa oficina foi iniciar uma discussão sobre a questão da memória do bairro com os estudantes. A proposta foi que os alunos trouxessem de casa fotos e relatos de seus familiares mais velhos e que fossem moradores antigos do bairro para se construir um texto sobre a memória coletiva da COHAB Fernando Ferrarri. A oficina de Muralismo foi realizada pelo graduando em Artes Visuais



DS Lima, que é um parceiro de longa data da escola, já tendo realizando algumas atividades desse tipo na instituição. A atividade desenvolvida demonstrar algumas técnicas de desenho para que os alunos criassem um novo logo para a escola. Essa oficina também teve um carácter inicial, sendo o primeiro passo para se pensar uma nova identidade visual para a escola.



Oficina de Muralismo. Foto Gustavo Dalcol

### **Fundamentos teórico-metodológicos e o desenvolvimento humano sob uma perspectiva sócio-histórica**

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, é correto afirmar que a escola cumpre um papel substancial na construção e amadurecimento psicológico dos indivíduos. O desenvolvimento individual se dá em ambientes sociais determinados e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana.. A perscrutação do presente artigo parte de muitos pressupostos teóricos sobre a constituição e o desenvolvimento histórico do psiquismo humano segundo a psicologia histórico-cultural inaugurada por Vygotsky<sup>2</sup>, juntamente com Luria e A.N. Leontiev. Alicerçado também no método materialista histórico-dialético, compreendendo

que o desenvolvimento humano, mais especificamente da criança e do adolescente, é resultado de um embate dialético entre o ser e o mundo, uma relação mediada por sistemas simbólicos, ocorrendo em função das interações sociais e a condição material do indivíduo. Nesse sentido, assimilar o pensamento de Vygotsky à experiência pedagógica referida é explorar teoricamente a dimensão sociohistórica do desenvolvimento humano que a mesma proporcionou entre os alunos a partir de sua realização.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediadas pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. ( KOHL, 2010. p.24)

As funções psicológicas superiores constituem uma unidade complexa do psiquismo humano. Configura a memória, o pensamento, a abstração e a linguagem, possuindo uma relação interfuncional considerada impossível de decompô-la isoladamente. O processo mental é singularmente humano e sociogenético, resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais, mediado pela linguagem. É na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e determinante de outros indivíduos. O <sup>10</sup> processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico, e as estruturas de percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento assumem diferentes formas. Ressaltando que a consciência é entendida como produto das relações sociais que são estabelecidas através da vida social. E ao mesmo tempo ela é mediada pelas significações elaboradas pela própria sociedade através de seu movimento histórico.

Considerando a explanação acima constata-se que tal concepção estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural. O educar deve, então, atuar para a viabilização de atividades que, neste caso, objetivou propiciar um processo de desenvolvimento humano e de conhecimento crítico e histórico a partir de uma metodologia intervencionista, expositiva e dialógica.

---

<sup>10</sup> Lev Semynovich Vygotsky (1896-1934) viveu o contexto político-social revolucionário soviético, fator que exerce forte influência na sua produção científica. Enquanto psicólogo bielorusso, possui uma dissertação complexa que explorou pontos inéditos e nevrálgicos da pedagogia contemporânea. Apesar de não chegar a constituir um sistema explicativo completo e articulado, do qual podemos extrair uma “teoria vygotskyana” bem estruturada, tal qual as elaborações de Piaget, por exemplo.

Na relação do mundo dos objetos e o indivíduo não se pode considerar que a consciência dos indivíduos se reproduza como um reflexo consciente do mundo.. Nessa atividade, a que medeia à comunicação com outras pessoas, tem lugar o processo de apropriação e posterior ressignificação.

Paulo Funari deixa claro em seu trabalho que existem diversos tipos de patrimônio: material, imaterial, espiritual, coletivo e individual. O patrimônio individual depende de nós, que decidimos o que nos interessa, a eleição do que é patrimônio é uma opção de cada indivíduo de acordo com seus interesses políticos e econômicos e o patrimônio coletivo depende das reflexões que a própria comunidade realiza para determinar os interesses comuns a todos. As oficinas se mostraram contundentes em tentar de fato trazer uma nova significação do patrimônio escolar, considerando que na oficina de fotografia os alunos foram incentivados a captar imagens que buscassem problematizar aspectos físicos da estrutura da escola, a se questionar dos motivos do patrimônio possuir por vezes, características de degradação e ter um tratamento de desprezo.

### **Conclusão**

É necessário compreender que a realização do evento possuiu uma natureza política de engajamento perante os alunos, um objetivo enfático ao propiciar espaços para exposições e debates. Partindo do conceito de territorialidade enquanto problematização e causa unificadora, procuramos evidenciar como a ausência de uma relação mais efetiva da comunidade com a escola e da escola com a comunidade também contribui para que nosso território esteja a cada dia mais vulnerável à políticas públicas que pretendem o esvaziamento e precarização do ensino público. Com isso, angariamos assimilações da história de luta e contexto atual da escola e comunidade com a política indigenista nacional a partir da confluência que apresentam, pois é inegável que esses ataques possuem de fundo um caráter político-econômico que reflete o embate entre classes sociais. O festival foi percebido então como um processo de mediação, conceito fundamental da psicologia histórico-cultural. A palestra com o colega Joceli, bem como as explanações sobre o histórico de lutas da comunidade para ter demandas básicas atendidas evidenciam que tal práxis foi um processo de intervenção de sujeitos intermediários numa relação, com momentos-chave de sensibilização, assimilação, interação e internalização, se caracterizando também como uma atividade transdisciplinar que escapou dos modelos padrões de ensino-aprendizagem que são cotidianos. Outro aspecto conclusivo para salientar é como a educação patrimonial capacita o

indivíduo para exercer a cidadania, conhecendo e valorizando a outras culturas para que com isso venha a compreender o meio sociocultural que se encontra envolvido. Nesse caso, serviu não só para valorizar a escola pública e a cultura indígena, dando sua devida importância, mas também trazendo uma gama de fatos e significados que reafirmam a necessidade de compromisso para com a instituição e esses povos, que sofrem hoje com os ataques.

### **Referências**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **PPG da Escola Estadual Edna May Cardoso**. 8º Coordenadoria Regional de Educação, Santa Maria, 2012.

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963)**. Teias, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-12, jan./jun. 2001

MIOTO, Thiago. NEGLIGÊNCIA E VIOLÊNCIA CONTRA O POVO KAINGANG. **Revista o Viés**. Santa Maria. 11 de jan 2012. Disponível em <<http://www.revistao vies.com/reportagens/2012/01/negligencia-e-violencia-contr-a-o-povo-kaingang/>>. Acesso em 20/10/2017:

MOURA, João Vitor. “ESTAMOS CHEIOS DE PROMESSAS” Santa Maria. **Revista o Viés**. 21 de nov 2012. Disponível em <<http://www.revistao vies.com/reportagens/2011/11/estamos-cheios-de-promessas/>>. Acesso em 20/10/2017

VEER, René & VALSINER, Jaan. **Vygotsky: Uma síntese**. Tradução: Cecília C. Bartalotti. Ed.: Loyla, 2006.

LEONTIEV, Alexei N. Atividade, consciência e personalidade. In: **Arquivo Marxista na Internet**, 2000. Disponível em <[http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ\\_person/index.htm](http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm)>. Acesso em 04 jan. 2011.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio Histórico e Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

## TRANSGÊNEROS EM COMPETIÇÕES ESPORTIVAS: ALÉM DE POLITICAMENTE CORRETO, É JUSTO?

### *TRANS GENDER IN SPORTS COMPETITION: BESIDES POLITICALY CORRECT, IS IT FAIR?*

Breno Berny Vasconcelos

Graduando em Educação Física/Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas  
brenobvasc@gmail.com

Fabrcio Boscolo Del Vecchio

Doutor em Educação Física/Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas  
fabricao\_boscolo@uol.com.br

#### RESUMO

Transgêneros têm conquistado cada vez mais espaços nos diferentes setores da sociedade civil; porém, sua participação em eventos esportivos ainda é escassa e controversa, tanto por questões socioculturais, quanto por questões genéticas, devido a possível vantagem biológica, por razões anatômicas e fisiológicas. Estudos a este respeito são escassos e não existem evidências sobre esta vantagem biológica. Indica-se que organizações esportivas permitem a participação de atletas transgênero em competições, desde que respeitadas regras específicas. Mesmo assim, a legalidade de sua participação ainda é muito questionada. Este estudo teve por objetivo revisar o que há na literatura sobre a participação de atletas transgênero em eventos esportivos e a possibilidade de vantagem biológica sobre cisgêneros, além de políticas e normativas para inclusão dessa população no meio esportivo. De modo amplo, observou-se escassez de material científico sobre a temática. Maior atenção é dada ao fator genético, negligenciando outros fatores, inclusive sociais, que podem influenciar no sucesso competitivo. Conclui-se que, ainda, não existem evidências científicas suficientes para afirmar se há ou não vantagem biológica. As normativas vigentes de organizações esportivas evoluíram, sendo mais flexíveis e preconizando a inclusão e o respeito aos direitos humanos, possuindo caráter mais político do que científico.

**Palavras-chave:** transgêneros, transexuais, esporte, competição, inclusão

#### ABSTRACT

Transgenders are conquering even more space through different sectors of civil society; however, their participation in sports competition is still weak and controversial, as for sociocultural issues as well for genetic issues, due to the possible biologic advantage they may have by anatomical and physiological reasons. Studies about this topic are scarce and there are no evidences supporting that biologic advantage. Sports organizations allow transgender athletes to compete, since specific rules are followed. Even so, their legality on participating in sports competition is very questioned. This study aimed to review scientific literature on transgender athletes participating in sports competition and their possible biologic advantage on cisgender athletes, besides inclusion policies for inserting this population in sports context. Broadly, it was observed few scientific materials about this topic. Higher attention is paid to the genetic factor, neglecting other factors, including social factors that may influence on competitive success. It is concluded, yet, that there are no evidences supporting that there is or there is not biologic advantage. The policies in force from sports organizations have evolved, being more flexible and preconizing inclusion and human rights respect, having a more political than scientific character.

**Keywords/Palabras clave:** transgenders, transsexuals, sport, competition, inclusion



## Introdução

O esporte é uma atividade competitiva institucionalizada que exige esforço físico e habilidades motoras complexas. A participação em atividades esportivas é movida por fatores intrínsecos e extrínsecos. O esporte é motivado por fortes preceitos, como os de igualdade e justiça, que dizem que as competições devem ser justas e igualitárias, tendo todos os competidores as mesmas chances de vitória (BARBANTI, 2006). O esporte é um fenômeno binário, tendo a segregação entre gêneros estabelecida e justificada por razões biológicas, devido ao fato de homens possuírem diferenças biológicas que os favorecem na maioria dos esportes (DICKISON et al., 2002).

Transgêneros são pessoas que possuem uma identidade de gênero diferente do gênero biológico com o qual foram designadas no nascimento. A identidade de gênero diz respeito a como o indivíduo se enxerga no mundo e seu papel social de acordo com os preceitos de gênero, já o gênero biológico diz respeito ao sexo com o qual o indivíduo é designado ao nascer, de acordo com a seu órgão sexual, masculino ou feminino, por exemplo. Internacionalmente, a *American Psychiatric Association* classifica este fenômeno como “disforia de gênero”, quando há uma incongruência entre a identidade de gênero e o sexo biológico. No Brasil, o fenômeno é classificado pelo Código Internacional de Doenças 10 (CID 10) como “transtorno de identidade de gênero”, uma patologia (VAL et al., 2010).

Os transgêneros sofrem grande estigma por serem diferentes, sendo vítimas constantes de preconceito e discriminação, que acabam gerando isolamento e depressão em grande parte dos indivíduos desta população. Os índices de suicídios e homicídios são mais altos nesta população do que na população cisgênero (CLEMETS-NOLLE et al., 2006). Apesar disso, os transgêneros vêm conquistando espaço nos diversos setores da sociedade civil, através da luta da comunidade LGBTQ+ por direitos iguais aos de pessoas cisgênero. No esporte, por exemplo, já existem atletas transgênero competindo em eventos de elite. Fallon Fox, Chris Mosier e Tiffany Abreu são exemplos de atletas transgênero reconhecidos, mesmo com todo o preconceito e discriminação sofridos. A primeira é uma mulher transgênero competidora de *Mixed Martial Arts* (MMA), o segundo, um homem transgênero competidor de triatlão, e a terceira, uma mulher transgênero brasileira que joga vôlei em um time feminino italiano.



A grande questão por trás da participação de transgêneros em competições esportivas é a possibilidade de vantagem biológica que eles podem ter sobre pessoas cisgênero (HEGGIE, 2010). Tendo em vista que homens possuem genética distinta de mulheres, que resultam em perfis fisiológicos e anatômicos mais propícios ao esporte, teoricamente, mulheres transgênero, por terem nascido com uma genética masculina, teriam vantagem biológica ao competir contra mulheres cisgêneros. Já os homens transgênero, por terem nascido com uma genética feminina, teriam desvantagem biológica ao competir com homens cisgênero (REESE, 2005). Grande atenção é dada à possibilidade de vantagem das mulheres transgênero e pouco se fala sobre a possibilidade de desvantagem dos homens transgênero (JONES et al., 2017). Mesmo algumas organizações esportivas, como o Comitê Olímpico Internacional (COI) permitindo que transgêneros participem de competições esportivas como os Jogos Olímpicos (IOC, 2004; 2015), este tema ainda é polêmico e controverso. O presente estudo teve por objetivos: i) investigar se atletas transgêneros possuem vantagem ou desvantagem biológica ao competirem com atletas transgêneros; ii) se é justo que compitam contra atletas cisgêneros; e iii) o que dizem as normativas esportivas que regulamentam a participação de transgêneros em competições esportivas.

## **Materiais e Métodos**

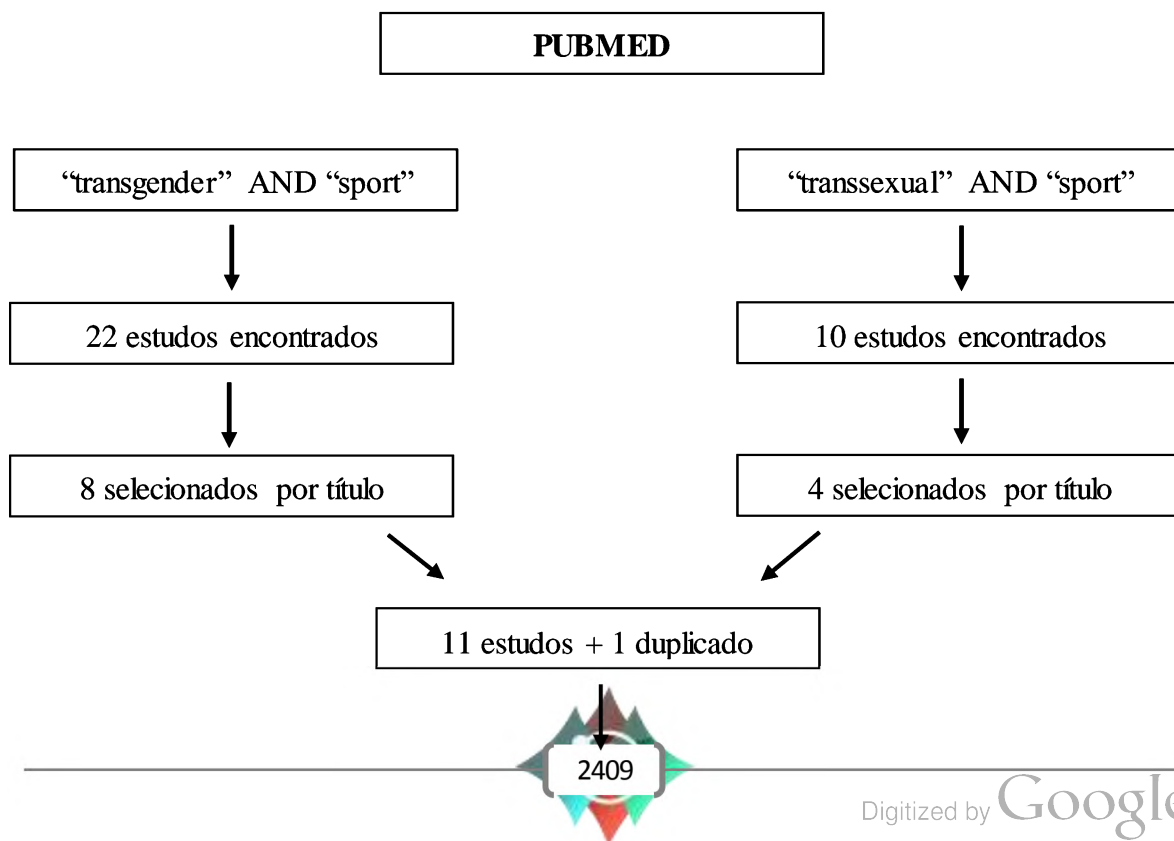
Este estudo se classifica como uma revisão sistemática da literatura científica. Foram utilizadas para pesquisa as bases de dados PubMed e Google Acadêmico. Os termos “transgender” AND “sport” e “transsexual” AND “sport” foram utilizados na base Pubmed, e os termos [“transgender” OR “transsexual”] AND “sport policy” foram utilizados na base Goole Acadêmico durante a pesquisa. Para serem incluídos na revisão, os materiais deveriam ser normativas esportivas relacionadas a atletas transgênero ou estudos envolvendo pessoas e/ou atletas transgênero, abordando variáveis genéticas e/ou fisiológicas relevantes ao desempenho esportivo. Não foram utilizados filtros de datas de publicação.

## **Resultados e Discussão**

Ao todo seis estudos, dois experimentais (GOOREN et al., 2004; HARPEN, 2015) e quatro qualitativos (HARGIE et al., 2015; HEGGIE et al., 2010; MUCHIKO et al., 2014; REESE, 2005), e duas normativas esportivas (IOC, 2004; 2016) foram incluídas à revisão. O diagrama de fluxo da seleção de estudos está descrito na Figura 1. De maneira ampla, observou-se pouco material

científico referente à temática, e a maioria dele era de delineamentos qualitativos. Além disso, a ampla maioria do material versava sobre a possibilidade de vantagem biológica das mulheres transgênero sobre mulheres cisgênero.

No que diz respeito a normativas esportivas, duas se destacam: as normativas de 2004 e de 2015 do Comitê Olímpico Internacional (COI). A normativa de 2004 foi a pioneira na temática. Nela, a participação de atletas transgêneros nos Jogos Olímpicos em categorias do gênero com o qual se identificam é permitida desde que seguidas três recomendações: i) o(a) atleta tenha passado por cirurgia de redesignação genital; ii) o(a) atleta possua reconhecimento legal no seu país de origem da sua mudança de gênero; e iii) o(a) atleta passe por pelo menos dois anos de tratamento hormonal referente ao gênero com o qual se identifica (IOC, 2004). Certamente esta normativa foi um avanço na luta dos transgêneros por igualdade, porém, até o ano de 2015, quando uma nova versão da normativa foi lançada, nenhum atleta transgênero conseguiu chegar a uma Olimpíada. As principais dificuldades foram o reconhecimento legal de sua transição, uma vez que a maioria dos países não reconhece a mudança de gênero e, inclusive, em alguns países isto é proibido e passível de pena de morte (JONES et al., 2017), e a cirurgia de redesignação de gênero, que não apresenta resultados satisfatórios em vários casos, especialmente para homens transgênero, não sendo um procedimento almejado por todos os indivíduos transgênero (JONES et al., 2017). Além disso, nenhuma evidência científica suporta a exigência de dois anos de terapia hormonal.



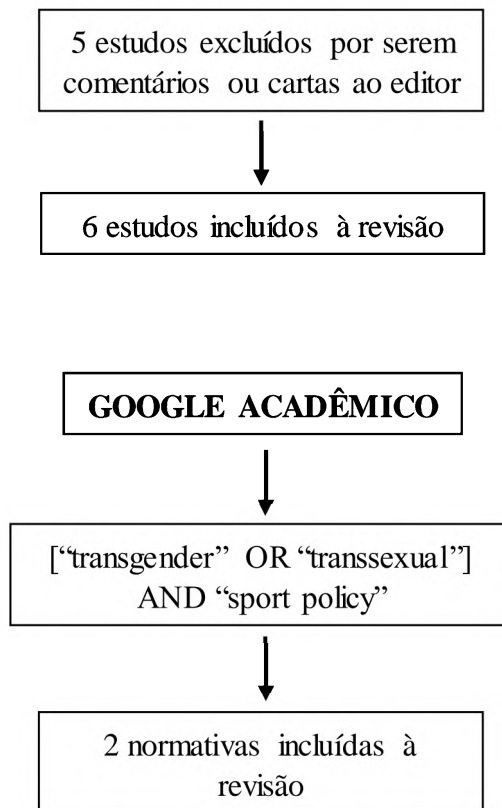


Figura 1: Diagrama de fluxo dos estudos e normativas incluídos à revisão. Fonte: Autoral.

Em 2015 esta normativa foi revista e foi lançada uma nova versão, desta vez mais flexível. Nela, a cirurgia de redesignação de genital não é mais exigida. Homens transgênero podem competir em categorias masculinas sem nenhum tipo de restrição. Já mulheres transgênero, para competirem em categorias femininas, devem seguir as seguintes recomendações: i) assinarem termo afirmando que, para fins esportivos, são mulheres, e este termo não pode ser revogado por um período mínimo de quatro anos; ii) mostrarem ter níveis de testosterona abaixo de 10nmol/L pelo menos durante todo o ano anterior à data da competição almejada, sendo este tempo analisado caso a caso e passível de aumento de acordo com a modalidade esportiva; e iii) manter os níveis de testosterona abaixo de 10nmol/L durante todo o período em que participarem de competições, sendo punidas com doze meses de suspensão caso falhem nos exames (IOC, 2015). Observa-se uma evolução na normativa, mostrando uma maior preocupação do COI com os direitos humanos e com a inclusão no esporte, porém, a normativa ainda é pouco embasada em evidências científicas.

A normativa considera a teoria da vantagem biológica, uma vez que permite que homens transgênero participem de competições masculinas sem restrições e impõe diversas regras às mulheres transgênero para que participem de competições femininas, mesmo não havendo evidência científica nenhuma que sustente esta teoria. O tratamento hormonal por no mínimo um ano e os valores de concentração de testosterona exigidos também não são suportados por evidências científicas. Após a normativa entrar em vigência, nenhum atleta transgênero conseguiu chegar a uma Olimpíada. O único atleta que chegou perto foi Chris Mosier, um homem transgênero, que segundo a teoria de vantagem biológica deveria ter desvantagem em competições contra homens cisgênero, que quase conseguiu a classificação para os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em 2016 no Triatlon pelos Estados Unidos.

Dois estudos experimentais foram incluídos à revisão. Gooren & Bunck (2004) acompanharam por um período de três anos 36 transgêneros (19 mulheres e 17 homens transgênero) que iniciaram tratamento hormonal. Foram analisadas as variáveis concentração sérica de testosterona, área muscular, concentração de hemoglobina e concentração do hormônio IGF-1. Após um ano de tratamento, todas as variáveis apresentaram mudanças significativas, estando as mulheres transgênero mais próximas dos valores de mulheres cisgênero e os homens transgênero mais próximos dos valores de homens cisgênero. A concentração de testosterona sérica nas mulheres transgênero reduziu de  $21,5 \pm 5,8 \text{ nmol/L}$  pré tratamento para  $1,0 \pm 0,0 \text{ nmol/L}$  ( $p < 0,05$ ), e aumentou em homens transgênero de  $1,6 \pm 0,6 \text{ nmol/L}$  para  $30,8 \pm 11,4 \text{ nmol/L}$  ( $p < 0,05$ ). A área muscular nas mulheres transgênero diminuiu de  $306,9 \pm 46,5 \text{ cm}^2$  para  $277,8 \pm 37,0 \text{ cm}^2$  ( $p < 0,05$ ), e aumento nos homens transgênero de  $238,8 \pm 33,1 \text{ cm}^2$  para  $285,3 \pm 35,6 \text{ cm}^2$  ( $p < 0,05$ ). A concentração de hemoglobina em mulheres transgênero diminuiu de  $9,3 \pm 0,7 \text{ nmol/L}$  para  $8,0 \pm 0,7 \text{ nmol/L}$  ( $p < 0,05$ ), e aumentou em homens transgênero de  $8,2 \pm 0,7 \text{ nmol/L}$  para  $9,4 \pm 0,8 \text{ nmol/L}$  ( $p < 0,05$ ). A concentração do hormônio IGF-1 nas mulheres transgênero diminuiu de  $38,0 \pm 10,0$  para  $14,0 \pm 8,0$  ( $p < 0,05$ ) e aumentou em homens transgênero de  $26,0 \pm 12,0$  para  $36,0 \pm 14,0$  ( $p < 0,05$ ). Após três anos de tratamento, os valores se mantiveram próximos aos atingidos em um ano de tratamento, sem diferenças estatísticas significativas. Destaca-se que estas quatro variáveis são associadas ao desempenho esportivo. Apesar da área muscular das mulheres transgênero após o tratamento hormonal ainda ser maior que a área muscular dos homens transgênero antes do tratamento hormonal (enquanto ainda estavam com uma condição biológica feminina), os autores sugerem que é justificável que atletas transgêneros participem de

competições esportivas nas categorias de gênero com as quais se identificam, pois sempre haverá algum tipo de arbitrariedade no esporte. Pessoas nascem com potenciais genéticos distintos e possuem desenvolvimentos pós-natais distintos, portanto levar em consideração genética e desenvolvimento pós-natal como critério de justiça e igualdade sempre tornará as competições injustas. Harpen (2015), em um estudo retrospectivo de metodologia pouco esclarecida, investigou as mudanças no tempo de corrida de distâncias fixas de oito mulheres transgênero após o tratamento hormonal. Houve redução no desempenho de corrida (aumento do tempo para completar o percurso) nas distâncias 5km, 10km, 21km e 42km. Além disso, as atletas relataram sentir fadiga precoce ao comparar seu desempenho após o tratamento com o pré tratamento hormonal.

Não existem evidências que suportem a teoria de vantagem biológica de atletas transgênero e existem normativas que, por mais que sejam discutíveis, permitem a participação desta população em competições esportivas. Por que, então, não vemos atletas transgênero competindo no esporte de alto nível? A resposta parece estar nos estudos qualitativos incluídos nesta revisão. Hargie et al. (2015) indicam que pessoas transgênero apresentam menores níveis de atividade física quando comparadas a cisgêneros, além de participarem menos de atividades físicas de lazer. Logo, transgêneros são uma população menos ativa e com maiores índices de massa corporal (IMC) que cisgêneros. Segundo Muchiko et al. (2014), os fatores limitantes para a prática de atividade física mais reportados são: i) ausência de suporte social; ii) problemas com a auto percepção corporal; iii) medo de exclusão; iv) medo de frequentar locais públicos; v) medo de frequentar vestiários; e vi) más experiências durante a educação física escolar.

Destaca-se que o desempenho esportivo é multifatorial, dependendo além da genética, de fatores como técnica, saúde, condicionamento físico geral e específico, alimentação, método e época da iniciação esportiva, estrutura física e psicológica para treinamento, métodos de treinamento e perfil psicológico do atleta (JONES et al., 2017). Mesmo considerando que pode haver algum tipo de vantagem biológica, promovida por fatores genéticos, favorecendo atletas transgêneros, os mesmos enfrentam inúmeras outras desvantagens em quase todos os fatores supracitados que influenciam diretamente no desempenho competitivo e deveriam ser levadas em conta. Pessoas transgênero enfrentam, além do preconceito e discriminação, dificuldades até para terem seu nome social aceito e frequentarem o banheiro próprio para o gênero com o qual se

identificam. Se para necessidades básicas, como nome e banheiro eles já enfrentam problemas, para inserirem-se em programas de iniciação esportiva e participarem de atividades esportivas em geral, a barreira tende a ser ainda maior.

Finalizando, os princípios de igualdade e justiça no esporte devem ser mantido, e qualquer ferramenta que gere vantagem competitiva deve ser combatida. Porém, no caso dos atletas transgênero, não há evidências científicas que suportem qualquer tipo de vantagem ou desvantagem biológica sobre cisgêneros. Portanto, enquanto não há evidências, sugere-se que não há porque impedir atletas transgêneros de competir em eventos esportivos. Somente se surgirem evidências concretas, de estudos bem delineados, as normas devem ser revistas. Transgêneros, assim como qualquer outra população minoritária, deveriam ter acesso e incentivo à participação no esporte competitivo.

### **Conclusão**

Com a presente revisão da literatura é possível concluir que:

- Existem normativas esportivas que permitem a participação de transgêneros em competições esportivas;
- Estas normativas esportivas são fundamentadas no respeito aos direitos humanos porém possuem pouco embasamento científico;
- Não há evidências de que atletas transgênero possuam vantagem ou desvantagem biológica sobre atletas cisgênero;
- Até o momento não há razão respaldada pela ciência para impedir que atletas transgênero participem de competições esportivas nas categorias de gênero com as quais se identificam;
- Existem inúmeras barreiras, principalmente sociais, que impedem a inclusão de transgêneros no esporte.



## Referências

BARBANTI, V O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 11, n. 1, p.54-58, 2006. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/-article/view/833/840>>. Acesso em: 21.06.2017.

CLEMENTS-NOLLE, K.; MARX, R.; KATZ, M. Attempted suicide among transgender persons: The influence of gender-based discrimination and victimization. **Journal of Homosexuality**, v. 51, n.3, p. 53-69, 2006. DOI: 10.1300/J082v51n03\_04.

DICKISON, B.D; GENEL, M.; ROBINOWITZ, C.B.; TURNER, P.L.; WOODS, G.L. Gender verification of female Olympic athletes. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 34, n. 10, p. 1539-1542, 2002. DOI: 10.1249/01.MSS.0000030845.73118.79

GOOREN, L.J.; BUNCK, M.C. Transsexual and competitive sports. **European Journal of Endocrinology**, v. 151, n. 4, p. 425-429, 2004. PMID: 15476439.

HARGIE, O.D.W., MITCHELL, D.H.; SOMERVILLE, I.J.A. 'People have a knack of making you feel excluded if they catch on to your difference': Transgender experiences of exclusion in sport. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 52, n. 2, p. 223-239, 2015. DOI: 10.1177/1012690215583283.

HARPEN, J. Race times for transgender athletes. **Journal of Sporting Cultures and Identities**, v. 6, n. 1, p.1-9, 2015. Disponível em: < [http://jrci.cgpublisher.com/product/pub.301/prod.4/m.2/fid=1836884/R15\\_47780\\_RaceTimesforTransgenderAthletes\\_FinalOF.pdf](http://jrci.cgpublisher.com/product/pub.301/prod.4/m.2/fid=1836884/R15_47780_RaceTimesforTransgenderAthletes_FinalOF.pdf)>. Acesso em: 21.06.2017.

HEGGIE, V. Testing sex and gender in sports; reinventing, reimagining and reconstructing histories. **Endeavour**, v. 34, n. 4, p. 157-163, 2010. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3007680/>>. Acesso em: 21.06.2017.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. IOC approves consensus with regard to athletes who have changed sex. Disponível em: < <http://www.olympic.org/content/news/media-resources/manual-news/1999-2009/2004/05/17/ioc-approves-consensus-with-regard-toathletes-who-have-changed-sex/>>. Acesso em: 21.06.2017.

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. IOC Consensus Meeting on Sex Reassignment and Hyperandrogenism, November 2015. Disponível em: < [https://stillmed.olympic.org/Documents/Commissions\\_PDFfiles/Medical\\_commission/2015-11\\_ioc\\_consensus\\_meeting\\_on\\_sex\\_reassignment\\_and\\_hyperandrogenism-en.pdf](https://stillmed.olympic.org/Documents/Commissions_PDFfiles/Medical_commission/2015-11_ioc_consensus_meeting_on_sex_reassignment_and_hyperandrogenism-en.pdf)>. Acesso em: 21.06.2017.

JONES, B.A.; ARCELUS, J.; BOUMAN, W.P.; HAYCRAFT, E. Sport and Transgender People: A systematic review of the literature relating to sport participation and competitive port policies. **Sports Medicine**, v. 47, n. 4, p. 701-716, 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5357259/>. Acesso em: 21.06.2017.

MUCHIKO, M.M.; LEEP, A.; BARKLEY, J. Peer victimization, social support and leisure-time physical activity in transgender and cisgender individuals. **Leisure/Loisir**, v. 38, n. 3-4, p. 295-308, 2014. DOI: 10.1080/14927713.2015.1048088.

REESE, J.C. Gender identity and sport: is the playing field level? **British Journal of Sports Medicine**, v. 39, n. 10, p. 695-699, 2005. DOI: 10.1136/bjism.2005.018119.

VAL, A.L.; MELO, A.P.S.; GRANDE-FULLANA, I.; GOMEZ-GIL, E. Transtorno de identidade de gênero (TIG) e orientação sexual. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 32, n. 2, p. 192-193, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151644462010000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462010000200016&lng=en&nrm=iso)>.

## **SOBRE O USO DAS FONTES: A CRÍTICA SATÍRICA NA IMPRENSA DE 1870**

### *ABOUT THE RESOURCES UTILIZATION: THE SATIRICAL CRITIQUE IN 1870'S PRESS*

Bruno Giovane da Silva  
Licenciado em História na UFPel  
bruno.sm22@hotmail.com

#### **RESUMO**

O século XIX foi repleto de transformações no pensamento político brasileiro, abrangendo desde o indivíduo politizado à concepção de política como um todo. Dentro deste processo de construção política brasileira, a segunda metade do século apresenta diversos elementos plausíveis de análise para se compreender a sociedade do período, tal como a imprensa. A imprensa fluminense do século XIX serve como fonte de análise sobre as reflexões que permeavam aquela sociedade em especial. Em 1870, Pedro Américo, Décio Vilares e Aurélio de Figueiredo fundam o hebdomadário A Comédia Social que, durante suas 78 edições, procurou ilustrar seus leitores através da crítica satírica. Ao abordar os vícios e costumes corrompidos da sociedade brasileiras expõem uma realidade talvez não abordada nos meios de informação usuais do período. Este artigo pretende ponderar sobre a reflexão política proposta por tal hebdomadário a partir de suas imagens. Da mesma forma, busca investigar mais sobre o processo de formação da identidade política brasileira no preâmbulo da instauração da República.

**Palavras-chaves:** Brasil Império. Imprensa. Política. Identidade Política.

#### **ABSTRACT**

The 19th century was filled with several transformations in Brazilian political mentality, these range from the politicized individual to the very concept of politics. Within the process of the Brazilian political development, the latter half of the century presents many element, namely the press, which allow for understanding of the society of the period. The 19th century Rio de Janeiro press is a resource for analysis regarding concerns that pervaded that society in particular. In 1870, Pedro Américo, Décio Villares and Aurélio de Figueiredo founded the illustrated weekly A Comédia Social which, throughout its 78 editions, meant to inform its readers through the use of satirical critique. Addressing vices and corrupted customs of the Brazilian society, the journal exposes a reality that was probably overlooked by other newsletters of the period. This paper aims to deliberate on the political reflections proposed by the illustrations conveyed in the journal. Moreover, it investigates deeper into the process of the Brazilian social and political identity formation in the preamble of the establishment of the Republic.

**Key-words:** Empire of Brazil. Illustrated press. Politics. Political identity.

## Considerações iniciais

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso analiso o debate politizado na imprensa ilustrada fluminense no período anterior ao surgimento do manifesto do Partido Republicano no Brasil. Em especial foi estudado o hebdomadário *A Comédia Social* ilustrado principalmente por Pedro Américo. Os ideais republicanos chegam ao Brasil oficialmente em dezembro de 1870. No entanto, a crítica ao sistema de governo da época se fazia presente na imprensa ilustrada antes mesmo de haver uma alternativa ao Império.

Neste artigo apresento os resultados iniciais obtidos com a pesquisa e desenvolvidos ao longo dos capítulos do trabalho. Neste momento abordarei a importância da imprensa ilustrada no processo de formação crítica brasileira, assim como as possibilidades de uso da mesma como fonte histórica. Ademais, esse artigo tem o objetivo de ponderar sobre a reflexão política proposta nas ilustrações veiculadas no hebdomadário, abordando questões como a representação da política imperial e, também, àquela direcionada aos agentes sociais envolvidos no sistema político como um todo.

## *A Comédia Social*

Em 1870, o hebdomadário *A Comédia Social* foi fundado por Pedro Américo<sup>11</sup>, Décio Villares e Aurélio de Figueiredo. Foi um jornal semanal na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil na época, com circulação de 3 de fevereiro de 1870 à 27 de julho de 1871, abrangendo 78 edições<sup>12</sup>. Era composto por 4 páginas, duas de imagens e duas de conteúdo escrito, sendo que as imagens se faziam presentes na primeira e última página. Tal hebdomadário, ao se propor abordar os vícios e costumes da sociedade brasileira, acaba expondo uma realidade provavelmente não abordada nos meios de informação usuais do período.

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre Pedro Américo próximo ao período de produção d'*A Comédia Social* ver: MACIEL, Fábio D'Almeida Lima. O jovem Pedro Américo entre arte, ciência do belo, e um outro nacional. São Paulo: F.D.L. Maciel, 2016. Em sua tese de doutorado, Fábio D'Almeida Lima Maciel elabora uma complexa análise sobre as primeiras obras de Pedro Américo, ainda em solo europeu.

<sup>12</sup> Dessas 78 edições faltam duas na Biblioteca Nacional, sendo as edições 40 e 71. Em sua última edição o editorial informa que sua circulação seria vinculada a outro periódico da época. Esse trabalho só abordara *A Comédia Social* enquanto circulação independente.

Abaixo segue o programa presente em todos os números do jornal<sup>13</sup> que, a partir dele, muito sobre a proposta do hebdomadário é perceptível:

Programa: A Comedia Social tem por fim a educação do povo e sua regeneração física, intelectual e moral; reivindica seus direitos e interesses legítimos até hoje desatendidos e habilitá-lo por uma transição lenta e pacífica a governar-se a si mesmo e fazer do Brasil uma nação grande e respeitada. O meio que emprega é a caricatura e a crítica satírica dos vícios e abusos que corromem a nossa sociedade da corrupção, da descrença, da intriga, da mentira, da indolência, da ignorância e do charlatanismo. Na luta externa do bem e do mal é um humilde, porém fervoroso apóstolo do bem. (A Comédia Social, 10/02/1870)

No programa é visível o tom crítico àquela sociedade. Ao se propor “educar” e “regenerar” o povo brasileiro afim de “fazer do Brasil uma nação grande e respeitada” revela o quão crítica era a visão dos editores sobre a instrução política da sociedade do período. Da mesma forma, elenca supostas características da sociedade daquela época, tal como a corrupção, a descrença, charlatanismo, ignorância, entre outros, características essas abordadas através de sátiras.

O hebdomadário possui temática variada. Se tratava de um periódico crítico à sociedade brasileira da época, mas que também contava com assuntos internacionais, tal como a Guerra Franco-Prussiana que foi abordada simultaneamente a guerra, durante 31 edições.



Figura 1: *Coisas de fora*.

Fonte: A Comédia Social, Rio de Janeiro, n.27, p.4, 4 de ago. de 1871. Acervo: Hemeroteca Digital-Biblioteca Nacional.

Para este artigo foram selecionados alguns exemplos condizentes com as discussões políticas no contexto brasileiro da época. Críticas às estruturas vigentes, problemas sociais e

<sup>13</sup> A grafia de todas as citações do periódico foi atualizada.

demais questões que estivessem ligadas à esfera da vida pública e política de alguma maneira, tal como a figura 2. 41 números trabalharam tal temática. Caricaturas, composições musicais e ilustrações trabalham no intuito inicial do programa do hebdomadário de educar seus leitores através desse viés satírico.



Figura 2: *Os partidos do Povo*

Fonte: *A Comédia Social*, Rio de Janeiro, n.3, p.4, 17 de fev. de 1870. Acervo: Hemeroteca Digital-Biblioteca Nacional.

*Os partidos do Povo*

*O povo – Pior vai a seca, a quarenta e oito anos que as carrego sem reconhecer ao menos o meu caminho.*

### Imprensa ilustrada

A imprensa possui papel fundamental na formação de opiniões públicas no momento em que se propõem divulgar informações à sociedade. Contudo, vale ressaltar que a imprensa é algo tardio no Brasil em relação as demais colônias Ibéricas<sup>14</sup>. Nesse contexto, Tania de Luca reforça a importância da imprensa ilustrada onde “O advento da ilustração foi essencial para o impulso e a diversificação do impresso periódico, ainda mais em um país onde o rarefeito público leitor, que incluía um modesto contingente feminino, avançava lentamente” (LUCA, 2011, p. 134).

Cabe ressaltar que a imprensa, ao possuir um programa editorial, dialoga com o leitor e, em conjunto, constrói uma sociedade com princípios específicos ou, ao menos, sem determinados valores e condutas. Dessa forma, a crítica satírica<sup>15</sup>, muitas vezes utilizada na forma de ilustrações, caricaturas e charges alcançam o público leitor de uma forma mais direta através do humor. A

<sup>14</sup> SODRÉ, Nelson Werneck. História da imprensa no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

<sup>15</sup> Entendo por sátira a definição trazida no mesmo dicionário, onde sátira seria “Escrito crítico e irônico”. No entanto, também será adotada a sua concepção como “Composição poética em que se censuram e ironizam defeitos e vícios”. BECHARA, 2011. pg. 1034.



utilização da imprensa é algo que vem crescendo na historiografia<sup>16</sup>. Segundo Tania de Luca o problema na utilização de jornais e periódicos seria a subjetividade e parcialidade que as informações podiam conter:

Nesse contexto, os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas “enciclopédias do cotidiano” continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e subjetivas (LUCA, 2011, p.112).

No entanto, conforme Tania de Luca a contribuição trazida pela imprensa ilustrada é deveras significativa, pois “Elas não pouparam os poderosos do momento e nem mesmo o Imperador, alvo constante de chistes; passavam em revista costumes e hábitos em charges sensíveis e mordazes que compõem um registro social dos mais significativos” (LUCA, 2011, pg. 135).

Sendo assim, um alicerce metodológico é necessário para compreender tais materiais como fontes históricas. Para isso, três autores foram selecionados afim de melhor abordar o objeto de pesquisa. No que toca a análise de imagens foi utilizado o método desenvolvido por Erwin Panofsky (PANOFSKY, 1983). Junto as concepções trazidas pelo primeiro autor é associada a ideia de processo civilizador elaborada por Norbert Elias (ELIAS, 1993), que possibilita uma melhor compreensão do processo histórico como um todo, considerando as interações e circularidades presentes entre o individual e o coletivo. Da mesma forma, o embasamento na obra de Peter Burke (BURKE, 2004) é essencial para o desenvolvimento deste artigo que se pretende usar fontes não tradicionais, na forma de ilustrações, para buscar evidências históricas.

### **O Alicerce metodológico**

Há um debate complexo sobre a utilização de imagens como fontes históricas. Afim de fundamentar essa pesquisa foi utilizado o suporte trazido nas discussões propostas pelo historiador Peter Burke e pelo historiador da arte Erwin Panofsky, da mesma forma que o sociólogo Norbert Elias é elementar. Respectivamente, o primeiro autor debate o uso das imagens como evidências históricas e suas possibilidades na historiografia. O segundo autor é referência em leitura de

---

<sup>16</sup> Segundo Vavy Pacheco Borges, até o início da década de 1970 a utilização da imprensa como fonte ainda era muito reduzida. No entanto, a partir de então esse quadro se inverteu completamente. Para mais informações ver: BORGES, Vavy Pacheco; JANOTTI, Maria de Lourdes M.; MARSON, Izabel. A esfera da história política na produção acadêmica sobre São Paulo (1985-1994). In: FERREIRA, Antonio Celso (org.). *Encontros com a história: percursos históricos e historiográficos de São Paulo*. São Paulo: Unesp/Fapesp/ANPUH, 1999.

imagens e também dialoga com a sua utilização na produção historiográfica. Já o terceiro elabora um estudo complexo sobre a interferência das ações humanas nos costumes e comportamentos durante o processo histórico.

Peter Burke aponta no primeiro capítulo de seu livro, *Testemunha Ocular*, para as seguintes possibilidades:

1. A boa notícia para os historiadores é que a arte pode fornecer evidência para aspectos da realidade social que os textos passam por alto, pelo menos em alguns lugares e épocas, como no caso da caça no Egito antigo (Introdução).
2. A má notícia é que a arte da representação é quase sempre menos realista do que parece e distorce a realidade social mais do que refleti-la, de tal forma que historiadores que não levem em consideração a variedade das intenções de pintores e fotógrafos (sem falar nos patronos e clientes) podem chegar a uma interpretação seriamente equivocada.
3. Entretanto, voltando à boa notícia, o processo de distorção é, ele próprio, evidência de fenômenos que muitos historiadores desejam estudar, tais como mentalidades, ideologias e identidades. A imagem material ou literal é uma boa evidência da “imagem” mental ou metafórica do eu e dos outros (BURKE, 2004, p. 36).

Ademais, preocupado com a metodologia empregada ao se trabalhar com imagens, Burke alerta:

Como outras formas de evidência, imagens não foram criadas, pelo menos em sua grande maioria, tendo em mente os futuros historiadores. Seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens. A interpretação dessas mensagens é conhecida como “iconografia” ou “iconologia”, termos algumas vezes utilizados como sinônimos, porém, em outras, distintos, como veremos a seguir (BURKE, 2004, p. 43).

O autor ressalta o fato de que as imagens não são produzidas visando sua interpretação no futuro, porém, há de se compreender que cada artista produz a partir do contexto no qual está inserido. Existe o diálogo entre os elementos que compõem o seu campo de atuação. Sendo assim, partindo da concepção elaborada por Burke de que as imagens foram criadas a partir das preocupações distintas de cada artista e que elas podem representar suas mensagens, podemos discutir a situação na qual o artista visa dialogar com os eventos sociais do seu cotidiano, buscando de certa forma possibilitar soluções, ou pelo menos por à luz da crítica.

O segundo intelectual referência para este artigo é Erwin Panofsky, referência nos estudos sobre *iconologia* e *iconografia*. Em sua obra *El significado en las artes visuales*<sup>17</sup> debate os conceitos citados, assim como a metodologia para analisar imagens. A partir desse autor, três momentos de leitura da imagem são necessários para sua interpretação. Primeiramente, Panofsky

---

<sup>17</sup> PANOFSKY, Erwin. *El significado en las artes visuales*. Editorial Alianza, Ed. 3, 1983.

identifica a *significação primária ou natural* na qual é feita uma leitura pictórica da imagem em duas etapas: a *factual* e a *expressional*. Segundo Panofsky sobre a *significação factual*:

La significación así es de carácter elemental y de fácil inteligibilidad, y la denominaremos *significación fáctica*; la aprehendo identificando simplemente ciertas formas visibles con ciertos objetos que conozco gracias a la experiencia práctica, e identificando el cambio acontecido en sus relaciones con ciertas acciones o acontecimientos (PANOFSKY, 1983, p. 45).

Ademais, para Panofsky, a *significação expressional* seria:

Ahora bien, los objetos y los acontecimientos así identificados naturalmente habrán de producir en mí una reacción. Según el modo en que este conocido mio realice su acción, advertiré si está de buen humor o no, si sus sentimientos hacia mí son indiferentes, amistosos u hostiles. Estos matices psicológicos transmitirán a los gestos del individuo en cuestión una nueva significación, que calificaremos de expresiva. Difiere ésta de la significación fáctica en cuanto que no es aprehendida por simple identificación, sino por <empatía> (PANOFSKY, 1983, p. 45-46).

Erwin Panofsky elabora o conceito de que as imagens possuem uma *significação natural*, composta pela análise de seu significado *factual* e *expressional*. Na fase *factual* são observados todos os elementos dispostos pelo artista na imagem e que compõem o campo visual, buscando identificar ações, objetos e sujeitos. Já na fase *expressional*, os significados e variações dos elementos observados anteriormente são analisados.

O segundo momento, classificado de *significação secundária ou convencional*, trabalha os significados mais profundos da imagem, levando em consideração o reconhecimento e o embasamento prévio. Segundo Panofsky, é necessário à quem se pretende identificar e analisar imagens:

Para captar el sentido de ese gesto, no sólo debo estar familiarizado con el universo práctico de los objetos y los acontecimientos, sino igualmente con el universo ultrapráctico de las costumbres y tradiciones culturales que son características de una determinada civilización (PANOFSKY, 1983, p. 46).

Panofsky completa dizendo:

En cuanto a las connotaciones expresivas de su acción, puede percatarse de ellas o no. Por eso, cuando yo interpreto el descubrirse como un saludo cortés, reconozco en él una significación que puede llamarse secundaria o convencional. Difiere ésta de la primaria o natural en que es inteligible en lugar de sensible y en que ha sido deliberadamente comunicada a la acción práctica que la vehicula (PANOFSKY, 1983, p. 46).

Por fim, a última fase de leitura de imagens desenvolvida por Erwin Panofsky, temos a *significação intrínseca ou conteúdo*, onde as circunstâncias na qual a obra é produzida, o artista e o contexto histórico e temporal são estudados. Nas palavras de Panofsky:

Y por último: además de constituir un <acontecimiento> natural en el tiempo y el espacio, además de expresar naturalmente sentimientos o estados de ánimo, y de transmitir un saludo convencional, la acción de este conocido mío puede revelar al observador experimentado todo lo que contribuye a forjar una <personalidad>. Esta personalidad está condicionada por la pertenencia de este hombre al siglo XX, por sus antecedentes sociales, nacionales y culturales, por la historia de su vida anterior y por sus circunstancias actuales, pero a la vez la individualiza un estilo de considerar las cosas y de reaccionar frente al mundo que la rodea, que de ser racionalizada habría que llamar filosofía (PANOFSKY, 1983, p. 46-47).

Panofsky define a *significação intrínseca* como “un principio unificador, que está subyacente y a la vez explica el acontecimiento visible y su sentido inteligible, y que incluso determina la forma en que cristaliza el acontecimiento visible (PANOFSKY, 1983, p. 47).

Dessa forma, as ilustrações que circularam no periódico *A Comédia Social* oferecem outras possibilidades de interpretações além das propostas durante sua circulação. Além disso, ao associá-las a historiografia existente sobre o período histórico específico, permitem um estudo mais completo sobre o processo histórico.

O terceiro autor é Norbert Elias. O sociólogo tece argumento sobre a existência de um processo civilizador. Conforme o Elias:

O processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. Mas, evidentemente, pessoas isoladas no passado não planejaram essa mudança, essa “civilização”, pretendendo efetivá-la gradualmente através de medidas conscientes, “racionalis”, deliberadas (ELIAS, 1993, p. 193).

Ao se deparar com a mesma problemática trabalhada neste artigo, o autor faz a seguinte comparação:

O que aqui se coloca no tocante ao processo civilizador nada mais é do que o problema geral da mudança histórica. Tomada como um todo, essa mudança não foi “racionalmente” planejada, mas tampouco se reduziu ao aparecimento e desaparecimento aleatórios de modelos desordenados (ELIAS, 1993, p. 194).

Norbert Elias também elabora o conceito de *interdependência e tecido básico*. Segundo o autor:

*Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem (ELIAS, 1993, p. 194).*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Grifos do autor.

Em uma nota Norbert Elias desenvolve esses conceitos de uma forma objetiva. Para ele, “o tecido social, nesse sentido, forma o substrato a partir do qual e para dentro do qual o indivíduo gira constantemente e tece suas finalidades na vida” (ELIAS, 1993, p. 288).

Sendo assim, é necessário analisar as imagens com cautela. Existem nelas relações maiores transpondo as mesmas. O artista produz a partir de suas necessidades, vontades e expectativas, no entanto, essa obra desenvolve relações exteriores a essa produção. Essa obra, seja ela na base do discurso ou pictórica, possui papel fundamental na formação do *tecido básico*, onde as interações, por *interdependência*, tendem a gerar uma “ordem sui generis”. Ou seja, da *interdependência* entre as ações e relações humanas, defendida por Norbert Elias, surgiriam organizações únicas, distintas das expectativas iniciais. Ademais, é possível perceber que atos individuais não iniciam o processo civilizatório como um todo, mas influenciam o desenvolvimento do mesmo.

### Imagens e sua análise

Ao encontro das ideias trabalhadas anteriormente, 2 ilustrações serão trazidas como exemplos. Cada imagem pode possuir um contexto específico, contudo, todas estão inseridas em uma mesma conjuntura: em um Rio de Janeiro, capital do Brasil. Naquele momento, a população era, em sua maioria, composta por analfabetos. Da mesma forma, o Brasil se encontrava permeado por crises geradas pela Guerra do Paraguai (1864-1870). Ademais, todas estão inseridas no recorte cronológico anterior ao lançamento do manifesto do partido republicano, em dezembro de 1870.

A Figura 3 é bastante emblemática já que se propõem representar um dia de votação importante na Câmara de deputados. Ela está disposta na última página do 16º número. Intitulada *Fisionomia da Câmara quando algum deputado inexperto, lembra-se de faltar em assunto de vital interesse público* (Figura 1). O contexto histórico que essa imagem está inserida é que em 9 de maio de 1870 a presidência da Câmara foi alterada. Joaquim Otávio Nébias deu lugar à Brás Carneiro Nogueira da Costa e Gama, Conde de Baependi, mandato que seguiu até 3 de agosto de 1871.

Na imagem há um provável deputado na Câmara acompanhado apenas por ratos<sup>19</sup>. Segundo estudo recente de Ilana Viegas, o rato pode ser associado à corrupção. Além disso, temos o

---

<sup>19</sup> Ilana da Silva Rebello Viegas elabora um estudo recente sobre a utilização de ratos na representação simbólica da corrupção através da análise de capas da revista *Veja*. Para mais informações: VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. *Rato*



esvaziamento do local como algo destacado na imagem. O deputado, demonstrando estar transtornado naquela determinada situação, interage com o presidente da Câmara. A partir disso, duas possibilidades surgem: em primeiro, o deputado, ao lembrar-se que a votação seria sobre um assunto importante ao público, busca dialogar sobre a questão mesmo não havendo quórum no local; a segunda hipótese se remeteria ao “inexper tos” trazido na legenda. O deputado, sem saber ou se lembrar de faltar a uma votação importante, busca deixar o recinto. Ambas as possibilidades apontam para o fato de que era prática comum na instituição não comparecer à Câmara nas votações importantes.



Figura 3: *Fisionomia da Câmara quando algum deputado inexperto, lembra-se de faltar em assunto de vital interesse público.*

Fonte: A Comédia Social, Rio de Janeiro, n.16, p.4, 19 de mai. de 1870. Acervo: Hemeroteca Digital-Biblioteca Nacional.

Na figura 4 temos uma alusão à um suposto comportamento dos deputados novamente. A ilustração se encontra na capa do 17º número. Na edição anterior, o debate foi sobre o esvaziamento da Câmara frente a decisões importantes. Essa quarta imagem se propunha retratar o comportamento dos deputados fora da Câmara. Intitulada *Os deputados passam as noites no Alcazar, a fim de terem sempre assuntos para os debates da Câmara.*

---

*e política: a crítica explícita em capas da Veja.* ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 43 (3):p. 1140-1156, set-dez 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/512/388> às 17h e 09 minutos de 14 de julho de 2017.



O Alcazar Lyrique foi um teatro de grande expressão no Rio de Janeiro que “remodelou os hábitos burgueses da cidade e propagou o gosto pelos espetáculos ligeiros: *vaudevilles*, operetas, *chansonnettes* e, também, bailes de máscaras e fantasias”<sup>20</sup>.

A figura 4 remete à um espetáculo noturno no teatro Alcazar. Na imagem há três dançarinas de cancan<sup>21</sup> no palco enquanto um público eufórico as observa, entre flores e palmas efusivas. Essa imagem, associada a anterior, problematizam os comportamentos dos deputados. Ao expor uma possível "afinidade" com a vida noturna por parte dos deputados, critica a corrupção e deturpação dos valores supostamente atribuídos aos representantes públicos.



Figura 4: *Deputados e o Alcazar*

Fonte: A Comédia Social, Rio de Janeiro, n.17, p.1, 26 de mai. de 1870. Acervo: Hemeroteca Digital-Biblioteca Nacional.

### Considerações finais

Neste artigo procurou-se observar a ação de sujeitos sociais na elaboração de um pensamento coletivo sobre a política brasileira em um determinado período. Diante do recorte cronológico,

<sup>20</sup> O trecho em questão foi retirado do site de Teatros do Centro Histórico do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ctac.gov.br/centrohistorico/teatroXperiodo.asp?cod=75&cdP=19&tipo=Identificacao> às 16 horas e 47 minutos de 27 de julho de 2017.

<sup>21</sup> Dança francesa surgida no século XIX, geralmente associada aos cabarés franceses, tal como o Moulin Rouge.

ficou perceptível que mesmo antes do surgimento de um novo modelo oficial de política no Brasil, o debate politizado e o questionamento com instituições, o governo e o comportamento atribuído aos representantes públicos já se fazia presente antes do manifesto do Partido Republicano. Durante a pesquisa ficou evidente a preocupação dos responsáveis pelo periódico com a construção de um pensamento coletivo em prol do futuro do país. Fomentou a criticidade e os debates politizados nos leitores.

O hebdomadário *A Comédia Social* é plausível de análise como fonte histórica para os dois primeiros anos da década de 1870. Além disso, por ser um periódico ilustrado possuía maior autonomia para tratar de questões sensíveis à esfera política brasileira. Apesar de ter sido um hebdomadário de curta duração, é uma fonte que diversifica as possibilidades historiográficas.

## Referências

ANNINO, Antonio; GUERRA, François-Xavier. (coords). *Inventando la Nación, Iberoamérica siglo XIX*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3 edição. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

BERSTEIN, Serge. *A cultura política*. In: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, JeanFrançois (Orgs.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 349363.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos; Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Tradução Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Unesp, 2017.

CHACON, Vamireh. *História dos partidos brasileiros: discurso e práxis dos seus programas*. 2 ed.. Brasília: Editora Universidade Brasília, 1985.

COTRIM, Álvaro. *Pedro Américo e a Caricatura*. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2 volume.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Editora Escala, ano e edição indefinidos.

FLORENTINO, Manolo; FRAGOSO, João. *O arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia: Rio de Janeiro, c1790-c.1840*. 4 ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 28 ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. 1 ed., 13 reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOBBSAWM, Eric J.. *A era do capital, 1848-1875*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HUIZINGA, Johan. *O outono da Idade Média*. 3 reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PANOFSKY, Erwin. *El significado em las artes visuales*. Editorial Alianza, Ed. 3, 1983.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). *História da cidadania*. 6 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *A Batalha do Avaí*. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

\_\_\_\_\_. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. 2 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva – 2 ed., 2 reimpressão*. São Paulo: Contexto, 2009. SODRÉ, Nelson Werneck. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BALABAN, Marcelo. *Poeta do lápis: A trajetória de Angelo Agostini no Brasil Imperial – São Paulo e Rio de Janeiro – 1864-1888*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado em História).

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. *Pintura, história e heróis no século XIX: Pedro Américo e “Tiradentes Esquartejado”*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. (Doutorado em História).

IPANEMA, Rogéria Moreira de. *Arte da imagem impressa: A construção da ordem autoral e a gravura no Brasil do século XIX*. ICHF/UFF, 2007. (Tese de Doutorado em História).

LOPES, Aristeu. *Traços na política: representações do mundo político na imprensa ilustrada e humorística pelotense do século XIX*. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 2006. (Dissertação de Mestrado).

MACIEL, Fábio D’Almeida Lima. *O jovem Pedro Américo entre arte, ciência do belo, e um outro nacional*. São Paulo: F.D.L. Maciel, 2016. (Tese de Doutorado em História da Arte).

SILVA, Rosângela de Jesus. *A crítica de arte de Angelo Agostini e a cultura figurativa do final do Segundo Reinado*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005. (Dissertação de Mestrado em História).

*A Comédia Social Pesquisado: Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital Brasileira Disponível em: <http://memoria.bn.br/DOCREADER/DocReader.aspx?bib=758035&PagFis=1&Pesq>*

*Revista do Brasil Pesquisado: Biblioteca Digital Unesp Disponível em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26236>*

*PEDRO Américo Pesquisado: Biblioteca Nacional Disponível em: [http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_iconografia/icon276572\\_276573/icon1418985.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon276572_276573/icon1418985.jpg). Acesso em: 13 jul. 2017.*

## JORNALISTAS CONTRA O ASSÉDIO: O CIBERATIVISMO ALIADO À CIDADANIA

### *JOURNALISTS AGAINST HARASSMENT: CIBERATIVISM ALLIED WITH CITIZENSHIP*

Carina dos Reis Graduanda/Universidade Federal de Pelotas  
carinadosreiss@gmail.com

Sílvia Porto Meirelles Leite Orientadora/Universidade Federal de Pelotas  
silviameirelles@gmail.com

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre caminhos pelos quais movimentos sociais podem potencializar a comunicação na rede, fomentando o debate sobre assuntos como: Gênero, machismo e misoginia. A partir da perspectiva do ciberativismo, serão abordadas questões referentes às características do movimento feminista e suas articulações na rede. Nesse contexto, as informações debatidas têm um maior alcance de público, de modo que os discursos ganham abrangência e credibilidade através da utilização de ferramentas de mídias sociais, agregando informações que são de interesse social. O estudo será realizado através da análise do caso “Jornalistas Contra o Assédio”, iniciado na rede social Facebook em consequência do assédio sofrido pela repórter do Portal IG, feito pelo cantor Biel. Diante disso, serão discutidas as possíveis relações entre o movimento das jornalistas nas redes sociais, dando visibilidade às mobilizações sobre a importância da discussão na profissão jornalística diante dos direitos e deveres, e principalmente, a conscientização sobre temas de relevância social.

**Palavras-chave:** Ciberativismo; Assédio; Mídia social.

#### ABSTRACT

This work aims to reflect on ways in which social movements can enhance communication in the network, fomenting the debate on subjects such as: Gender, machismo and misogyny. From the perspective of cyber-activism, questions will be approached regarding the characteristics of the feminist movement and its articulations in the network. In this context, the information discussed has a wider audience reach, so that discourses gain breadth and credibility through the use of social media tools, aggregating information that is of social interest. The study will be conducted through the analysis of the case "Journalists Against Harassment", started in the social network Facebook as a result of the harassment suffered by the reporter of the IG Portal, made by singer Biel. In view of this, the possible relations between the journalists' movement in social networks will be discussed, giving visibility to the mobilizations on the importance of the discussion in the journalistic profession in the face of rights and duties, and especially, awareness on issues of social relevance.

**Keywords:** Ciberativism; Harassment; Social media.

## Introdução

Na atualidade, a internet é conhecida por ser um espaço de prática da cidadania, pois contribui com a diversificação de discursos, que auxiliam na formação de opiniões de atores que utilizam esta rede<sup>22</sup>, além da participação direta de todo e qualquer indivíduo que possui acesso desse meio, havendo a troca de conhecimentos, em consequência da agilidade e facilidade no acesso para mídias jornalísticas e ativismo na rede. Diante desta realidade, Rigitano (2003) afirma que é possível pensar nas consequências da sociedade em rede para campos e processos que o constituem como: Política, cultura, entre outras vertentes.

Em virtude da Era Digital, uma das modificações surgidas foi às lutas sociais contemporâneas, que segundo Castells (2001) "eram apresentadas como movimentos sociais com estrutura cada vez mais horizontal e em rede"(apud RIGITANO, 2003, p. 3). Essa perspectiva resulta em um modelo de engajamento social mais próximo da sociedade, através de sua pluralidade de pensamentos.

A partir da incorporação da Internet, os ativistas expandem suas atividades tradicionais e/ou desenvolvem outras. A utilização da rede por parte desses grupos visa, dentre outras coisas, poder difundir informações e reivindicações sem mediação, com o objetivo de buscar apoio e mobilização para uma causa; criar espaços de discussão e troca de informação; organizar e mobilizar indivíduos para ações e protestos on-line e off-line. (RIGITANO, p.3)

Por isso, esta pesquisa tem como principal objetivo compreender de que maneira os movimentos sociais podem potencializar as comunicações na rede, acerca de debates sobre assuntos de relevância pública, como a discussão da profissão jornalística diante de seus direitos e deveres. Nesta perspectiva o ciberativismo será analisado através do caso "Jornalistas Contra o Assédio" evidenciado na rede social Facebook, que foi a plataforma principal para a disseminação de ideias sobre o ocorrido e suas consequências, resultando assim no ganho da repercussão após o caso de assédio sexual sofrido pela repórter do Portal IG no ano de 2016, em uma entrevista com o cantor Biel.

O presente artigo possui como fundamentação teórica a relação do ciberativismo baseado nos estudos de Maria Eugenia Cavalcanti Rigitano (2003). Nesse contexto, as informações

---

<sup>22</sup> Rede é um conjunto de nós interconectados - Tradução livre. Manuel Castells (2001).



debatidas têm um maior alcance de público, de modo que os discursos ganham abrangência e credibilidade através da utilização de ferramentas de mídias sociais, como os seguintes temas abordados neste objeto de estudo: Gênero, machismo e misoginia.

Com isso será analisado o modo com que as informações foram construídas e disseminadas na rede, além de como as novas mídias foram utilizadas nesse processo, onde o ciberativismo está ganhando mais visibilidade, pois, de acordo com Rafaela Caetano Pinto e Maria Ivete Trevisan Fossá (2011), a comunicação em rede possibilita que metas e objetivos do processo de mobilização sejam disponibilizados de forma clara aos que têm a intenção de aderir ao movimento e buscar informações.

### **Ciberativismo**

O ciberativismo retrata o ativismo realizado no espaço virtual, visto que são feitos por “movimentos sociais no ciberespaço” (Cavalcante, p. 39), com o objetivo de fomentar o debate acerca de temas relevantes para a sociedade. Segundo Carlson e Djupsund (2001, p.69) o emissor pode controlar a mensagem, porque ela é enviada ao destinatário sem censura ou filtragem, o que supera o processo de edição jornalística (apud Wilson Gomes, 2005). A internet é potencialmente interativa e transmite grandes volumes de informação. Também a “aqueles que utilizam dessa prática acreditam que essa seja uma alternativa aos meios de comunicação em massa tradicional” (Resende, Oliveira e Freitas, 2015).

As estratégias de utilização da Internet para o ciberativismo objetivam aprimorar a atuação de grupos, ampliando as técnicas tradicionais de apoio. A rede pode ser usada como um canal de comunicação adicional ou para coordenar ações off-line de forma mais eficiente. Além disso, a Internet permite a criação de organizações on-line, permitindo que grupos tenham sua base de atuação na rede; o que possibilita ações on-line, como ocupações “virtuais” e a invasão de sites por hackers (VEGH, 2003, p.72 apud RIGITANO, 2003).

Em sua essência, os movimentos sociais surgem da inquietação e do sentimento de injustiça sobre algo, dando ação as estratégias. A pluralidade de vozes no espaço cibernético fomentou-se nas mídias sociais, porque seu feedback é rápido e custo relativamente baixo. É notável o aumento de atores nas redes sociais para distintas questões, mas inclusive pela oportunidade de liberdade de expressão no ambiente virtual, sendo assim relevante para a propagação do discurso.



Os movimentos sociais têm início numa condição de inquietação e derivam seu poder de motivação na insatisfação diante de uma forma corrente de vida, de um lado, e dos desejos e esperanças de um novo esquema ou sistema de viver, do outro. (LEE apud LAKATOS, 1990)<sup>23</sup>

De acordo com os estudos de Goss e Prudencio (2004), a nova geração de conflitos sociais é também cultural, caracterizada pela luta sobre as finalidades da produção cultural, educacional, de saúde e informação de massa. Um movimento cultural que pode ser apresentado é o da mulher, pois são mais interessados na afirmação de uma pertença<sup>24</sup>.

As novas contestações não visam criar um novo tipo de sociedade, mas ‘mudar a vida’, defender os direitos do homem, assim como o direito à vida para os que estão ameaçados pela fome e pelo extermínio, e também o direito à livre expressão ou à livre escolha de um estilo e de uma história de vida pessoais (TOURAINÉ, 1998, p. 262 apud GOSS e PRUDENCIO, 2004, p. 80)

Com essa afirmativa, é possível visualizar no mundo moderno movimentos sociais ativos na rede para a busca por igualdade e pensamento livre, principalmente nas mídias sociais, que cresce a cada dia. Para isso, será estudada a página oficial Jornalistas Contra o Assédio, ambiente esse que possui o objetivo de fomentar o debate em torno do machismo, gênero e misoginia que mulheres sofrem, principalmente no ambiente de trabalho.

A importância desses movimentos ativistas é de atribuir a rede como um espaço para exposição de informações e ampliação de debates com os atores sociais, sendo que as estratégias “de utilização da Internet para o ciberativismo objetivam aprimorar a atuação de grupos, ampliando as técnicas tradicionais de apoio” (RIGITANO, p. 3, 2003). Sendo que “o ativismo se reinventa, não alterando o seu significado de mudança através do sentimento coletivo, mas mudando as suas ferramentas de divulgação e a forma de como o movimento é organizado na sociedade” (FRICK, FLORES e FOSSÁ, 2016).

### **Sobre o caso: mídias sociais como forma de articulação**

Esta pesquisa integra mais dois estudos acerca do caso de assédio sexual cometido pelo cantor Biel, onde a primeira pesquisa teve como principal objetivo analisar a produção da notícia

---

<sup>23</sup> Retirado do site O Percurso da Ação. Disponível em: <<http://opercursoadaacao.blogspot.com.br/2011/07/definicao-de-movimentos-sociais.html>>

<sup>24</sup> Conceito de Touraine (2003), retirado do artigo O conceito dos movimentos sociais revisado. Disponível em: <<file:///C:/Users/PMC/Downloads/13624-41985-1-PB.pdf>>

no Ciberjornalismo, tendo como objeto de análise o Portal de Notícias R7. A segunda pesquisa foi baseada na teoria do Gatekeeping em tempo real, de Axel Bruns, para compreender como é realizado o surgimento da pauta nas redes sociais.

Diante dos fatos, o acontecimento teve início em maio de 2016, quando Gabriel Araújo Marins Rodrigues, conhecido como Biel realizou uma coletiva de imprensa para a divulgação de seu novo disco. A repórter Giulia Pereira o entrevistava em nome do Portal IG, “quando o cantor em tom irônico e machista a chamou por nome pejorativo e disse frases de baixo nível com conotação sexual”<sup>25</sup>. O episódio foi levado a conhecimento policial, com gravações realizadas, tornando-se assim provas.

No primeiro momento, quando a imprensa divulgou a notícia, internautas utilizaram a hashtag #ripbiel<sup>26</sup>, que recebeu mais de 65 mil menções, pois “o Twitter além de ser uma ferramenta ágil para distribuição de conteúdo, também tornou-se uma plataforma para manifestação e descontentamento” (Carina dos Reis, 2016). A hashtag é a principal ferramenta do micro blog, pois ela relaciona a palavra-chave com determinado conteúdo, podendo assim ser acessada por outros atores da rede, gerando a propagação da informação<sup>27</sup>.

Com a imagem negativa, o cantor publicou um vídeo no YouTube como forma de desculpas no dia 08 de junho de 2016, em seu canal oficial<sup>28</sup>. Após o pedido, Biel afirmou em entrevista, no dia 01 de agosto de 2016, no Programa TV Fama, da Rede TV!, que caso encontrasse a repórter, a deixaria ciente que ela prejudicou a carreira musical, e que não mudaria sua postura pois não havia feito errado, sendo somente uma brincadeira interpretada de maneira errônea<sup>29</sup>. Com isso, foram divulgados prints de tweets realizados pelo cantor em 2011 e 2012, no qual relatava no Twitter temas preconceituosos, misóginos e machistas<sup>30</sup>.

---

<sup>25</sup> Trecho retirado do artigo “Caso Biel: O processo de produção da notícia no Ciberjornalismo” da graduanda Carina dos Reis. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1017-1.pdf>>

<sup>26</sup> RIP é uma abreviação de Requiescat in pace, que significa descansa em paz. Significado retirado do site Siginifados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/rip/>>.

<sup>27</sup> Conceito retirado do E-Book Tudo o que você precisa saber sobre o Twitter. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012578.pdf>>.

<sup>28</sup> Vídeo “Desculpa!” de Biel. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a1JbDvsVQQ0>>.

<sup>29</sup> Reportagem do Biel ao TV Fama no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ltfnXQqZ9LU>>. Acesso em 17 out de 2016.

<sup>30</sup> Trecho retirado do artigo “O surgimento da pauta através das redes sociais: O Caso Biel” da graduanda Carina dos Reis, para o evento da Universidade Católica de Pelotas.

Neste desdobramento, os internautas também utilizaram uma hashtag #erraréhumanopersistirébiel, para evidenciar os valores morais que o cantor possuía deste então, afirmando em ironia que ele não mudaria.

Porém mesmo com a repercussão, a repórter assediada e a editora que a apoiou foram demitidas do Portal IG. Isso fez com que as mulheres do portal unissem-se para articular e cobrar posicionamento dos representantes da categoria, também exigindo uma posição do Sindicato dos Jornalistas de São Paulo<sup>31</sup>.



FIGURA 1- Descrição da página Jornalistas Contra o Assédio no Facebook<sup>32</sup>

A página Jornalistas Contra o Assédio foi criada no dia 20 de junho de 2016. Em 48 horas, mais de 5 mil mulheres se uniram ao grupo<sup>33</sup>, principalmente as profissionais do meio jornalístico. De acordo com Recuero (2005), para que se exista uma rede social é necessária a participação de grupos, instituições e indivíduos, conhecidos como atores e suas conexões, assim constituindo laços sociais (apud Carina dos Reis, 2016).

<sup>31</sup> Brasil Post. Após repórter, editora do caso Biel também é demitida do IG. Disponível em: < [http://www.brasilpost.com.br/2016/06/24/ig-demissao-assedio\\_n\\_10662594.html](http://www.brasilpost.com.br/2016/06/24/ig-demissao-assedio_n_10662594.html)>. Acesso em 17 out de 2016.

<sup>32</sup> Fanpage oficial. Disponível em: <[https://www.facebook.com/jornalistascontraoassedio/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/jornalistascontraoassedio/about/?ref=page_internal)>. Acesso em 17 out de 2016.

<sup>33</sup> Portal R7 Notícias. Jornalistas se mobilizam contra o assédio. Disponível em: <<http://entretenimento.r7.com/blogs/blog-da-db/jornalistas-se-mobilizam-contra-o-assedio-20160620>>.

Na descrição da página no Facebook, é relatado que a demissão da repórter foi o norte para a campanha, pois ela não é a única, tendo como principal objetivo o esclarecimento à todos que as jornalistas estão unidas contra a naturalização dos discursos de assédio. Atualmente a página conta com 18.591 curtidas. Para Recuero (2011) o curtir é uma forma de apoio e visibilidade ao conteúdo criado, sendo esta uma das possíveis formas de possibilitar a difusão da informação.

Na rede social Facebook, a Jornalistas Contra o Assédio utilizam a hashtag #jornalistascontraoassédio, que são vinculadas as postagens, para a propagação da notícia de forma mais ágil, também sendo um empoderamento a campanha. Durante a intensidade do período de auge sobre o tema, foi publicado um vídeo, originalmente no YouTube, com depoimentos de jornalistas que sofreram determinado assédio sexual exercendo sua profissão, simplesmente por ser mulher. Até o dia 18 de outubro de 2016, o vídeo na plataforma do Youtube obteve 34.652 visualizações, 611 curtidas e 23 não curtidas.

Também foram compartilhadas matérias e entrevistas que abordavam o assunto, sendo que o compartilhamento é um recurso de sites de redes sociais que possibilita a circulação das informações entre os diferentes perfis (Carina dos Reis, 2016). Além disso, o Ciberjornalismo esteve presente na elaboração de matérias sobre a mobilização, dando assim mais notoriedade e representatividade ao grupo.

Personalidades como Jean Willys e Juca Kfourri, a fanpage reconhecida pelo cunho feminista Não Me Kahlo e websites de grande visibilidade também compartilharam na rede a campanha. Isso gerou o Capital Social, pela troca de conhecimentos em volta dos direitos dos profissionais, como também agregou ao debate pela imagem pública e reconhecimento em seus meios. Além de debates virtuais, também ocorreram debates físicos, como na Universidade de São Paulo (USP) acerca do tema: Machismo na profissão e na universidade, e no Sindicato dos Jornalistas de São Paulo.



Figura 2: Imagem retirada da página oficial Jornalistas Contra o Assédio<sup>34</sup>

A imagem acima representa um dos objetivos pelos quais os movimentos se articulam na rede, que é fazer com que outras pessoas tenham um pensamento crítico sobre situações de grande importância para a sociedade, onde haja reflexão do papel imposto para cada cidadão. Nesta representação, o canal documentário Cenas da Cidade realizou o vídeo “ ‘Te quebro no meio’ e outros absurdos falados para jornalistas” e refletem sobre frases consideradas comuns no meio jornalístico, mas que caracterizam o assédio às profissionais.

A interação pode ser observada no mecanismo curtir, com a utilização dos ícones expressivos às reações, como o gostar, amar e espantar. Também ocorreram compartilhamentos e um comentário sobre a situação.

<sup>34</sup> Imagem retirada do site Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jornalistascontraoassedio/?f=ts>>

## **Conclusão**

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre os caminhos pelos quais os movimentos sociais poderiam potencializar a comunicação na rede, com o formato do ciberativismo.

É perceptível que espaço cibernético tornou-se um local para a prática cidadã e democrática, pois todos que possuem acesso a Internet podem realizar interações, através de publicações sobre suas ideias, sem receber a censura ou recorte de pensamento. Isso também soma ao Capital Social gerado, pois é uma oportunidade do ator da rede visualizar o mundo que o cerca de modo mais crítico.

Ainda assim, mesmo com as possibilidades de realização do ciberativismo, junto as ferramentas de interação propiciadas pelo espaço, é necessário aprofundar as questões de como os usuários recebem as informações propagadas na rede e se também causa o efeito esperado.

Mesmo com impasses que possam ocorrer na Internet, é importante a continuação do trabalho neste ambiente, pois serão vestígios deixados, além de ser voltado para jovens e adultos, mostrando o fomento do debate, além de dar oportunidades para a construção de opiniões, através das notícias, de forma democrática, havendo responsabilidade e embasamento naquilo que é dito.

Por isso, a sugestão é da ampliação desta pesquisa, relacionando os perfis das redes sociais, com o engajamento e aumento das ações nas plataformas digitais, como YouTube, Facebook e Twitter.



## Referências

CAVALCANTE, Rebeca Freitas. Ciberativismo: como as novas formas de comunicação estão a contribuir para democratização da comunicação. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <<https://run.unl.pt/bitstream/10362/5305/1/rebeca.pdf>>. Acesso em 15.10.2016.

DOS REIS, Carina. Caso Biel: O processo de produção da notícia no Ciberjornalismo. Portal Intercom. 2016. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-1017-1.pdf>>. Acesso em 18.10.2016

FRICK, Amanda; FLORES, Natália; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Comunidades virtuais para o ciberativismo: uma aproximação teórica com a comunidade Avaaz. I Simpósio Internacional de Comunicação. 2016.

GOMES, Wilson. Internet e participação política em sociedades democráticas. Revista FAMECOS. Porto Alegre. nº 27, agosto 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3323/2581>. Acesso em 01.10.2016.

GOSS, Karine Pereira; Prudencio, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisado. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91. Disponível em: <<file:///C:/Users/PMC/Downloads/13624-41985-1-PB.pdf>>. Acesso em 15.10.2016.

PINTO, Rafaela Caetano; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Movimentos sociais e minorias: apontamentos do ciberativismo no Greenpeace. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Nº 9. 2011-2, p. 26-47.

RECUERO, Raquel. Um estudo do Capital Social gerado a partir de Redes Sociais no Orkut e nos Weblogs. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/recuerocompos.pdf>>. Acesso em 18 out. 2016.

RESENDE, Tamires Parreira; FREITAS, Yarim Mayma Ferreira; OLIVEIRA, Pedro Pinto de. Ciberativismo Nas Redes Sociais: Compartilhando Mudanças. Portal Intercom. 2015. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/centroeste2015/resumos/R46-0099-1.pdf>>. Acesso em 16.10.2016.

RIGITANO, Maria Eugenia Cavalcanti. Redes e ciberativismo: notas para uma análise do centro de mídia independente. <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/rigitano-eugenia-redes-e-ciberativismo.pdf>>. Acesso em 16.10.2016.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM SANTA MARIA: INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ATRAVÉS DO PIBID

*HERITAGE EDUCATION IN SANTA MARIA: INSERTION IN BASIC EDUCATION,  
THROUGH PIBID*

Cristian Conterato Rodrigues  
Acadêmico de História/Universidade Federal de Santa Maria  
c.conterato@hotmail.com

Lidianara Barbosa Fagundes  
Acadêmica de História/Universidade Federal de Santa Maria  
lidiafagundes92@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho relata a atividade realizada no município de Santa Maria/RS e que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com os alunos da turma 71 da Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, durante os meses de junho e julho de 2017. A temática trabalhada foi Educação Patrimonial e a dinâmica ocorreu da seguinte forma: uma parte teórica, introduzindo os conceitos acerca das questões patrimoniais e posteriormente a realização de oficinas que buscaram trabalhar a parte lúdica. Desta maneira, propiciou-se a experiência das quatro etapas da educação patrimonial, através do saber: observação, exploração, registro e apropriação. Objetivou-se fazer com que os alunos compreendessem o que é patrimônio, e a importância de se estudar educação patrimonial, relacionando-as com a História municipal e possibilitando, a partir disso, o exercício de reconhecimento de seus principais bens, sejam eles materiais, imateriais ou naturais. Visando despertar uma consciência crítica e de responsabilidade para com a preservação do patrimônio, foi proposto um diálogo com os educandos, relacionando-os ao meio em que estão inseridos (escola, bairro e cidade). Buscou-se também, a conscientização dos alunos, para que estes conheçam seus bens e sua memória coletiva, aprendendo a valorizar a ação individual e aumentando sua autoestima.

**Palavras-chave:** Educação. História. Memória. Patrimônio. Pibid.

### ABSTRACT/RESUMEN

The following paper reports heritage education activities carried out in the municipality of Santa Maria/RS. The activities are part of Institutional Scholarship Program Initiation to teaching, at the Federal University of Santa Maria. Classes and workshops were held with the students in the class of 71 State elementary school Dr. Paulo Devanier Lauda, throughout the month of June 2017. Heritage education activities and history of the municipality were organized as follows: A theoretical part, performed through a lecture. And another part of practice, where they were taught workshops aimed at working the playful part, providing the experience of four steps of heritage education, which are: observation, exploration, registration and ownership. Thus, we seek to make the students understand the world heritage and the importance of studying heritage education, in order to relate to the story Hall, recognizing their main assets, be they material, immaterial or natural. In this sense, aiming to arouse a critical conscience and responsibility towards the preservation of the heritage, we carry out a dialogue with the students, linking them with the environment into which they are inserted (school, district, and city). Thus, the objective of the awareness of students, so that they know their goods, your collective memory and appreciation of individuals, thus increasing your self-esteem and by extension their assets.

**Keywords/Palabras clave:** Educação. História. Oficina. Patrimônio. Pibid.

## Introdução

O presente artigo apresenta um relato das atividades organizadas através do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Santa Maria. Essas oficinas possuem o eixo temático relacionados a educação Patrimonial do município de Santa Maria e foram desenvolvidas na Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, localizada no Bairro Tancredo Neves, conjuntamente com os alunos da turma 71.

É necessário explanar sobre os conceitos que foram usados para a identificação, a valorização e o resgate do patrimônio cultural e de seus bens (materiais, imateriais e naturais), tanto do município de Santa Maria, como – mais especificamente – do Bairro Tancredo Neves e da Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda. Compreende-se a metodologia do ensino de Educação Patrimonial como viabilizadora do processo de aprendizagem a partir dos bens culturais e da conservação destes, bem como da reconstituição da identidade cultural de uma localidade, permitindo que haja um diálogo com os educandos e sua realidade, despertando aos poucos a identificação dos seus bens e consequentemente, a valorização e o pensamento crítico em relação a estes.

Segundo Horta (1999, p.4), “Educação Patrimonial trata de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”. Buscou-se em sala de aula discutir sobre a formação de Santa Maria, para que os alunos compreendam a história de sua cidade, criando um sentimento de pertença, e dialogando com a realidade a qual está inserido. Assim, a Educação Patrimonial permite um processo de alfabetização cultural no qual podemos admitir diversas classes sociais, etnias e religiões.

Indispensável a compreensão da teoria acerca dos conceitos de patrimônio – desenvolvidos por Horta – e aplicadas ao longo das oficinas. Desta forma, o patrimônio pode ser descrito como um conjunto de todos os bens, sejam eles materiais ou imateriais, que contam a história de um povo. É possível dizer que trata-se do legado que herdamos do passado, no qual transmitimos para gerações futuras. Há três tipos de patrimônio, os quais podemos dividir nos seguintes tópicos:

- **Patrimônio Histórico:** Corresponde a um conjunto de bens que contam a história de uma geração através de sua arquitetura, vestes, acessórios, mobílias, utensílios, armas, ferramentas, meios de transporte, documentos. É de grande importância para a

compreensão da identidade histórica, mantendo presentes usos e costumes populares de uma determinada sociedade;

- **Patrimônio Cultural:** Conjunto de bens, materiais ou imateriais, que contam a história de um povo através de seus costumes, comidas típicas, religiões, lendas, cantos, danças, linguagem, superstições, rituais, festas. Através do patrimônio cultural, nos é possibilitado a conscientização, proporcionando a aquisição de conhecimentos para a compreensão da história local, adequando-os à sua própria história.
- **Patrimônio Ambiental ou Natural:** É a inter-relação do homem com seus semelhantes e tudo o que o envolve, como o meio ambiente, fauna, flora, ar, minerais, rios, oceanos, manguezais, e tudo o que eles contêm. Esses elementos estão em contato com o homem, e acabam interagindo (e até mesmo interferindo) no seu cotidiano.

Conhecendo a teoria e a fim de permitir o reconhecimento e valorização do lugar onde moram, incentivou-se que os alunos elaborassem sua visão de patrimônio e bens, sendo este um momento importante de interação, pois muitos citaram sua residência, a escola, o ginásio poliesportivo do bairro, as praças recreativas presentes na região. Nessa perspectiva, buscou-se dialogar sobre os bens que os identificassem como sujeitos únicos. Assim, ocorreram várias citações sobre smartphones (compreensível, tendo em vista o mundo informatizado do tempo presente), mas também sobre dança, esporte e tradicionalismo regional. Ficando perceptível a desconstrução acerca do conceito de bem como algo material, onde aspectos culturais imateriais apareceram como elementos que os identificassem.

Atividades com entrevistas também foram realizadas, solicitando aos alunos que questionassem seus parentes acerca de elementos pertencentes a sua infância, como hábitos, vestimentas, gírias, cultura. A proposta apresentada e amadurecida ao longo das oficinas, objetivou incentivar o diálogo com os seus entes e também com a comunidade, estimulando o fortalecimento de laços, a percepção de transformação da cultura e, principalmente, desenvolver a consciência de respeito a diversidade. Tendo em vista o contexto da sociedade atual, pautada na globalização e na integração, é importante valorizar o que está próximo, para que desta forma se possa também valorizar o que é universal.

Logo, entende-se que:

“[...] a educação com e para o patrimônio está associada a constituição da cidadania, e, como tal, é tarefa pertinente a qualquer espaço educativo, formal ou informal, possibilitando a efetiva apropriação dos bens e valores constitutivos de um grupo social. Um trabalho sistemático com o patrimônio permite a leitura crítica dos bens culturais e da dinâmica cultural dos diferentes grupos sociais.” (MACHADO; MONTEIRO, 2010, p. 37)

Estas ações, vinculadas ao ensino de História, propiciam uma conscientização dos educandos para o exercício de cidadania, permitindo que eles façam parte e se enxerguem como sujeitos sociais. Para isso, buscou-se trabalhar a memória de seus familiares, relacionando-a com suas próprias percepções de mundo e espaço. A realização de oficinas apresentando elementos pertencentes a história material e imaterial do município em que vivem atua em conjunto com a construção acerca da memória.

É importante salientar que esta memória não precisa ser compreendida como algo imposto, mas sim como uma ferramenta de reflexão, permitindo ao educando conhecer melhor seu passado e o significar em seu presente. Dessa forma, o discente constrói uma memória através de experiências individuais, através da história coletiva de sua família, comunidade, e sua cidade.

O conhecimento das ruas de Santa Maria, da sua escola (a partir do nome da instituição), seu laço familiar, fotos da cidade, e relações com o tempo passado almejam a ressignificação e reconstrução da memória destes alunos, desenvolvendo sua formação como cidadão. Desta maneira, ao longo das atividades buscou-se estimular os discentes acerca da reflexão, conscientização e construção do conhecimento, este que é inegável e legítimo.

### **Metodologia aplicada**

As oficinas realizadas com a turma ficaram separadas de acordo com objetivos específicos e foram executados em cinco dias. Tendo como fim a compreensão dos alunos acerca das questões patrimoniais, relacionando-as com o universo que os cerca, buscou-se elaborar as atividades com exemplos do seus cotidianos. Assim, pretendeu-se que o conhecimento fosse construído em conjunto com a valorização dos patrimônios pertencentes a todos, sejam estes materiais ou imateriais.

As cinco atividades propostas contemplaram o objetivo inicial, relacionando a teoria acerca das questões patrimoniais (de maneira didática e palpável para alunos do sétimo ano do ensino fundamental), com a história do município em que residem, valorizando seus patrimônios e tornando-os sujeitos pertencentes da própria história.

A primeira atividade familiarizou os educandos acerca dos conceitos relacionados ao estudo do patrimônio. A segunda, almejou estimular funções cognitivas relacionadas a memória, comparando fotos antigas e recentes de locais importantes do município, de modo a apresentar sua história. No terceiro momento, aplicou-se a teoria partindo do conceito de Patrimônio Histórico, na própria cidade, utilizando para tal fim os nomes das principais ruas de Santa Maria. A quarta oficina, visou o desenvolvimento da memória e percepção de historicidade, assim como o sentimento de pertencimento ao meio em que os educandos estão inseridos, a partir do uso de entrevistas com seus entes. Por fim, para avaliação dos resultados atingidos, a aplicação de uma atividade com desenhos fora desenvolvida, onde os discentes tivessem de instrumentalizar na prática, os conceitos desenvolvidos ao longo das oficinas.

### **Primeira oficina**

A primeira atividade dedicou-se a uma aula teórica, onde fora explicado os conceitos de Patrimônio. A metodologia fora expositiva, utilizando do quadro negro e aparelho projetor para sua aplicação. Sua prática desenvolveu-se em um período escolar de quarenta e cinco minutos.

Com o objetivo de familiarizar os discentes acerca dos conceitos de Educação Patrimonial, fora introduzida a teoria acerca das questões de Patrimônio Cultural, Patrimônio Histórico, Patrimônio Ambiental, bens materiais, imateriais e a ideia de cultura em si. A exposição mesclou-se com exemplos sobre cada um dos conceitos, os quais almejavam relacionar-se com a realidade dos alunos, levando em conta o perfil da turma. Os discentes foram estimulados a participar da discussão, apresentando exemplos sobre o que havia sido exposto. A assimilação da teoria mostrou-se parcial, levando-se em conta a faixa etária do grupo. O quadro negro foi utilizado para complementação e registro dos conceitos abordados.

Após, realizou-se a exibição de três vídeos didáticos, utilizando o projetor disponível como recurso. A intenção era tornar a teoria compreensível para os alunos, a partir da apresentação de imagens e sons presentes nos vídeos. O primeiro<sup>35</sup> e segundo<sup>36</sup> vídeo abordaram o conceito de cultura. O interesse na exibição destes materiais consistiu na riqueza de exemplos, com expressiva

---

<sup>35</sup> Vídeo intitulado “O que é cultura? /// Publicidade 2014/01 /// Cultura Brasileira”. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=IJLENYca89g>

<sup>36</sup> Vídeo intitulado “O que é cultura?”. Endereço de acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=zPGIb4lx8vg>



diversidade étnica-cultural apresentada. O terceiro<sup>37</sup> concentrou-se na questão de patrimônio, a partir do seu conceito. Igualmente, o seu valor encontrou-se na maneira utilizada pelos autores, que tornou o conteúdo mais lúdico.

O resultado desta primeira atividade fora parcial, porém, satisfatório, tendo em vista seu caráter introdutório. Objetivando preparar os educandos para as próximas oficinas, a exposição dos conceitos permitiu o desenvolvimento da habilidade de reconhecimento dos mesmos, elemento básico para a construção do conhecimento sobre patrimônio e memória.

### **Segunda oficina**

A segunda atividade visou estimular a participação dos alunos, a partir de um jogo de adivinhação e reconhecimento. A ideia consistia em causar surpresa e espanto, de forma que os alunos se encontrassem na necessidade de pensar e refletir sobre elementos relacionados as suas experiências. Para tal, utilizou-se como recurso o aparelho projetor durante toda a oficina, aplicada em um período escolar de quarenta e cinco minutos.

Inicialmente, foram exibidas fotos antigas e recentes de diversos locais importantes da cidade de Santa Maria. Assim, cada um deles era apresentado primeiramente por seu registro antigo, estimulando os educandos a descobrir qual ambiente era aquele, assente de suas memórias e conhecimento prévio. Após os comentários dos alunos, era apresentado brevemente o histórico do patrimônio. Por não ser possível a exposição de todos os patrimônios do município, foram selecionados para a exibição de registros fotográficos os bens que possuísem maior acervo de fontes. As imagens utilizadas são datadas do século XIX até o XXI.

Em conjunto com o exercício aplicado, fora exposta a história do município de Santa Maria, dialogando sobre sua fundação, primeiros moradores, desenvolvimento e importância de locais historicamente conhecidos, como a Gare da Estação Ferroviária e a Vila Belga<sup>38</sup>.

O resultado da atividade foi satisfatório, havendo participação constante dos educandos. Sentimentos como diversão, espanto e surpresa se mostraram presentes no decorrer da oficina.

---

<sup>37</sup> Vídeo intitulado “As aventuras de Pedro: O que é Patrimônio?”. Endereço de acesso: [https://www.youtube.com/watch?v=OyVk\\_Jwe1R4](https://www.youtube.com/watch?v=OyVk_Jwe1R4)

<sup>38</sup> Este comentário é relevante, pois durante a exposição sobre a Vila Belga, os alunos foram questionados acerca do termo “belga”, de forma que nenhum conhecia o referido, assim como parte desconhecia o país de origem do termo, Bélgica.

Interação e troca de experiências foram elementos enriquecedores para a construção do conhecimento acerca dos patrimônios apresentados, assim como para o próprio conceito de patrimônio cultural. Relatos de experiências por parte dos integrantes do PIBID e o professor regente, referindo-se a locais apresentados, despertou curiosidade e questionamentos. Como por exemplo, a exposição do docente, Arioli Helfer, quanto a utilização do transporte ferroviário para viagem, (atualmente, os trens circulantes na cidade funcionam apenas para transporte de carga), levantara perguntas e comentários. A percepção de historicidade fez-se presente, onde os educandos puderam observar a mudança de hábitos e práticas entre gerações.

Ao final, fora distribuída uma atividade para ser realizada em conjunto com os familiares, consistindo em uma entrevista sobre a infância dos entrevistados. Este instrumento será desenvolvido na quarta oficina.

### **Terceira oficina**

Esta teve como fim aplicar o conceito de Patrimônio Histórico, relacionando-os com elementos do município de Santa Maria, a partir do uso de endereços e suas nomenclaturas. Utilizando como recurso o projetor, a atividade foi realizada em um período escolar de quarenta e cinco minutos.

Com o objetivo de aplicar os conceitos relacionados com Patrimônio Cultural e Histórico, apresentou-se uma série de slides, contendo a nomenclatura e história por trás das principais ruas e bairros de Santa Maria. A intenção era instruir o porquê de tais informações, demonstrando quem eram ou o que foram, porque são importantes e a razão por receberem tal homenagem. Aplicaram-se assim, os conceitos patrimoniais na exposição didática, desenvolvendo-se nos educandos a consciência crítica do porquê das coisas, constatando que o nome das ruas e bairros não são mero acaso.

O resultado foi parcial, contudo, satisfatório. Pois, apesar da exposição tradicional e menor participação dos alunos, fora possível a estes desenvolver um olhar mais crítico para com as informações presentes à sua volta.

### Quarta oficina

Neste momento se objetivou trabalhar com as entrevistas solicitadas anteriormente, para ser realizada em casa pelos discentes. A finalidade desta oficina fora desenvolver a consciência de historicidade e pertencimento dos alunos, assim como aplicar os conceitos abordados sobre bens materiais e imateriais. Conscientizou-se acerca das diferenças culturais existentes, estimulando o respeito a diversidade. A oficina foi realizada a partir do material distribuído aos alunos, em conjunto com projetor, durante um período escolar de quarenta e cinco minutos.

As entrevistas solicitadas, continham perguntas dirigidas aos familiares, sobre suas respectivas infâncias, para que relações pudessem ser feitas durante a atividade em comparação com as experiências vividas pelos alunos, conforme imagem a seguir:

#### ATIVIDADE DA TURMA 71 – PIBID HISTÓRIA/2017

Aluno(a) \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Faça uma entrevista com algum familiar contendo as seguintes informações:

Nome? \_\_\_\_\_ Data de Nascimento? \_\_\_\_\_

Grau de Parentesco: ( ) Pai/Mãe ( ) Tio/Tia ( ) Avô/Avó ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Onde morava? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde estudava? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais eram as brincadeiras? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais eram os lugares que frequentava na adolescência? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais eram os cantores/as que ouvia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais eram os filmes que gostava? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como eram as roupas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais eram as gírias? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 1: Modelo de entrevista (2017). Fonte: Acervo pessoal

Para tornar lúdico os relatos, slides contendo exemplos referentes as respostas foram elaborados, utilizando-se de entrevistas realizadas pelos educadores do PIBID junto à seus respectivos entes. Em sequência, encartes de filmes, capas de discos e imagens de vestimentas e de brincadeiras foram expostos. Músicas citadas pelos familiares também foram trazidas, para serem reproduzidas para os discentes.

O resultado desta avaliação fora parcial, por conta de que nem todos os alunos levaram o trabalho no dia solicitado. A participação destes durante a atividade limitou-se a comentários sobre os exemplos trazidos pelos docentes, pouco acrescentando das entrevistas realizadas pelos próprios. Ainda assim, é possível afirmar que os resultados foram satisfatórios, pois fora desenvolvida a noção de mudança cultural através dos anos, assim como o reconhecimento dos próprios educandos como sujeitos participantes do mundo ao seu redor, identificando-se como pertencentes a determinados elementos culturais.

### **Quinta oficina**

A última atividade teve intuito avaliativo. Tendo isto em vista, fora solicitado aos educandos a realização de um desenho sobre algo que – com base no que foi desenvolvido nas oficinas – fosse considerado patrimônio por eles. A mesma ocorreu em um período escolar de quarenta e cinco minutos, e os recursos utilizados consistiram em folhas de ofício A4, caixas de lápis de cor e material escolar padrão (lápis grafite e borracha).

O resultado fora satisfatório, pois os desenhos realizados pelos educandos contemplaram a noção de patrimônio esperada, conforme a foto a seguir:



Figura 2: Desenhos da turma 71, da escola Paulo Lauda (2017). Fonte: Acervo pessoal

A maioria realizou representações de locais popularmente conhecidos da cidade, como o Planetário, pertencente a Universidade Federal de Santa Maria. Contudo, outros lugares e, notoriamente, manifestações culturais foram representadas, como por exemplo o desenho feito por um dos estudantes, sobre uma zona rural, reproduzindo uma vaca em um cercado (o aluno em questão participa de atividades relacionadas a rodeio e tradicionalismo gaúcho).

### Considerações finais

Após a realização das oficinas, foi possível perceber que os alunos desenvolveram maior conhecimento acerca da cidade onde vivem, tendo em vista que muitos, por virtude de sua tenra idade, possuíam uma percepção tênue dos patrimônios locais. Tem-se o costume de olhar para os objetos de forma simplista, como se as coisas fossem naturais, por isso, é necessário discernir que o ambiente que nos cerca é fruto da interferência humana, desnaturalizando a percepção sobre o seu meio. Desta forma, possibilitou-se aos educandos desenvolver um olhar crítico acerca da realidade em que estão inseridos, onde, por exemplo, observou-se que o nome dos locais em que vivem, não foram escolhidos aleatoriamente.

Oportunizou-se, conjuntamente, a percepção de passagem do tempo. A exposição de patrimônios, relacionando-os com fotos antigas e atuais possibilitou a noção de mudança. A comparação entre os costumes presentes em suas realidades, com os diferentes hábitos apresentados por seus familiares, proporcionou aos educandos identificar as mudanças culturais ocorridas entre as gerações, entendendo que elementos do cotidiano considerados populares, nos

dias atuais, serão antigos e estranhos futuramente. Igualmente, oportunizou-se desenvolver o sentimento de pertencimento ao meio em que estão inseridos, estabelecendo o indivíduo como sujeito participante de sua própria história, e da historicidade do mundo ao seu redor.

A partir das oficinas ministradas, mostrou-se possível despertar a consciência crítica nos alunos para com seus bens materiais e imateriais, promovendo o respeito e valorização dos patrimônios da comunidade a que pertencem: seja sua escola, bairro ou a sua cidade. Uma vez possibilitado aos discentes perceber que são sujeitos participantes do meio em que vivem, assim como os bens que os cercam também os pertence, o despertar reflexivo acerca da educação patrimonial será alcançada, formando assim, cidadãos conscientes.

### Referências

BIAZZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, vol. 2, n. 6, p. 532-552, Ago. 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/214/168>>. Acesso em: 14.09.2017.

DIAS, Guilherme; SOARES, André. L. R. **Educação Patrimonial no Município de Itaara: Resgate do Patrimônio Cultural e inserção do tema no currículo escolar.** Anais IX Cidade Revelada: I Fórum Nacional de Conselhos de Patrimônio Cultural, Itajaí. Ed.: Maria do Cais, 2006. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/download/TExtos/COM-10.pdf>>. Acesso em 14.09.2017.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Ed.: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

MACHADO, Maria Beatriz Pinheiro; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. **Educação patrimonial e ensino de história: registro, vivências e proposições.** In BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. Porto Alegre, EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163894/000757416.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14.09.2017.



**MAGLIANI: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LIVRO INFANTIL**  
*MAGLIANI: CONSTRUCTION PROCESS OF BOOK FOR CHILDREN*

Eduarda Gonçalves Schuster  
Acadêmica de Artes Visuais Bacharelado, Centro de Artes, UFPel. Bolsista PBIP-AF/UFPel  
eduardagschuster@gmail.com

Luiza Alves de M. Tavares  
Acadêmica de Artes Visuais Bacharelado, Centro de Artes, UFPel. Bolsista PROBIC FAPERGS/UFPel  
luamata100@gmail.com

Matheus Saraçol Folha  
Acadêmico de Artes Visuais Bacharelado, Centro de Artes, UFPel/UFPel  
matheusfolhas@hotmail.com

**RESUMO**

O relato contempla a pesquisa em torno da obra da artista pelotense Maria Lídia Magliani, comparece uma breve biografia, obras selecionadas e o processo criativo desenvolvido para elaborar um livro paradidático. O projeto integra as ações do grupo de pesquisa “O desenho do corpo e o corpo que desenha” voltado para a obra de artistas de Pelotas, com interesse em ampliar o reconhecimento destes junto à comunidade escolar da região. Selecionamos Magliani considerando seu protagonismo como artista mulher e negra, que privilegiou o feminino, as questões do corpo e a condição humana em sua obra. Suas práticas artísticas compreendem desenho, pintura, gravura, escultura, bordado, costura, objetos e instalações. O catálogo “Magliani – A Solidão do Corpo” conduziu a pesquisa bibliográfica e imagética que percorreu acervos e documentos disponíveis em museus, galerias e instituições. O material coletado serviu como base para a criação do livro, lúdico e propositivo. Para tanto desenvolvemos roteiro, storyboard, design de personagens, testes de materiais e técnicas para realizar oficinas e disseminar o conhecimento sobre a artista. A construção da narrativa vai da infância à maturidade de Magliani, na linguagem dos quadrinhos. O processo gerado utilizou como base os depoimentos da artista e de amigos, cartas, fotografias, as obras e séries de Magliani, que permitiram vislumbrar sua personalidade e contextualizar sua trajetória. Estamos na etapa final de editoração.

**Palavras-chave:** Maria Lídia Magliani. Livro infantil. Processos criativos.

**ABSTRACT**

The report contemplates the research around the work of the Pelotense artist Maria Lídia Magliani, a brief biography, selected works and the creative process developed to elaborate an educational book. The project integrates the actions of the research group “*O desenho do corpo e o corpo que desenha*” directed to the work of artists from Pelotas, with interest in increasing the recognition of these with the school community of the region. We selected Magliani considering her protagonism as a woman and black artist, who privileged the feminine, the questions of the body and the human condition in her work. Her artistic practices include drawing, painting, engraving, sculpture, embroidery, sewing, objects and installations. The catalog “*Magliani – A Solidão do Corpo*” led the bibliographical and imagery research that covered collections and documents available in museums, galleries and institutions. The material collected served as the basis for the creation of the book, playful and purposeful. For that, we develop a script, storyboard, character design, tests of materials and techniques to carry out workshops and disseminate knowledge about the artist. The construction of the narrative goes from childhood to the maturity of Magliani, in the language of comics. The process was based on the testimonies of the artist and friends, letters, photographs, works and series of Magliani, which allowed to glimpse her personality and to contextualize her trajectory. We are in the final stage of publishing.

**Keywords:** Maria Lídia Magliani. Children’s book. Creative process.

## **A Pesquisa**

O artigo apresenta processos e reflexões acerca da criação de um livro ilustrado sobre a artista pelotense Maria Lúcia Magliani. A produção é parte integrante da pesquisa *O desenho do corpo o corpo que desenha*, vinculada ao Grupo de Pesquisa *Percursos Poéticos – Procedimentos e Grafias na Contemporaneidade*, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A pesquisa foi desenvolvida para dar visibilidade aos artistas pelotenses cujas poéticas priorizam o corpo, como representação e discurso. Maria Lúcia Magliani comparece pela relevância de sua atuação no cenário da arte contemporânea nacional, como protagonista, mulher e negra. O trabalho culminou com a produção de um material paradidático sobre a artista, voltado para o público infanto-juvenil. Na finalização dessa etapa percebemos que outras mulheres artistas careciam de conhecimento e apreciação, o que nos motivou a iniciar um novo projeto de pesquisa “*As Artistas do Sul: experiências lúdicas e educativas*”. Tal projeto visa o reconhecimento de artistas mulheres pelotenses e da zona sul do país a partir de recriações lúdicas das suas histórias de vida, passagens, convivências e produção artística e poética.

“*Maria Lúcia Magliani: menina, mulher, artista*” constitui um livro em fase final de execução que apresenta a artista em três momentos distintos, a narrativa eminentemente visual se apoia no processo criativo para vislumbrar uma história de vida. A publicação é voltada para o público infanto-juvenil, com intenção de dar visibilidade para sua produção em desenho e gravura, usando estratégias de design e ilustração que seguem materiais e técnicas utilizadas pela artista. A pesquisa utilizou como referência o catálogo organizado pelo artista Renato Rosa, por ocasião da mostra retrospectiva na Pinacoteca Aldo Locatelli, bem como imagens e textos disponíveis em acervos particulares e públicos. Contudo para fins de qualidade de impressão, optamos por recriar as obras selecionadas para compor o livro ilustrado. O projeto de design, propriamente dito, foi elaborado junto ao grupo, seguindo um método de trabalho colaborativo entre graduandos e licenciandos de artes visuais e design.

## **Metodologia e processo criativo**

A metodologia segue modelos, materiais e técnicas próprias da pesquisa em artes e design, de natureza aberta, participativa e qualitativa. No projeto de um livro que promova conhecimento e experiência estética, concorrem metodologias processuais, artísticas e

pedagógicas. Para tanto elegemos a a/r/tografia – art, research, teacher + grafia, que alcança o artista, pesquisador e o professor, considerando as implicações articuladas no processo.

Nessa linha produzimos uma narrativa que une ficção e imaginação com passagens e obras da artista. A organização do projeto e do roteiro seguiu as abordagens lúdicas e propositivas que adotamos como estratégia para a coleção. Também realizamos o levantamento imagético e documental, que nos forneceu a base para os primeiros esboços, essa etapa exigiu o uso de processos e ferramentas de arte e design para a construção do livro-objeto. As fases contemplam o design da personagem (figura 1), a criação da narrativa, experimentações artísticas a partir dos processos criativos de Magliani, testes de materiais e técnicas que foram feitas visando proporcionar uma vivência artística significativa.



Figura 1: Design da personagem criança. Fonte: autoras.

O livro segue uma linha de tempo cronológica, começa com a Magliani menina, com intenção de aproximar a artista com o público alvo. Nesta etapa vários estudos de design de personagem foram realizados com base em fotos da artista quando criança segundo uma estética própria do cartoon. Em nossa concepção, a menina um tanto séria, cede lugar para uma versão

mais curiosa e divertida de si mesma. Também realizamos estudos para a versão adulta e madura da artista (figuras 2 e 3), cabe destacar que a tarefa foi desenvolvida por três alunos do curso de artes visuais que integram o grupo de pesquisa, procurando enfatizar aspectos cômicos, que no entanto são sutis em sua biografia.



Figura 2: Design da personagem adulta. Fonte: autoras.



Figura 3: Design da personagem madura. Fonte: autoras.

Essa metodologia de trabalho foi decisiva para a estruturação da narrativa, ficando cada um dos alunos responsáveis pelas três etapas selecionadas que apresentam a Magliani como uma artista inquieta, inventiva, capaz de perceber o potencial artístico em meio às coisas triviais e nas relações cotidianas.

As obras da artista que foram exploradas para ilustrar cada etapa da história evidenciam a materialidade dos objetos e das figuras, nas técnicas de gravura e pintura.

Para a primeira etapa (figura 4 e 5) comparecem os objetos de cozinha, mobiliário e vestuário, associados com a casa e o feminino recriados na ilustração com carimbos de EVA e tinta guache. O ritmo visual se afina com o ritmo da narrativa, dando a ver o processo criativo.



Figura 4: A curiosa menina Magliani. Fonte: autoras.







Magliani madura destaca o quanto os processos artísticos estão por demais associados com as experiências e vivências da artista. Aqui são frequentes os autorretratos em meio as ações cotidianas, como na série Praia, onde a artista apresenta várias figuras, porém essas são fragmentadas, formadas com partes de corpos esticados ou em alguns casos os corpos são apenas apresentados de forma mais subjetivas, formados através de outros materiais, mas ainda assim incompletos (figura 7). As ilustrações recriaram as obras da artistas em guache sobre papel, o diferencial fica por conta de uma Magliani cartoon que passeia e se instala com sua cadeirinha de praia em meio a essa paisagem de corpos, cores e formas.



Figura 7: Cotidiano da Magliani madura. Fonte: autoras.

O primeiro protótipo do livro foi realizado para avaliarmos questões de design, narrativa e a proposição pedagógica que acompanha o volume. Algumas alterações serão necessárias em função das dificuldades técnicas de impressão e encadernação que utilizam folhas de diferentes formatos e gramaturas. Oportunamente será efetuada uma oficina para testar e avaliar o livro com um grupo de crianças.

## O caderno ateliê

Para resolver questões de design e encadernação o grupo optou por inserir um caderno complementar para provocar o aluno a experimentar o processo criativo da artista. Segundo uma narrativa visual, tal qual a adotada ao longo do livro, indicamos os materiais a serem utilizados e explicamos como fazer os carimbos e possibilidades de aplicação. O caderno tem o mesmo formato do livro, além das páginas que explicam o exercício inserimos outras folhas que podem ser facilmente destacadas com papéis coloridos, transparentes e de diferentes gramaturas.

**Olá, seja bem vindo as Páginas Ateliê!**

*Querido leitor, você viu aquelas "sombras" quem estavam acompanhando a nossa personagem Magliani? E seus lindos objetos? E as roupas que formaram corpos? Beeeesem, adivinhe! Vamos fazer umas coisinhas dessas também?*

*Antes de mais nada vamos listar os materiais que você vai precisar:*

*Folhas de E.V.A.;*

*Tesoura sem ponta ou estilete (apenas com a ajuda de adultos);*

*Pincel, rolinho ou esponja;*

*Tinta guache;*

*Folhas de Papel;*

*Palito de churrasco, caneta ou lápis;*

*Um paninho para se limpa e um potinho com água para colocar os pincéis.*

*Uauuuuuuu, quanta coisa para fazermos não? Vamos aos modos de preparar dessas carimbos?*

**Primeiro você deve desenhar sobre a folha de E.V.A.**



**Já está pronto o desenho? Agora pegue a tesoura e corte a figura que você desenhou ou peça para um adulto corta-la com um estilete!**



Figura 8: parte do caderno de atividades. Fonte: autoras.

## Conclusões

O projeto contemplado com recursos do Edital Universal do CNPq deve ser concluído até janeiro de 2018, período para desenvolver as oficinas para testagem do protótipo e finalizar a edição do material. A experiência tem proporcionado um aprendizado significativo acerca das questões de gênero na arte, processos criativos autorais e ações educativas em torno da arte

contemporânea. Investimos na aquisição de livros ilustrados e estudo da bibliografia que contempla o conhecimento da arte e dos artistas voltada para o público infantil. Esse rico material impulsionou o grupo no desenvolvimento de coleções para atender as demandas de nossa região.

O projeto Magliani deu origem a uma nova pesquisa que se debruça sobre artistas mulheres do sul do Brasil, dando continuidade aos objetivos iniciais de promover o conhecimento, visibilizar artistas e produções, bem como aproximar o público infantil deste universo, oportunizando a compreensão e a vivência do processo criativo das artistas.

### **Referências**

CANTON, Kátia. **O trem da história: uma viagem pelo mundo da arte**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; SIQUEIRA, Idméa. **Arte-Educação: vivência, experiência ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IRWIN, Rita L., & de COSSON, Alex. (Eds.). **A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver: Pacific Educational Press. 2004.

LEE, Suzy. **A Trilogia da Margem-o Livro-imagem Segundo Suzy Lee**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEITÃO, Luciana E. **Ludo-Poética: Uma proposta de abordagem da arte contemporânea sob o enfoque do jogo**. 1997, 159 p. Dissertação. Programa Mestrado em Artes Visuais. UFRGS, Porto Alegre. Livro.

ROSA, Renato (org.). **Magliani: A solidão do corpo**. Catálogo. Porto Alegre: Pinacoteca Aldo Locatelli, 2013.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **O olho e o lugar**. Col. Arte a Primeira Vista. São Paulo: Paulinas, 2009.

DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. **Desígnio**. São Paulo: Senac São Paulo. 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 1978.



## AS DIFERENTES NOÇÕES DE INFERNO E DEMONIO ATRAVÉS DOS MANUAIS DE INQUISIÇÃO

### THE DIFFERENT NOTIONS OF HELL AND DEMON THROUGH THE INQUISITION MANUALS

Eduardo Leote de Lima  
Graduando em História/UFSM  
eleotlima@hotmail.com

#### RESUMO

Este trabalho apresentará uma reflexão sobre as diferentes facetas da figura do Demônio e sua associação com as diferentes concepções de Inferno, elaboradas ao longo da Idade Média e que terão influência direta na formulação de manuais de Inquisição dos Séculos XIV e XV, como o *Directorium Inquisitorum* (1376) e o *Malleus Maleficarum* (1486). Deste modo, discutiremos como a população em geral, os pensadores da Igreja e a própria instituição irão elaborar concepções diferentes sobre o Diabo e o reino infernal, como estas se relacionam entre si e como isso influencia no imaginário no final do período medieval. Para isso, analisaremos dois manuais de Inquisição já citados, entendidos aqui como expoentes de uma concepção teológica que se alimenta da visão popular sobre Inferno e Demônio, buscando sistematizar diversos de seus elementos, e que, ao mesmo tempo, serve de base para doutrina da Igreja sobre o tema. Assim, refletindo como os manuais são produtos da complexa e intrincada relação entre as diferentes elaborações de Inferno e Demônio, entende-se que todo o imaginário construído ao redor deste último nos manuais de Inquisição é em última análise não exatamente original: é o resultado de uma intersecção entre diferentes visões, é toda uma carga de elementos do imaginário popular, recheados de influência de culturas não-cristãs, que são racionalizados em uma corrente de pensamento teológica que, por sua vez, também não foge da influência de pensamentos considerados pagãos.

**Palavras-chave:** Inferno. Demônio. Manuais de Inquisição.

#### ABSTRACT

This article presents reflections about the different vision about the figure of the Devil and its association with the different conceptions of Hell, elaborated in the Middle Ages and that will have direct influence in the formulation of Inquisition Manuals of the 14th and 15th century, like *Directorium Inquisitorum* (1376) and *Malleus Maleficarum* (1486). Will be discussed how the population in general, the thinkers of the Church, and the institution itself will elaborate different conceptions of Devil and Hell, how these relate to each other, and how this influences the Medieval Imagination at the end of the Middle Ages. Will be analyzed the two mentioned Inquisition Manuals, understood here as exponents of a theological conception that comes of the popular view about Hell and the Devil, seeking to systematize several of its elements, and which serves as a basis for the doctrine of Church on the subject. Reflecting how manuals are products of the complex relationship between the different elaborations of Hell and Demon, it is understood that all the medieval imagination constructed around the Devil in the Inquisition Manuals is not exactly original: it is the result of an intersection between different visions, a whole load of elements of the popular imagination, filled with the influence of non-Christian cultures, which are rationalized in a theological current of thought which does not escape itself of the influence of pagan thoughts.

**Keywords/Palabras clave:** Hell. Devil. Inquisition Manuals.

Bem e mal. Recompensa e punição. Virtude e pecado. Paraíso e Inferno. Deus e Diabo. Ainda que a doutrina católica tenha procurado se afastar de uma noção dualista, pois isso acabaria por equiparar o Diabo a Deus em poder e importância, não parece errôneo afirmar que, na prática, este dualismo teoricamente rebatido tenha balizado os preceitos morais e a própria visão de universo que o catolicismo procurou construir ao longo de sua história, sobretudo, ao longo da Idade Média. Indicativo disso é que, apesar de todas as visões conflitantes sobre o Inferno e o Diabo que tiveram lugar no próprio seio do pensamento católico, uma coisa parece não ter sido em qualquer momento colocado em dúvida: a relação destes elementos com o mal. O Inferno era a morada de sofrimento daqueles que foram maus ou se utilizaram de práticas maldosas ou ainda que tivessem intenções maldosas naquilo que faziam; aqueles que se desvirtuavam do caminho de Deus, ou seja, do caminho do bem, e, portanto, caíam no caminho do mal, tinham o Inferno a sua espera. Por outro lado, a queda de Lúcifer era visto por muitos como a própria inauguração do Mal no universo, e uma das características que mais era intrínseca à imagem do demônio era a maldade, a ponto de ele, em fins da Idade Média, ser praticamente uma encarnação do mal a ser combatido pelo poder da Igreja. Assim sendo, neste trabalho, representando o estágio ainda inicial de pesquisa, apresento as primeiras reflexões sobre os temas (Inferno e Diabo) e as fontes que nortearão a elaboração da mesma, intitulada “Personificando o Mal: analisando a figura do Demônio através dos Manuais de Inquisição dos séculos XIV e XV”.

### **Esboços de um pesadelo**

A noção de inferno, muito anterior ao Cristianismo, está, em grande parte, estreitamente ligada às preocupações coletivas das diversas sociedades em dar resposta à problemática do Mal moral (MINOIS, 2005, p. 15). O cristianismo não tratou o tema de forma diferente, e seguiu a mesma ideia dos infernos anteriormente desenvolvidos, estabelecendo a relação Inferno-castigo-mal: o Inferno como lugar de sofrimento e castigo impostos a alguém em consequência de um Mal moral provocado.

Ainda que em momento algum tenha deixado de considera-la basilar, a construção do “Inferno cristão”, contudo, transcende a questão do Mal. Como em muito outros aspectos do catolicismo, o Inferno cristão bebe direto da fonte cultural de sociedades passadas e contemporâneas a ele: desde a herança greco-romana até elementos do chamado paganismo, passando pela concepção judaica. Desse modo, o inferno cristão acaba sendo a sistematização do



imaginário sobre o inferno, em sua concepção “mais duradoura, mais organizada e mais completa” (MINOIS, 2005, p. 15, tradução nossa).

Talvez essa grande influência cultural de outras sociedades seja mais facilmente verificada na visão popular sobre o inferno, uma vez que esta é reflexo direto das crenças e superstições populares, que por sua vez detém fortes heranças e influências do paganismo. Isso auxilia a explicar porque a visão popular sobre o Inferno, de forma mais ou menos constante durante todo o período medieval, é um todo confuso, fantástico, exagerado, cheio de elementos sem qualquer preocupação com a lógica e, sobretudo, cheio de sofrimento. Ora, mesmo o inferno sendo por excelência um local onde os ímpios sofreriam, a crueldade exposta na visão popular supera e muito a visão mais violenta que a Igreja poderia imaginar e considerar oficial. A explicação para esse fenômeno detém um forte componente psicológico. Há de se pensar que a vida dos fiéis era, no geral, balizada por uma forte rigidez moral pregada pela Igreja, pontuada por privações e exigências. Dessa forma, o castigo no além morte para os infiéis, em outras palavras, para aqueles que não se submeteram à mesma rigidez moral e tiveram uma vida sem entraves morais extremamente rígidos, deveria ser exemplar e condizente com toda a sorte de sofrimentos e provações que os fiéis passaram em Terra. Se o Inferno era a consolidação da ideia de que os ímpios sofreriam na eternidade enquanto os justos gozariam do paraíso, a crueldade dos castigos infernais na visão popular era a válvula de escape que permitia dar vazão à frustração e que garantiriam que aqueles que desfrutavam da vida enquanto os fiéis padeciam de privações estariam entre os ímpios a sofrer dolorosamente.

Desenvolvido em textos apócrifos e apocalípticos do Século III, o inferno popular, neste mesmo século, passa a ser visto com maus olhos por pensadores da Igreja que, tendo em vista a não iminência do Juízo Final, viram necessidade de responder a diversas perguntas que a existência do inferno levantava, ainda que uma doutrina oficial da Igreja sobre a questão se desenvolvesse de forma muito mais lenta. Temos assim, o inferno teológico, que buscava responder e se debruçar sobre questões que, embora tratadas quase a exaustão durante todo o período medieval, ainda assim suscitavam permanentes debates e tratamentos por parte dos pensadores da Igreja. O fogo infernal era real ou imaginário, físico ou apenas espiritual, purgava os pecados ou era apenas instrumento de punição? Aqueles que teriam lugar certo no Inferno seriam apenas os infiéis, todos aqueles que cometiam algum tipo de pecado (incluindo cristãos) ou apenas aqueles que pecavam de forma mais

grave? Os tormentos infernais seriam de fato eternos? Em que momento os tormentos infernais realmente teriam início, logo após a morte ou apenas depois do Juízo Final? As preocupações que os pensadores tinham em procurar definir o Inferno e suas características centrais, que desembocaram nestas discussões, parecem ter tido importância na gênese de outro ponto que veio a se firmar tardiamente (Séculos XII e XIII) e que provocou mudanças significativas na própria “geografia” do pós-morte: o Purgatório. Como o próprio nome sugere, o Purgatório seria um lugar de purgação dos pecados no pós-morte e alterou a própria dinâmica da expiação dos pecados dos fiéis, pois significou a possibilidade de salvação da alma até mesmo após a morte. Segundo Le Goff, o Purgatório era “um além intermédio onde certos mortos passam por uma provação que pode ser abreviada pelos sufrágios – a ajuda espiritual – dos vivos” (LE GOFF, 1995, p. 19). É preciso ter em mente, primeiramente, que não eram todos os pecadores que passariam pelo Purgatório, mas apenas aqueles que tivessem cometido pecados veniais, ou seja, pecados mais leves ou até mesmo pecados mais graves cometidos, entretanto, sem pleno conhecimento. As formas mais graves e conscientes de pecado continuavam a receber uma condenação de sofrimento eterno no Inferno. Aqueles que não estão nessa lista de condenados à eternidade, portanto, após a morte são enviados ao Purgatório para purgar seus pecados e, conseqüentemente, serem salvos. Isso significava um julgamento duplo (um logo após a morte e outro no momento do Juízo Final) e individual, onde cada indivíduo teria de responder por seus próprios atos. É interessante notar as inflexões que as discussões empreendidas pelos pensadores da Igreja sobre o Inferno tiveram sobre a imagem do Purgatório: seu fogo seria purificador; as penas não seriam eternas, ao contrário, a ideia do Purgatório era exatamente ser temporário, e inclusive os vivos podiam diminuir o tempo de pena de almas no Purgatório através de sufrágios; e praticamente todos aqueles que estivessem no Purgatório seriam salvos e enviados ao Paraíso uma vez tendo sido purgados de seus pecados, e isso aconteceria no mais tardar no Juízo Final.

A despeito das discussões acima citadas que suscitam posicionamentos muitas vezes radicalmente opostos de diversas correntes católicas (e que em muitos pontos as aproximam da concepção popular de inferno), o inferno teológico tem como característica ser menos povoado e cruel do que o inferno popular, mas ao mesmo tempo mais racional e lógico. O esforço em explicar os elementos destas discussões sobre as características do Inferno tem exatamente o intuito de retirar da noção deste espaço os absurdos inconsistentes do popular e desenvolver um pensamento racional que esteja, sobretudo, de acordo com as Escrituras. Isso não significa, contudo, que a

separação entre o inferno popular e o inferno teológico seja de tal modo absoluto que não exista influência mútua entre ambos. De fato, dois elementos parecem apontar para essa relação nem sempre conflituosa.

Uma diz respeito à “germanização do Inferno”. Por um lado temos uma elaboração oficial da Igreja sobre o Inferno ainda muito tímida e nem um pouco sólida, que após uma formulação inicial no século VI, vai ser coroado por um completo silêncio de cerca de seis séculos sobre o assunto. Por outro, a forte inserção da cultura germânica vai influenciar em todas as esferas da vida no período, inclusive levando em conta a absorção de elementos mitológicos de povos recém convertidos. Minois vai elencar a “extrema violência dos costumes da época merovíngia e inclusive carolíngia” (MINOIS, 2005, p. 154, tradução nossa), demonstrando como isso vai influenciar também na visão do inferno dos intelectuais do período: diante de um mundo de tanta violência e horrores, o Inferno, para ser pior do que isso terá se der muito mais violento e horrível. Além disso, estes intelectuais agora são não mais os padres, mas os monges, que por sua vez desenvolvem uma espiritualidade muito tocada por elementos populares, tendo sua elaboração forte influência do maravilhoso e da superstição. Desse modo, o inferno teológico ganha contornos de popular.

Por outro lado, o inferno teológico se insere nas camadas populares a partir proliferação do medo. Inicialmente, as camadas populares acreditavam que o Inferno são para os outros, ou seja, que somente os pagãos, os infieis, é que estariam condenados a sofrer pela eternidade. Acreditavam serem partes de uma elite, única a ser salva no momento do Juízo Final. Desse modo, acreditavam na salvação (e na condenação) coletiva. Lenta e gradualmente, contudo, essa concepção vai sendo substituída pela noção de destino particular: cada um é responsável por seus atos e terá de lidar, sozinho, com as consequências deles. Isso significa que, se antes o clima era de salvação universal garantida de todos os cristãos, agora o otimismo foi substituído pelo temor de que ninguém está livre do Inferno. É o Inferno teológico adentrando na concepção popular através dos sermões. E, mais do que isso, a germanização e universalização do Inferno são um passo importante para sua introjeção no âmago da cultura medieval: a partir desse momento, só era preciso sistematizar e dogmatizar essa ameaça.

De fato, no Século XII, o Inferno já é extremamente conhecido pela cristandade, sobretudo pela utilização desde já da Pastoral do Medo, que não só “trivializa” o inferno, mas o faz despertar

o medo da população, sendo, portanto, utilizada como arma natural para manter os fiéis longe do pecado. Para além disso, a ilustração do Inferno começa a se proliferar cada vez mais através da arte e das supostas visões que muitos afirmam ter sobre o Inferno e suas características. Não há melhor exemplo que Dante e sua *Divina Comédia*, sendo este um sistematizador dos infernos popular e teológico, somando as imagens do primeiro com o rigor lógico do segundo.

E como seria a visão da Igreja, o chamado inferno dogmático? A verdade é que a instituição parecia não querer dispensar grande vontade na elaboração da doutrina do Inferno. Quase sempre o fazia como resposta a uma ou outra corrente herética. Ainda assim, no geral, o inferno dogmático é simples e, ao mesmo tempo, rigoroso: o sofrimento no Inferno é eterno, começa logo após a morte e cada um terá uma pena de acordo com o grau de pecado cometido. Deste modo, e como nos coloca Minois, este, se comparado com os infernos popular e teológico, é o mais terrível dos três, pois “se converte em uma segunda natureza, em um elemento constitutivo da consciência, impossível de arrancar dela, essencial e indestrutível” (Minois, 2005, p. 254, tradução nossa).

Assim sendo, parece que o período final da Idade Média foi fundamental para o estabelecimento de uma doutrina oficial sobre o Inferno, por parte da Igreja Católica, doutrina esta que se manteve nos séculos seguintes. Parece ter sido em fins da Idade Média também que o Inferno de fato se trivializa, sem, contudo, se desmancharem as fronteiras entre as três dimensões de inferno: o popular, uma mescla de elementos pagãos, folclóricos e cristãos, caótico por natureza e reflexo da própria mentalidade dos fiéis; o teológico, construção racional, pautado nas escrituras, que buscava discutir e sistematizar elementos importantes para a construção da ideia de Inferno; e o doutrinal ou dogmático, simples, porém rigoroso e contando com a autoridade e o prestígio da Igreja para sustentar-se. As fronteiras entre os três, contudo, como já explicitado, não eram intransponíveis, de modo que as três concepções de Inferno sofriam influências diretas umas das outras através dos mais diversos tipos de intersecções: os diversos elementos do inferno popular que pretendiam ser racionalizadas pelos pensadores da Igreja que inauguraram o inferno teológico, levantando questões e discussões visando construir um inferno mais crível; estas discussões, que anda que não tenham ganhado um tom definitivo durante o período medieval, acabaram por fornecer elementos importantes para a doutrina oficial da Igreja sobre o Inferno, que só muito tardiamente veio a se firmar; a doutrina sobre o Inferno que foi trivializada pelo apelo ao medo e que se infiltrou no entendimento popular sobre o Inferno. A própria importância na crença no

Purgatório como última chance de purgação de pecados e, portanto, de salvação, sobretudo frente a um rigor extremo representado pela ideia de Inferno oficial da Igreja Católica. Todos elementos que demonstram que, ainda que o Inferno tenha sido constituído, entendido e apreendido de formas diferentes por diferentes camadas da população, somente compreendendo estas diferentes formas em suas particularidades e em seus elementos relacionais é que podemos ter dimensão do que o Inferno significou, afinal, para a cristandade medieval.

### **Ensaio de um antagonista**

Ao contrário do que possa parecer, a figura do Diabo não teve grande destaque nos séculos iniciais do catolicismo. De fato, nos primeiros séculos da Idade Média, a imagem de Satã não estava muito bem definida: o imaginário em torno de tal figura era pontuado por ideias esparsas, muitas vezes contraditórias, até mesmo abstratas e limitadas ao campo da teologia. Ignorado em grande parte do Antigo Testamento, com exceção dos textos mais tardios, é através do Novo Testamento que estará firmada a etapa decisiva na construção da figura diabólica, que vai se estender pelo restante da Idade Média. Até o século IX o Demônio parece estar totalmente ausente das imagens cristãs, é só a partir do ano 1000, e principalmente por volta do século XII, que este conjunto irregular de elementos passa a ser reunido e sistematizado em uma doutrina dogmática, processo este estreitamente ligado às próprias manifestações de heresia, correntes no período, e que influenciou no modo como o Diabo era visto e percebido pela doutrina cristã católica.

Da mesma forma que toda a elaboração sobre o Inferno Medieval parece inegável que a figura de Satanás tenha sido pensada e construída visando à questão do Mal: afinal, o Diabo “conscientemente, escolhe arruinar e destruir o cosmos ao ponto máximo de sua capacidade. Ao infligir sofrimento pelo prazer do sofrimento, ao fazer o mal pelo prazer do mal, o Diabo é, por definição, a personificação do mal cósmico” (RUSSELL, 1988, p. 16, tradução nossa).

O Diabo como personificação do Mal parece, contudo, uma necessidade de encarar este com maior nitidez e de tentar estabelecer sua fonte. Dito de outra forma, o Mal é uma realidade que assola a humanidade, é praticamente onipresente, indestrutível, extremamente mutável, se adequa as mais diversas situações e se manifesta das mais diversas formas. Não é algo palpável, visível e audível. Como, então, lutar contra algo dessa magnitude? O exercício de personificá-lo



em uma figura única parece ser a resposta lógica encontrada para identificar e decodificar o problema para que ele passe a ser passível de enfrentamento, da mesma forma que dá sustentação para as ações práticas da Igreja em prol da salvação das almas: se a salvação só é atingida através da manutenção das virtudes e se os humanos são desvirtuados e induzidos aos vícios e pecados por uma figura facilmente identificável como o Diabo, a guerra que se desenvolve a partir daí tem seus lados muito bem estabelecidos. O sucesso do cristianismo se dá em grande medida porque a dualidade que está em seu âmago era clara o bastante para ser compreendida pelos fiéis.

Dualidade muito mais sentida na prática do que professada na teoria. Pois se o mal existe, ele existe em oposição a algo: é antítese do bem, e estas duas grandes forças coexistem e se chocam, se equilibram e digladiam-se pelo direito de ditar o futuro da humanidade. Entretanto, para uma doutrina que coloca Deus como criador e fonte de todas as coisas, a presença do Mal no universo passa a ser uma problemática constante. Afinal, qual o papel de Deus em relação ao Mal?

A pergunta é um reflexo das mudanças pelas quais passa a imagem de Deus ao longo dos séculos. Ora, a quase total ausência da figura Demoníaca no Antigo Testamento pode ser reflexo do modo como Deus era representado ali: ele “era responsável da totalidade do cosmos e, portanto, era percebido como uma coincidência de opostos que de refletia a ambivalência do cosmos” (RUSSELL, 1988, p. 47, tradução nossa). Ou seja, fonte de luz, mas também de escuridão. Construtor, mas também destruidor. Bom, mas também mau. Deus era o criador e mantenedor de todas as coisas e representava por Ele mesmo o equilíbrio de opostos. Apresentava uma faceta bondosa, que era destinada, sobretudo e quase exclusivamente, aos hebreus, ao mesmo tempo em que se mostrava também colérico e vingativo contra aqueles que se opusessem de alguma forma ao “povo escolhido”. O Mal, em tal contexto, era proveniente de Deus tanto quanto o Bem, e não existiria um ou outro se não fosse a vontade d’Ele. Porém:

A natureza inclemente de Deus na religião hebraica pré-profética reflete as selvagens tradições dos conquistadores israelitas nômades. A medida que os hebreus se tornaram mais sedentários, o ensino dos profetas começou a destacar a misericórdia e o cuidado pelo pobre e desamparado, insistindo na responsabilidade individual de evitar a promiscuidade, a embriaguez, o suborno e a mentira. O sentido hebreu de bem e mal mudou, da ênfase inicial ao ritual e tabu, até a ética humana de responsabilidade mútua e comunal. (RUSSEL, 1988, p. 50, tradução nossa).

Isso significou uma mudança drástica na figura Divina: Ele deixou de ser uma figura dual, perdeu seu caráter colérico e passou a ser a representação máxima de bondade e amor ao próximo,



sem, contudo, deixar de ser o Deus único, criador de todas as coisas e fonte única de poder. Mas então, se antes a própria imagem de Deus compreendia sua faceta sombria que servia de fundamento para a noção de Mal, como, com a mudança de mentalidade, conciliar a ideia de Mal com a ideia de um Deus símbolo de bondade e poder sem cair em contradições?

A existência de outro ser espiritual que fosse a fonte do Mal no mundo poderia parecer a resposta necessária para dar resolução ao problema, mas teve o efeito contrário, fazendo-o evoluir para outro patamar pois simplesmente não havia como conciliar essa ideia com a ideia de um Deus único todo poderoso: o Mal era tão presente no mundo que, automaticamente, a figura responsável por ele seria dotada de tamanho poder que poderia rivalizar com a própria figura divina. E isso era inaceitável para uma doutrina que tinha como uma de suas bases mais importantes o monoteísmo. E, uma vez que a noção de Deus amoroso não permitia mais a associação do Mal diretamente com sua figura, era necessária a existência de uma figura oposta, mas que fosse, ao mesmo tempo, *submetida* à vontade de Deus. Desta forma, o antigo Deus ambivalente fragmenta-se em duas outras figuras opostas, cada uma representando uma faceta da figura Divina: Deus torna-se uma figura exclusivamente bondosa, e sua faceta colérica se transforma na sombra que dá origem à terrível figura do Diabo, fonte do Mal no mundo, ainda que seja submetido a Deus.

A noção de submissão, contudo, não parece ter sido suficiente para aplacar as interpretações dualistas sobre Deus e Diabo que continuamente colocavam as duas figuras em pé de igualdade e tornava o universo um campo de batalha permanente entre Bem e Mal. De fato, os teólogos continuaram, ao longo da Idade Média, tratando dessa problemática, ainda que até hoje muitas das perguntas e dos questionamentos sobre a relação Deus, Diabo e Mal continuem sem resposta. Ainda assim, a ideia da submissão do Diabo a Deus ganhou refinamento e contornos mais claros a partir do momento em que a origem do Demônio foi estabelecida: este fora também criado por Deus. Não apenas isso, como havia sido, para muitos, o primeiro dos seres a ser criado, e foi um dos mais altos anjos do Paraíso. Porém, a partir do momento em que pecou pela sua soberba, foi julgado e banido a uma condição inferior, para as profundezas de onde passou a ser o senhor dos demônios e agir em oposição a Deus.

Sendo Satã, portanto, hierarquicamente submisso a Deus, buscava-se afastar ideias dualistas que pintavam o Diabo como independente, como criador deste mundo e como arauto do Mal sem a permissão da figura Divina. Isso significaria, porém, que o Mal, de uma forma ou de

outra, dependeria da vontade de Deus, o que não condizia com sua imagem de amor e bondade. Desta forma, outra elaboração dos teólogos da Idade Média foi a respeito da natureza do Mal: Deus é o criador de tudo, porém Deus não criou o Mal, então, por conseguinte, o mal realmente não existe. Isso não é uma negação do mal em si, mas é uma formulação sobre o que ele de fato o é: carência, privação. O Mal não seria uma força oposta ao Bem, mas a própria *ausência* do Bem. “Aqueles que escolhem o mal fazem o caminho contínuo da existência cair na inexistência. Satanás fará do mal um caminho contínuo em direção ao nada” (RUSSELL, 2003, p. 90).

Mas se Deus é infinitamente sábio, poderoso e bondoso, como o Diabo caiu sem isso ser de Sua vontade e conhecimento? A resposta para isso foi a noção de mutabilidade, algo inerente ao livre-arbítrio que Deus concedeu a humanos e anjos em sua criação. Ou seja, todos são livres para escolherem seus caminhos, e todos terão que arcar com as consequências de suas escolhas. Com Satã isso não foi diferente: ele tinha a liberdade de escolher entre o bom e o mau caminho, e escolheu o mau. As consequências de seus atos foram decorrentes de suas escolhas e não de uma condição prévia ou da vontade de Deus, exclusivamente. Uma noção não muito diferente da empregada em relação à queda da humanidade. Esta é, inclusive, uma consequência da queda de Lúcifer, que corrompeu e desordenou o plano de Deus. Não é a toa que Lúcifer é considerado o príncipe deste mundo, tendo a humanidade em suas mãos em decorrência do pecado original, ou ao menos o foi assim até a vinda de Cristo que, em teoria, salvou a todos do poder diabólico, ainda que a missão dele muitas vezes pareça ter feito pouca diferença no mundo.

O ponto é que, sendo o Diabo submetido a Deus, este último invariavelmente seria responsável, ainda que indireto, pelo Mal, uma vez Satã que precisaria da permissão d’Ele para agir. A formulação sobre esse ponto, visando não cair em contradição com a imagem do Deus bondoso, coloca o Mal no universo como parte importante para o livre-arbítrio: os humanos tem liberdade para escolher, mas essa escolha só poderia ser realizada se houvesse dois caminhos opostos. Ao mesmo tempo, Deus é visto como aquele que dá forças para os justos e bons resistirem às investidas de Satã. Mas não só isso, para referendar a primazia de Deus sobre Satã, esse último, será eternamente vencido pelas forças de Deus e do bem. Lúcifer foi derrotado diversas vezes, desde sua rebelião inicial, passando pela Encarnação de Cristo, pela resistência de Cristo à tentação no deserto, pela Paixão de Cristo, pela descida de Cristo ao Inferno para resgatar os mortos que pereceram antes de sua vinda a Terra, pela ressurreição de Cristo, até chegar ao momento final

onde ele será derrotado de vez. Mas isso também suscita um problema: se todos os esforços de Satã estão condenados e Deus sempre sairá vitorioso, contando inclusive com a já sabida derrota final de Lúcifer, então o destino do universo já estava predestinado, bem como os seus acontecimentos. Dessa forma, o livre-arbítrio não é liberdade de fato, Deus passa a ter uma relação mais forte com a responsabilidade do Mal no mundo, Cristo teria morrido apenas para os eleitos e os próprios esforços da Igreja pela salvação das almas seriam de certa forma inócuos porque o universo já estava predestinado. O próprio Diabo, enquanto símbolo de oposição a Deus, nesse contexto não teria uma função real.

Como já explicitado, muitos destes problemas permaneceram irresolutos, uma vez que a contradição e a inconsistência estão no âmago do modo como a doutrina escolheu ver a relação Deus, Diabo e Mal. Não há maneira possível, dentro desta doutrina, de achar um caminho que não esteja recheado de problemas. Ainda assim, esta foi a posição mantida pela Igreja: a submissão do Diabo a Deus, com este sendo uma figura de poder, sabedoria e bondade infinitas, um monoteísmo radical e uma oposição forte ao dualismo. Isso não impediu, contudo, que a percepção geral sobre a figura de Satanás o equiparasse a Deus e que, portanto, o dualismo fosse sentido na prática. De fato, e, sobretudo no período final da Idade Média, o poder de Satã é entendido como tão vasto que não há como não enxergar a questão sob a ótica do dualismo e do mundo como campo de batalha dessas duas forças primordiais, o Bem e o Mal. A verdade é que Igreja passa a atribuir poderes cada vez maiores para Satã, a ponto de denomina-lo Lúcifer, ou seja, aquele que faz a luz. Contudo, fazer a luz não seria o papel de seu messias? A luz era excluída de Cristo por sua própria Igreja, e atribuída ao Demônio, que é enormemente engrandecido pela Inquisição. E deste modo, a principal característica atribuída ao Satã, que inicialmente é a desobediência ao poder centralizador, passa a ser sobre sexualidade e conhecimento. A Inquisição incrementa os poderes do Diabo e de seus asseclas a ponto de eles poderem ser responsabilizados por uma capacidade de exercer qualquer malefício humano e sobre-humano. Os Manuais de Inquisição, por sua vez, serão a sistematização discursiva que oficializa esta mentalidade. No *Malleus Maleficarum*, por exemplo, onde os autores dedicam uma parte inteira do livro para tratar do Diabo, de seu poder e sua relação com as bruxas, é a todo o momento destacado que Satã age limitado e condicionado pelo poder e pela vontade de Deus. Mas, as mesmas páginas que submetem o Diabo à figura Divina também são as bases que o elevam a alturas, até então só habitadas pelo próprio Criador, munindo Satã de tamanho poder e importância que fica difícil

acreditar naquilo que os autores tanto pregam ao longo da obra: a submissão a Deus, tão veementemente professada em um parágrafo rapidamente perde força e credibilidade ao lermos o parágrafo seguinte, que dá mais poder ao Demônio do que todos os hereges e bruxas jamais sequer poderiam sonhar em dar. Ironicamente, foi a Igreja, a Inquisição e seus Manuais que dotaram a figura do Diabo de tamanha magnitude, e não as bruxas e os hereges que eles tão arduamente perseguiram durante séculos, acusando-os de incrementar o poder e a influência de seu mestre maligno na Terra.

Por outro lado, do mesmo modo como o Inferno contava com uma visão popular e outra teológica, que se conectavam, influenciando uma a outra e também a visão oficial adotada pela Igreja, a figura do Diabo passa pelo mesmo processo. E, da mesma forma como na ideia sobre o Inferno, a visão teológica se propunha a ser mais racional e lógica, com o esforço de retirar os exageros de uma visão popular e tornar a figura de Satã algo que exista de acordo com as Escrituras. Todas as problemáticas expostas até aqui são exemplos disso: como os teólogos entravam em assuntos espinhosos visando dar resolução a problemas que eram, muitas vezes, em essência, irresolutos. A visão popular, por outro lado, não seguia o rigor que a concepção teológica procurava imprimir na imagem do Diabo.

O Diabo popular é extremamente influenciado pelo folclore e, obviamente, por todo o imaginário medieval que herda elementos de diferentes tradições culturais, como o clássico greco-romano ou o paganismo nórdico. Portanto, o Diabo popular é o resultado de uma mistura cultural muito grande – não que o Diabo teológico também não o seja, mas o rigor e o desejo de torna-lo uma figura mais racional acabam tornando suas características muito mais homogêneas, o contrário do que acontece com o Diabo popular, que se torna um todo confuso e muitas vezes contraditório. Nesse sentido, o Diabo popular acaba mesclando-se com outras figuras folclóricas associadas a coisas negativas, como dragões, gigantes, fantasmas, monstros, etc. É destinada uma atenção especial para elementos triviais de sua figura, como suas roupas, suas características, seus diversos nomes, seu modo de dançar, se é peludo ou não, e, sobretudo, como se pode enganá-lo. Este é um ponto importante que revela o modo como a população via - ou buscava ver - a figura demoníaca. A teologia, ao pintar o Demônio como terrível, limitava suas fraquezas ao poder de Deus, Virgem Maria ou de Cristo, e só se poderia vencê-lo ao evocar o nome destes. A visão popular, por outro lado, burlava o terror provocado por esta figura professava que o Diabo poderia

ser enganado baseado na astúcia e na inteligência: Lúcifer podia ser vencido na luta livre, em apostas, competições ou até mesmo debates.

Isso é uma amostra da visão popular do Diabo cômico, ou seja, aquele é que facilmente burlado, enganado, mostrando-se débil em tratar com os humanos, além, é claro, de toda sua caracterização enquanto criatura grotesca e ridícula. É extremamente interessante comparar esta visão do Demônio, muito presente no teatro, com a visão teológica de criatura terrível e que inspira medo, e não risadas, nas pessoas. Isso significaria que a visão teológica não chegava ou não era absorvida pela população? Que enquanto os teólogos tremiam só de pensar em Satã, a população ria dele? O ponto, na realidade, parece ser bem o contrário: o cômico parece ter servido aqui como forma de exorcismo do medo e do terror extremos que a imagem de Satã provocava. A tendência parece ter sido a mesma que ainda é muito utilizada hoje: a resposta psicológica de rir e diminuir a importância de algo para não admitir o quão aterrorizante aquilo é.

Mas o Diabo, do ponto de vista popular, teve também um papel interessante de ser o “veículo para uma crítica irônica da sociedade cristã” (RUSSELL, 1988, p. 157, tradução nossa), porta-voz ambivalente dos pontos de vista não oficiais. Um exemplo disso são as Cartas do Diabo, citadas por Russell, que serviam de entretenimento, instrução na retórica e, sobretudo, como sátira de eclesiásticos corruptos, principalmente da corte papal. O Diabo carnavalesco permitia a expressão de tendências normalmente reprimidas, como a própria crítica à Igreja. Talvez este tenha sido um dos motivos pelo qual o Demônio passou a ser visto, pela instituição, como o contra modelo, ou seja, aquele que inspira os inimigos da Igreja e da cristandade. Para além da demonização do paganismo, dos muçumanos, judeus, hereges e bruxas, o Diabo era aquela figura que encabeçava as próprias críticas feitas à Igreja de dentro do seio da cristandade. Para uma instituição deveras autoritária, a reflexão sobre a tirania e o mau governo só poderiam ser vistas como complô satânico.

Outro ponto interessante é como o Diabo poderia ser bastante pessoal. A partir de uma noção de que cada ser humano é um palco individual da luta entre bem e mal, temos a ideia de um anjo da guarda pessoal versus uma espécie de Diabo particular, noção que hoje conhecemos muito bem pela famosa representação do anjo e do diabo em nossos ombros, que sussurram em nossos ouvidos conselhos que nos induzem ao bom ou ao mau caminho. Seja como for, isso fundamenta uma visão que se populariza sobretudo a partir do ano 1000, da obsessão diabólica, ou seja, da

consciência atormentada e perseguida pelas forças hostis do inferno, a comando do próprio Diabo. Ou seja, uma resposta psicológica onde o Diabo resume aquilo que a consciência não pode reconhecer como procedente dela mesma ou de Deus. Os demônios, nesse sentido, nada mais são do que formas personificadas dos desejos reprimidos ou de impulsos mórbidos. Desta forma, o Diabo atormenta a consciência, personificando desejos ou impulsos reprimidos, mas, paralelamente, auxilia a racionalizar tais desejos e impulsos como exteriores à consciência, submetendo-os à lógica dualista do bem versus mal. Para uma sociedade onde a prática do mal significava uma eternidade de sofrimentos no Inferno, a ideia de que o mal presente na sua consciência era na verdade uma intervenção externa e que tinha como personificação a figura de Satã pareceria bastante convidativa.

O Diabo, em resumo, é uma figura complexa, multifacetada, terrível e ao mesmo fascinante, que ainda é evocada na atualidade. Compreender porque sua imagem sobreviveu há tantos séculos requer a compreensão não apenas dos elementos que o mantêm vivo ainda hoje, mas, principalmente, dos elementos que rondaram seu nascimento a amadurecimento enquanto principal opositor da Cristandade. E uma vez que o Diabo o foi, e para muitos ainda o é, a personificação do Mal, compreender sua figura talvez seja a chave para compreender como combater o Mal em si, que há séculos se mostra ser uma figura muito mais terrível e amedrontadora do que o próprio Satanás.



## Referências

BASCHET, Jérôme. **A civilização feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Diabo**. In: LE GOFF, Jacques. SCHIMITT, Jean Claude. **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. São Paulo: EDUSC, 2002.

EYMERICH, N. **Directorium Inquisitorum**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1993. 2ª ed.

KRAMER, H; SPRENGER, J. **Malleus Maleficarum**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1991. 2ª ed.

LE GOFF, Jacques. **O imaginário medieval**. São Paulo: Estampa, 1994.

\_\_\_\_\_. **O nascimento do Purgatório**. São Paulo: Estampa. 1995.

MINOIS, Georges. **Historia de los inferuos**. Barcelona: Paidós. 2005.

RUSSEL, Jeffrey. **El pincipe de las Tinieblas: el poder del mal e del bien em la historia**. Chile: Andres Bello, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lúcifer: o diabo na Idade Média**. São Paulo: Madras, 2003.

**“BICHAS, GUARDEI NO ARMÁRIO”: *YOUTUBE* E DIVERSIDADE  
SEXUAL EM SALA DE AULA**

**“*BICHAS, GUARDEI NO ARMÁRIO*”: *YOUTUBE* AND  
*SEXUAL DIVERSITY* IN CLASSROOM**

Felipe Aurélio Euzébio  
Licenciando em Ciências Sociais (UFPel)  
[felipe.aurelio197@hotmail.com](mailto:felipe.aurelio197@hotmail.com)

Vagner Barreto Rodrigues  
Bacharel em Comunicação Social (UCS),  
Bacharelado em Antropologia (UFPel) e mestrando em Antropologia (UFPel)  
[vgnrbrt@gmail.com](mailto:vgnrbrt@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva refletir sobre as possibilidades oferecidas pelo portal de vídeos *YouTube* enquanto um instrumento pedagógico para o debate de “Sexualidade e Aceitação” na Educação Básica. Tendo como base o desenvolvimento de um Plano de Aula, junto à disciplina “Prática de Ensino II”, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o trabalho busca relacionar a teoria, a prática da pesquisa e o ensino, e suas implicações na utilização de tal didática. O *YouTube*, ocupa um lugar de destaque por ser o principal portal de compartilhamento de vídeos na internet. Nos últimos anos, a plataforma vem sendo utilizada por muitos militantes LGBTs como forma de dar visibilidade para suas lutas e experiências de vida. Porém, ainda são poucas as reflexões sobre a potencialidade do *YouTube* como um instrumento pedagógico. Nesta linha de pensamento, o texto propõe-se a explorar com mais atenção a elaboração do Plano de Aula, tecendo relações entre novas mídias, diversidade sexual e Ensino Básico de Ciências Sociais.

**Palavras-chave:** *YouTube*; Diversidade Sexual; Instrumento Pedagógico; LGBTs; Plano de Aula.

**ABSTRACT**

This article aims to pondering about the possibilities offered by the video portal *YouTube* as a pedagogical instrument to debate of “Sexuality and Acceptance” on Basic Education. Based on developing of a Lesson Plan, in conjunction with the class “Prática de Ensino II”, in the degree course in Social Sciences, of Federal University of Pelotas (UFPel), the work wants to connect theory, practice of research and teaching, and its implication on use such teaching. The *Youtube* has a prominent place of being the main video sharing portal on the internet. At last years, the platform has been used by many LGBTs activists as a way of give visibility to their struggles and experiences of life. Although, are still a few reflections about the potential of *YouTube* as a pedagogical instrument. In this line of thought, the text proposes to explore with more attention the Lesson Plan, weaving new media relations, sexual diversity and social science basic learning.

**Keywords:** *YouTube*; Sexual Diversity; Pedagogical Instrument; LGBTs; Lesson Plan.

## **Introdução**

Este trabalho objetiva refletir sobre as possibilidades oferecidas pelo portal de vídeos YouTube enquanto um instrumento pedagógico para o debate de “Sexualidade e Aceitação” na Educação Básica. Tendo como base o desenvolvimento de um Plano de Aula, junto à disciplina “Prática de Ensino II”, no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O trabalho busca relacionar a teoria, a prática da pesquisa e o ensino, e suas implicações na utilização de tal didática, ampliando o debate sobre a possibilidade de atuação de licenciandos.

Ao longo da disciplina “Prática de Ensino II”, ministrada pela professora e coordenadora do programa PIBID – Ciências Sociais, Prof<sup>a</sup> Ms<sup>a</sup> Vera Lúcia dos Santos Schwarz, buscamos compreender e compartilhar vivências quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de metodologias que abordem a diversidade sexual e de gênero dentro das salas de aula, utilizando de linguagens familiares aos alunos. O trabalho aqui relatado tem seu início no segundo semestre de 2016.

A “Prática de Ensino II”, por se tratar de uma disciplina inicial da formação em licenciatura da UFPel, possuía como objetivo instrumentalizar os alunos em atividades de planejamento e desenvolvimento de conteúdos estipulados como transversais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mais especificamente, trabalhando com as etapas do planejamento docente e com a utilização de temas como diversidade cultural, sustentabilidade ambiental, direitos humanos, gênero e sexualidade, como oportunidade de refletir sobre metodologias para o ensino na Educação Básica, proporcionando espaços de exercício da docência e para reflexões quanto os conteúdos transversais e presentes na prática docente.

## **Percurso Metodológico – Parte I (Prática de Ensino II, 2016)**

Sendo este o contexto, a avaliação desta disciplina deu-se por meio de um “ensaio de docência”, no qual os estudantes, em grupos, deveriam escolher um dos temas transversais mencionados e, a partir deste, planejar e aplicar uma aula para os demais alunos.

Escolhido o tema “Sexualidade e Aceitação”, começamos então o planejamento da aula a ser ministrada e das metodologias que utilizamos, sempre levando em consideração as dificuldades que, enquanto professores, podemos encontrar num ambiente escolar de ensino médio.

Para abordar temas como sexualidade e gênero faz-se necessário certo nível de engajamento por parte daqueles que assumem o papel de professor. Tal temática vai além do simples preparo de conteúdo, pois é algo intrínseco aos alunos, exigindo do professor o exercício do sensível. Ao abordar estas questões em sala de aula, na maioria dos casos, ele ou ela possuem (ou deveriam possuir) dois objetivos em paralelo: 1. Sensibilizar e conscientizar os alunos agressores quanto às violências que estão cometendo, para que estes não se desenvolvam como indivíduos lgbtfóbicos e reprodutores de discursos de ódio; 2. Fazer com que o ambiente da sala de aula seja um espaço de não-violência, onde os alunos se sintam confortáveis e seguros para estar e discutir sobre tais temáticas.

Guacira Lopes Louro, em seu texto “Gênero e Sexualidade: Pedagogias Contemporâneas”, define gênero e sexualidade como elementos da nossa identidade “construídos através de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado” (LOURO, 2008, p.17).

Sendo assim, a autora defende que “nada há de puramente natural e dado em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (LOURO, 2008, p.18). Acompanhando a proposta da autora, optamos por utilizar um vídeo e um documentário, postados na *web* a partir da portal de vídeos *Youtube*, realizados por militantes LGBTs. Assim, utilizando de uma linguagem presente no dia a dia dos alunos, o audiovisual online, poderemos propiciar relações de identificação com as histórias que estão sendo contadas e abordar esta temática que vem se mostrando cada vez mais urgente por meio do âmbito cultural.

O *YouTube* é uma mídia social criada em 2005 com a finalidade de compartilhar vídeos de forma online. A aquisição pelo *Google*, no ano de 2006, tornou a plataforma mundialmente conhecida, por meio do *Google Vídeo*. Burgess e Green destacam, em seu livro “O YouTube e a revolução digital”, o YouTube como plataforma de alcance amplo:

Quer você o ame, quer você o odeie, o YouTube agora faz parte do cenário da mídia de massa e é uma força a ser levada em consideração no contexto da cultura popular contemporânea. Embora não seja o único site de compartilhamento de vídeos na internet, a rápida ascensão do YouTube, sua ampla variedade de conteúdo e sua

projeção pública no Ocidente entre os falantes da língua inglesa o tornam útil para a compreensão das relações ainda em evolução entre as novas tecnologias de mídia, as indústrias criativas e as políticas da cultura popular (BURGESS; GREEN, 2009, p.13)

Nos últimos anos, o Brasil acompanhou o surgimento de diversos *Vlogs*, que reúnem aspectos de *reality shows*, televisão e blogs. Conforme Dorneles, “o fato de estar visível torna-se tão relevante quanto o próprio posicionamento dos atores sociais frente a determinados temas” (DORNELES, 2015, p.10). Os *Vlogs* intensificam a interação já proporcionada pelos blogs, diários online, e outras mídias digitais, sem obedecer o tempo da televisão, geralmente mais lento, devido a sua programação fixa. Assim, comentários e compartilhamentos alimentam as publicações, e geram material para novas postagens, ampliando discussões e dando continuidade pública aos debates iniciados nos vídeos. O compartilhamento do cotidiano diminui a distância entre os espectadores, que interagem não com um personagem, mas com pessoas e situações próximas de suas realidades, visto a segmentação que acompanha esta mídia (DORNELES, 2015, p.10). Nesse sentido, *Vlogs* de militantes LGBTs, como o *Canal das Bee*, *Põe na Roda* e *Para Tudo*, se tornaram importante veículos de compartilhamento de conteúdo para esses públicos e demais interessados.

Usando do vídeo “Como saí do armário? Com Jessica Tauane - Ep11 - Ser gorda e de boa” e do documentário “Bichas” de Marlon Parent, ambos disponíveis online e de forma gratuita no *Youtube*, o ensaio docente foi aplicado junto a uma apresentação de slides com conceitos e tópicos a certa do movimento LGBT+ e da diversidade de gênero, com grande participação dos estudantes do curso e com especial aprovação da metodologia e da seleção de vídeos, por parte dos mesmos.



Print do Vídeo: Como saí do armário? Com Jessica Tauane - Ep11 - Ser gorda e de boa - 1ª temporada;

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0Hd4meDO0FA>. Acesso em: 20 out. 2017.

### **Percurso Metodológico – Parte II (PIBID – Ciências Sociais, 2017)**

Para além desta aula, surge então a oportunidade, através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – Ciências Sociais, de aplicar esta metodologia, agora em formato de oficina, na Semana Acadêmica das Ciências Sociais, em 2017.

A Profª Vera Schwarz, como coordenadora do grupo de pibidianos do curso de Ciências Sociais, destina o espaço destinado ao programa, no cronograma da Semana Acadêmica, à discussões de gênero e de sexualidade. A temática apresentou-se como uma demanda dos alunos de licenciatura do curso, percebida a partir de um diagnóstico feito pelos bolsistas do PIBID. Oportunizando o aprofundamento e aperfeiçoamento, não somente da utilização dos vídeos do *YouTube* enquanto metodologia, mas, também, pessoalmente enquanto pesquisador e militante do movimento LGBT+.





Cartaz do Documentário: Bichas;

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cik7j-0cVU&t=1455s>. Acesso em: 20 out. 2017.

O documentário “BICHAS” mostrou-se extremamente promissor quando pensamos no conceito de pedagogia queer. Devido a isso, foi escolhido como eixo principal da oficina realizada na semana acadêmica, constituindo-se, assim, em duas partes metodológicas: I) Exibição do documentário; II) Roda de Conversa e Discussão a cerca dos conceitos que transpassam o movimento LGBTQIA+. Sendo que:

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. (LOURO, 2001: 550).

Para desenvolver uma pedagogia que busque colocar em discussão e reflexão as formas como o “outro” é constituído, será necessário, primeiramente, criar um diálogo entre as vivências dos sujeitos oprimidos e de suas opressões para com os indivíduos que estão alheios e em estado de ignorância a estas realidades. Quando pensamos no ambiente escolar, certamente encontraremos pelo menos um estudante LGBTQIA+ em cada sala de aula, mesmo que este não esteja plenamente ciente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Cabe ao professor então

proporcionar esses diálogos e contatos com o “outro”, para que “a diferença deixe de estar do lado de fora”, como disse Louro.

Sabe-se que uma pedagogia propriamente queer é praticamente inalcançável, pois exigiria a desconstrução e a quebra de diversas identidades, porém é possível almejar uma pedagogia inclusiva da diversidade que busque proporcionar o encontro das diferenças partindo destes conceitos e estudos queer<sup>39</sup>.

### **Percurso Metodológico – Parte III (Escola Estadual Ensino, 2017)**

Minha inserção na escola deu-se, novamente, a partir do PIBID, como bolsista e integrante do grupo interdisciplinar de uma escola estadual de ensino médio em Pelotas. Participando ativamente dos planejamentos de ações que ali aconteceram. Quando o tema “Direitos Humanos” é apresentado como norteador das atividades do programa em 2017, propus a aplicação da oficina “BICHAS: Discutindo Gênero e LGBTfobia”, estendendo esta pesquisa quanto a pedagogias e metodologias “queer” para além dos muros da universidade.

Nessa experiência de campo como futuro professor, foi possível perceber novamente, nos depoimentos deixados em forma de relato escrito, ao final da oficina, a urgência dessas discussões no âmbito escolar por parte dos alunos de uma turma de educação básica da cidade de Pelotas/RS:

Achamos a aula muito produtiva, mesmo não comentando nada. Conhecemos um caso de um guri gay, que está vivendo conflitos em casa, e por causa dos preconceitos sociais não consegue ser feliz” - Aluna I. Achei bem interessante a aula, é preciso ter aulas desse tipo para as pessoas ficarem sabendo sobre esse mundo. Gostei muito da aula, bem explicativa, por mais que nós falamos muito, tenho certeza que todos nós achamos interessante, obrigado por explicar mais a fundo esse tema. Sou gay e já passei por bastante homofobia, principalmente em casa, foi bem difícil para mim, pois não fui eu quem contou para minha família, mas descobriram em postagens que eu colocava para o meu namorado. Daí descobriram, mas obrigado pela aula” - Aluno II.

“Minha opinião sobre o assunto é que deveria ter palestras sobre LGBTs para toda a escola, porque vejo muitas pessoas preconceituosas e achei bem interessante e acho todos deveriam assistir. Já aconteceu comigo, eu andava o tempo todo com a minha melhor amiga

---

<sup>39</sup> Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. (...) Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 546).

e meus colegas chegaram em mim e perguntaram se eu era lésbica e eu disse que não, mas se eu fosse ninguém teria que interferir na minha vida a não ser meus pais. Amei a palestra, foi bem explicada!” - Aluna III.

“Não tenho nada contra nenhum tipo de LGBT, mas ninguém é obrigado a gostar, o mínimo é demonstrar respeito por eles. Eu respeito eles e seus gostos e eles me respeitam a mim. Foi uma aula boa, me informei bastante sobre o assunto LGBT. Baita aula, tamo junto!” - Aluno IV e V.

É possível, também, perceber nos relatos que os alunos carecem de informações quanto a temática. Neste aspecto, a discussão vai para além do discurso de respeito às diferenças. Na Educação Básica, especialmente, o Ensino Médio, os adolescentes vivenciam a maioria de suas experiências e descobertas sexuais com o círculo social que constroem a partir do ambiente escolar, seus colegas de sala, reforçando ainda mais a necessidade de discutir nestes espaços conceitos como orientação sexual, sexualidade e identidades de gênero. Além disso, é função do Estado garantir o acesso ao conhecimento, no que contempla também o conhecimento da sexualidade.

Pensar que junto à estas descobertas, o preconceito e a discriminação tornam-se corriqueiros nos corredores e demais espaços da escola. Segundo pesquisas<sup>40</sup>, adolescentes LGBTs são cinco vezes mais propensos a tentar suicídio do que os heterossexuais, e este fator se dá, principalmente, devido a uma relação perigosa entre orientações sexuais e identidades de gênero consideradas desviantes da normativa cis-hetero, e doenças, como depressão e ansiedade.

É, justamente, esta normativa, implícita aos discursos mais conservadores, que potencializa esses sentimentos suicidas em jovens LGBTs. Em uma sociedade em que, estima-se, a cada 28 horas<sup>41</sup>, um homossexual morre de forma violenta, não é difícil de compreender o porquê de jovens que estão vivenciando a puberdade e descobrindo-se gays, lésbicas, bissexuais, trans e/ou transgêneros, desenvolvem tais doenças.

O medo de viver enquanto LGBTs permeia todos os espaços sociais e públicos, e a escola não é uma exceção. Em praticamente todas as salas de aula, professores e professoras se depararam com adolescentes em diferentes estágios de suas vidas enquanto indivíduos que fogem à norma cis-hetero, e será (ou deveria ser) responsabilidade destes profissionais propiciar espaços de acolhimento e inclusão destes jovens, conforme previsto na LDB.

---

<sup>40</sup> Segundo Deriky (2017), cerca de 32.000 jovens anônimos participaram de um estudo da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Com base nas respostas destes jovens, alunos de escolas públicas entre 13 e 17 anos, a pesquisa concluiu que a probabilidade de um jovem homossexual cometer suicídio é cinco vezes maior do que de um jovem heterossexual.

<sup>41</sup> Segundo dados relatados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) ao *Fantástico* (2016).

### Considerações Finais

Espero, com este relato, poder contribuir e inspirar estudos e pesquisas de professores e acadêmicos quanto a metodologias e pedagogias que objetivem a inclusão da diversidade e das diferenças dentro dos ambientes escolares.

Ao refletir sobre as mídias audiovisuais, como o *Youtube*, pode-se destacar, principalmente, sua importância enquanto forma de linguagem e instrumento pedagógico crucial num processo de ensino que baseia-se nos estudos queer, naquilo que lhe aproxima enquanto mídia e linguagem apropriada pelos estudantes, logo, também, um potencial instrumento pedagógico.

Pensando o queer a partir da etimologia da palavra, quando constituiu-se em uma forma pejorativa de designar homens e mulheres homossexuais, nos EUA, equivalente ao que no Brasil conhecemos por: bicha, viado, sapatão, entre outros inúmeros sinônimos. São xingamentos que, atualmente, foram apropriados e ressignificados pela comunidade LGBT+ e se tornam dignos de orgulho. É no respeito e na (co)existência das diversidades, que a pedagogia queer ensaiada aqui busca ser tornada em ação, enquanto estudante de licenciatura e militante LGBT.

A “pedagogia queer”, relatada, é feita por bichas e para bichas, incluindo gays, lésbicas, bissexuais, trans e/ou transgêneros na educação, no ensino, na pesquisa, na extensão e na militância!

### Referências

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 144-201, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13448&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=). Acesso em: 20 out. 2017.

BUTLER, J. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. LOURO, G. L. (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DERIKY, P. **Pesquisa revela número elevado de suicídios entre integrantes da comunidade LGBT em Maceió**. Disponível em: <http://www.ufa.edu.br/noticias/2013/11/pesquisa-revela-numero-elevado-de-suicidios-entre-integrantes-da-comunidade-lgbt-em-maceio>. Acesso em: 20 out. 2017.

DORNELES, J. P. **O fenômeno Vlog no YouTube: Análise de conteúdo de vloggers brasileiros de sucesso.** 106f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FANTÁSTICO. **A cada 28 horas, um homossexual morre de forma violenta no Brasil.** Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2016/06/cada-28-horas-um-homossexual-morre-de-forma-violenta-no-brasil.html>. Acesso em 20 out. 2017.

GREEN, J; BURGESS, J. **YouTube e a revolução digital**. São Paulo: LAEPH, 2009.

LOURO, G. **Corpos que escapam.** Estudos feministas, V. 04. Brasília, Montreal, Paris: Labrys, 2003;

LOURO, G. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

LOURO, G. Pensar a sexualidade na contemporaneidade. PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. (Org.). **Caderno Temático de Sexualidade**. Curitiba: Imprensa Oficial, v. 01, p. 29-35, 2009.

LOURO, G. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n.2, p. 541-553, 2001.

MISKOLCI, R. **Não somos, queremos: notas sobre o declínio do essencialismo estratégico.** Artigo apresentado na Mesa Novas Perspectivas e Desafios Políticos Atuais do evento Stonewall 40 + o que no Brasil? – Salvador, 17 de setembro de 2010.

NOGUEIRA, R. **Com orçamento de R\$ 10, documentário "Bichas" nasceu após ameaça com arma.** Disponível em:

<http://cinema.uol.com.br/noticias/redacao/2016/02/25/ao-custo-de-r-10-documentario-bichas-nasceu-apos-ameaca-com-revolver.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.



## INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO: A PERCEPÇÃO DOS COLEGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

### *INCLUSIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA: LA PERCEPCIÓN DE LOS COLEGAS EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y MEDIO*

Gabriela Amaral Leal  
Titulação/ UFPel  
gaby\_leal26@hotmail.com

Gilsenira de Alcino Rangel  
Titulação/UFPel  
gilsenira\_rangel@yahoo.com.br

#### RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular trata-se de um processo árduo e lento e que depende da preparação da comunidade escolar para promover a participação de todos os alunos. Este trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre a visão dos colegas de alunos com deficiência dos Anos Iniciais com a dos Anos Finais e Ensino Médio, no que se refere à inclusão e às interações sociais no ambiente escolar. É um estudo quanti e qualitativo que foi realizado por meio de entrevistas individuais com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, do 9º ano e de um questionário impresso para 1º ano do Ensino Médio. Este trabalho possibilitou identificar diferenças entre a visão dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Médio acerca da inclusão de colegas com deficiência. A falta de diálogo sobre diferenças e especificidades, gera, mesmo que inocentemente, a invisibilidade dos estudantes diferentes e impede uma melhor relação e desenvolvimento social com os demais. Assim, foram, depreendidas duas categorias: Inclusão Restrita (só no ambiente escolar) e Inclusão Irrestrita (em todos os espaços da sociedade).

**Palavras-chaves:** educação especial, escola, interação socialização.

#### RESUMEN

La inclusión de alumnos con necesidades educativas específicas en la enseñanza regular se trata de un proceso arduo y lento y que depende de la preparación de la comunidad escolar para promover la participación de todos los alumnos. Este trabajo tiene como objetivo presentar la relación entre la visión de los colegas de alumnos con discapacidad de los años iniciales con la de los años finales y enseñanza media, en lo que se refiere a la inclusión y a las interacciones sociales en el ambiente escolar. Es un estudio cuantitativo y cualitativo que fue realizado por medio de entrevistas individuales con alumnos del 2º año de la enseñanza fundamental, del 9º año y de un cuestionario impreso para el 1º año de la Enseñanza Media. Este trabajo permitió identificar diferencias entre la visión de los alumnos de la Enseñanza Fundamental Años iniciales, finales y medio acerca de la inclusión de colegas con discapacidad. La falta de diálogo sobre diferencias y especificidades, genera, aunque inocentemente, la invisibilidad de los estudiantes diferentes y impide una mejor relación y desarrollo social con los demás. Así, fueron, depreendidas dos categorías: Inclusión restringida (sólo en el ambiente escolar) e Inclusión Irrestrita (en todos los espacios de la sociedad).

**Palabras claves:** educación especial, escuela, interacción socialización.



## **Introdução**

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem sido um assunto amplamente discutido atualmente, além de ser um grande desafio, pois trata-se de um processo árduo e lento e que depende da preparação da comunidade escolar para promover a participação de todos os alunos. O direito à diferença nas escolas provoca certo receio por parte das mesmas, afinal ele acaba por “impor” uma reestruturação no ambiente escolar, a fim de superar toda e qualquer circunstância ou empecilho propiciados pelas especificidades de alunos que necessitem de atenção e compreensão às suas singularidades. À escola cabe implantar essa prática sem preconceitos, estigmas ou discriminação. O Programa de Educação Inclusiva do MEC (SEESP/MEC, 2004 p.18 e 19) apresenta que a escola tem:

[...] objetivo de garantir, a todas as crianças e adolescentes, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, toda escola deve desenvolver e regulamentar os procedimentos para a identificação de necessidades educacionais presentes no seu alunado. Há que se identificar tais necessidades, para que se possam planejar os passos posteriores, do atendimento a essas necessidades [...]

[...] cabe à escola prever o encaminhamento para estudo de caso, bem como o conjunto de procedimentos a serem adotados pelo professor, pela coordenação pedagógica, pela direção, pelo professor especialista, pela família e demais envolvidos, para a análise do processo e planejamento das providências necessárias para favorecer a aprendizagem do aluno.

## **A socialização da criança com deficiência na escola**

Para a criança com deficiência, tal qual para outra criança, a escola funciona como fonte de estímulo para o desenvolvimento. É na escola que se encontra o segundo meio social ao qual pertencemos. Tanto as situações de aprendizagem como socialização poderão dar oportunidades de desenvolvimento da identidade, da autoestima, do prazer e, principalmente, de relacionamento/interação com os colegas.

No entanto, não basta apenas que a criança com deficiência seja inserida na escola, é preciso que habilidades sociais sejam trabalhadas. Segundo PUESCHEL, (1993), as crianças necessitam, com frequência, de instrução adicional para sentirem-se à vontade no contexto social. Nesse sentido, a família desempenha um papel primordial, uma vez que são as interações na família as que mais contribuem para o desenvolvimento, sem desconsiderar outros sistemas sociais como a escola, a igreja, o clube, etc.

Comportamentos diferenciados de interação entre crianças com e sem deficiência, segundo Dessen & Silva (2003), estão também relacionados à baixa habilidade de linguagem expressiva apresentada pelas crianças com deficiência intelectual. Este trabalho tem como objetivo apresentar a relação entre a visão, de alunos (colegas de alunos com deficiência) dos Anos Iniciais com a de alunos dos Anos Finais, no que se refere à inclusão. Verificar o entendimento desses alunos sobre inclusão e como esse processo se dá partindo do ponto de vista dos colegas de alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (2003), a sociedade é o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

## **Metodologia**

Dada a contextualização do tema proposto: INCLUSÃO NA ESCOLA DE ENSINO: A PERCEPÇÃO DOS COLEGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, a investigação, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de análise de dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas em três escolas públicas de ensino regular, na escola A, a entrevista foi feita com 9 alunos, com idades variantes entre 7 e 9 anos, de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Na escola B, a entrevista foi realizada com 12 alunos de uma turma de 9º ano com idades variantes entre 13 e 14 anos, do Ensino Fundamental. Na Escola C, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas (mesmas questões realizadas nas entrevistas) numa turma de 1º ano do Ensino Médio com 10 alunos do com idades variantes em 14 e 16 anos. As perguntas realizadas nas entrevistas feitas individualmente, gravadas em áudio e analisadas posteriormente, foram as seguintes: 1) Com quais colegas costuma passar o recreio? 2) Já conseguiu fazer trabalho em dupla com todos os colegas? Se não fez, por que não fez? 3) Quem escolhe o grupo? Quais os critérios? 4) Você tem colegas com deficiência? Sabes dizer qual? 5) Tem algum parente com deficiência na família? Convive com ele/ela? 6) Sabe o que é inclusão? 7) Como você se sente com a presença desse aluno? Ajuda ou fica mais difícil aprender? E foi realizada a seguinte questão apenas para os alunos do Ensino Médio: Você acredita que esse(s)

colega(s) consiga(m) ingressar e se formar em alguma faculdade? Os alunos participantes tiveram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais ou responsáveis.

A análise de dados será baseada no sistema de categorias apresentada por MORAES (2003). Segundo ele, a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (MORAES, 2003, p. 197)

## **Resultados e discussão**

Com base nos dados coletados, é possível perceber a disparidade de respostas obtidas, nas entrevistas, com as turmas de cada escola. Partindo do ponto de vista da escola A, os alunos demonstraram que a presença de um aluno com laudo não gera conflito e nem dificulta a aprendizagem dos demais colegas em sua turma. De acordo com a escola B, são levantadas diferentes opiniões acerca da presença de um aluno com deficiência em sua sala.

1) Com quais colegas costumas passar o recreio?

Escola A: “Com todos.” - todos os alunos responderam prontamente.

Escola B: Todos afirmaram que com seus amigos mais próximos.

Escola C: Questão não realizada com essa Escola, pois o objetivo não é identificar nenhum sujeito.

2) Já consegui fazer trabalho em dupla com todos os colegas? Se não fez, por que não fez?

Escola A: Todos responderam prontamente que sim. (Neste caso, por ter conhecimento prévio da turma, fui questionando um a um se realmente já realizaram trabalhos em dupla com todos os colegas, “já fez trabalho com o fulano? Com a beltrana?...” seguia assim um a um e sempre que mencionava o nome da aluna autista, eles se espantavam instantaneamente, por perceber que com ela ainda não haviam feito trabalho em dupla).

Escola B: Todos afirmaram que não, com a justificativa que as duplas e grupos já estão sempre formados.

Escola C: Um disse que sim e nove disseram que não ( quatro disseram que realizaram em grupo com todos e seis disseram que não conseguiram, ainda, realizar trabalho em grupo com todos os colegas)

3) Quem escolhe o grupo? Quais os critérios?

Escola A: a) “Ahh.. Maioria das vezes é a professora, mas de vez em quando ela deixa a gente escolher..” b) “Ela escolhe.” / “Eu faço com o fulano, ciclano e beltrano..” - escolhem por afinidade.

Escola B: Os alunos e raramente os professores.

Escola C: Geralmente são os alunos e a escolha é sempre feita por afinidade.

4) Você tem colegas com deficiência? Sabes dizer qual?

Escola A: “Não.” (Neste caso, após algumas tentativas de explicar o que é deficiência, dois dos nove entrevistados relataram que uma de suas professoras explicou para a turma que a aluna autista só falava: “ãah,ãah,ãah...” pois “na cabecinha, ela tinha 3 anos de idade”. Baixinho, a criança considerou: “Mas ela tem nove...” )

Escola B: Oito disseram que sim, mas não sabiam dizer qual a deficiência, dois disseram que sim e que era hiperatividade, um disse que sim, que é "algo na cabeça" e, por fim, um disse que sim e que era retardo mental.

Escola C: Todos afirmaram que sim e que tinham uma colega com Síndrome de Down.

5) Tem algum parente com deficiência na família? Convive com ele/ela?

Escola A: “Não.”

Escola B: Seis disseram que não. Quatro disseram que sim e que convivem com a pessoa, um disse que sim, mas que a convivência só existe quando visita e um disse que sim, mas que já é falecido e, portanto, não convive. (neste caso, quando perguntei qual era a deficiência, como havia feito com os demais, o aluno respondeu que o parente tinha câncer.)

Escola C: Seis disseram que não, dois disseram que sim e que não sabem dizer qual, um disse que sim, que era autismo e um disse que sim, que era transtorno mental.

6) Sabe o que é inclusão?

Escola A: "Não."

Escola B: Quatro disseram que não sabem enquanto 8 esboçaram um conceito:

a) "Inclusão é que agora eles incluíram que as pessoas com deficiência podem estudar junto com a gente";

b) "Não tenho certeza, mas é uma lei que criaram agora de incluir as pessoas com deficiência tipo na nossa sala de aula, junto com a gente.";

c) "É incluir pessoas com deficiência na mesma sala que nós.";

d) "Pelo que falaram, é que era das pessoas com deficiência pra poder vir junto com a gente, conviver junto com a gente." Em qualquer lugar ou só na escola? "Acho que só na escola.";

e) "Acho que é quando inclui as pessoas com deficiência na sociedade.";

f) "Inclusão é quando uma pessoa com deficiência se junta com, vai pra mesma sala assim ou se junta com as pessoas.";

g) "Eu acho que é incluir pessoas com deficiência no meio do grupo, em qualquer lugar.";

h) "Sei, é quando tu inclui algo ou alguém em alguma coisa, tipo um projeto ou uma escola, no caso, em qualquer lugar."

Escola C: Todos esboçaram um conceito sobre inclusão:

a) Inclusão significa participar, eu acho, e ela deve ser aplicada em todo lugar.

b) Inclusão é não excluir as pessoas que são deficientes e deve ser aplicada no dia-a-dia de todo mundo.

c) Inclusão significa incluir as pessoas de algo, inclusão deve ser usada em todos os lugares.

d) A Inclusão é explicar que deve ser usada em qualquer lugar e local.

e) Acho que a inclusão deveria ser aplicada em qualquer lugar, na rua, na escola, em casa e em qualquer lugar. Eu não entendo muito sobre o assunto de inclusão por que conheço poucas pessoas com deficiências.

f) Não deixar as pessoas com deficiências de lado, não deixar de falar com elas e não zoar essas pessoas. Tem que ser aplicada em toda a sociedade.

g) É o ato de incluir pessoas em determinado assunto, trabalho, etc. No trabalho, na escola, principalmente na escola onde eu vejo que às vezes ainda existe algum preconceito, alguma exclusão.

h) Entendo que significa incluir todos os tipos de pessoas e deve ser usada em todo lugar do mundo.

i) Eu acredito que deve ser aplicada em todos os lugares. Ser incluído em diversos lugares e diferentes situações.

j) Não deixar ninguém de lado, não deixar de fazer trabalhos em dupla por causa da deficiência. Conversar com a pessoa.

7) Como você se sente com a presença desse aluno?

Escola A: Sem respostas. (em função de todos responderem na questão de número 4, que não tinham colegas com deficiência).

Escola B: Três disseram que não atrapalha nem a si e nem a turma, dois disseram que atrapalha um pouco e dois disseram que atrapalha muito.

Escola C: Quatro disseram que se sentem normais, dois disseram que se sentem bem, um disse que se sente orgulhoso, um disse que é muito bom, um disse que não sente nada e um não respondeu.

8) Você acredita que esse(s) colega(s) consiga(m) ingressar e se formar em alguma faculdade? Justifique sua resposta. (questão realizada apenas com a Escola C)

Todos os 10 alunos responderam SIM, argumentando que a colega é uma pessoa normal como qualquer outra e que tem Síndrome de Down.

a) Sim, porque ela já chegou até aqui.



- b) Sim, porque ela é uma aluna boa, inteligente, ela é igual a todo mundo e se todo mundo consegue ela consegue também.
- c) Sim, eu não, mas acredito que hoje em dia já deve haver faculdade para pessoas deficientes.
- d) Sim, eu acho que já existem maneiras das pessoas com deficiência fazer as coisas.
- e) Sim, porque todo mundo tem capacidade de ingressar na faculdade.
- f) Sim, porque eu acredito que só porque a pessoa tem alguma deficiência, não significa que ela não possa cursar uma faculdade, porque são humanos como nós, e tem capacidade de aprender como todos nós.
- g) Sim, eu acredito porque eles são tão mais espertos do que muita gente.
- h) Sim, todos são capazes. Todos os dias vemos na TV histórias de superação de pessoas com deficiência.
- i) Sim, porque eles são tudo esforçados e dedicados aos estudos, que eles querem mostrar que são capazes de tudo que quiserem.
- j) Sim, porque um dos maiores cientistas têm Síndrome de Down.

A partir desses conceitos explicitados pelos entrevistados da escola B, é possível depreender duas categorias: Inclusão restrita e inclusão irrestrita. Na categoria Inclusão restrita, inserem-se as respostas que consideram que a inclusão é a participação na escola. Já na categoria Inclusão Irrestrita inserem-se os conceitos que alegam que a inclusão é em todos os lugares.

Cinco alunos expressaram seu entendimento do que é inclusão, fazendo relação com a escola, ou seja, levantando a ideia de que a Inclusão só está presente na escola e, portanto trata-se de uma Inclusão Restrita. Inclusive foi questionado a um aluno se a inclusão se dá só na escola ou em qualquer lugar, e este aluno respondeu que somente na escola. Em contrapartida, os outros três alunos conseguiram transcender o tema inclusão dos muros da escola trazendo a ideia de Inclusão Irrestrita, ou seja, que ela se dá em qualquer lugar e não só na escola como os outros haviam afirmado. Quanto às respostas dos alunos da escola C, essa dicotomia em relação à inclusão também está presente, mesmo que sutilmente, visto que a maioria defende a ideia de Inclusão Irrestrita.

## Conclusões

Este trabalho possibilitou identificar diferenças entre a visão dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio acerca da inclusão de colegas com deficiência. Assim, foram depreendidas duas categorias (MORAES, 2003): Inclusão Restrita: só no ambiente escolar e Inclusão Irrestrita: em todos os espaços da sociedade.

Os dados revelaram, ainda, que os alunos dos Anos Iniciais (escola A) não tiveram contato com o tema inclusão, inclusive alguns afirmaram nunca ter nem ouvido falar sobre inclusão, não imaginavam o que seria Inclusão e nem para que serve. Já dos alunos dos Anos Finais (escola B), oito dos doze, esboçaram o conceito de inclusão. É importante salientar que um dos alunos da Escola B, fez confusão ao identificar uma deficiência em sua família, quando respondeu que o parente com alguma deficiência era sua avó que já havia falecido e quando perguntei que deficiência ela tinha ele respondeu: câncer. Vale ressaltar este ocorrido com o intuito de salientar a observação de que, neste caso, há uma confusão de compreensão referente aos conceitos de deficiência e doença.

Este estudo propiciou alguns questionamentos, tais como, se existe uma maior e/ou melhor relação de convivência entre os alunos, em um sentido mais unitário entre os menores (de 0 a 7 anos) ou então entre os maiores (a partir dos 8 anos). Com base nos dados coletados, podemos perceber distintos olhares com relação à inclusão dos alunos com deficiência em suas respectivas turmas. Os alunos da escola A, apesar de desconhecerem o conceito de inclusão, apresentaram ter uma relação social mais unitária entre eles, de forma a demonstrarem que essa é a visão que eles tinham a respeito da relação entre eles em sua turma. Na escola B, os alunos já apresentaram um comportamento mais segregado entre os componentes de classe em função das relações de afinidade entre eles pré-estabelecidas e que são mantidas na maioria das vezes até mesmo nas atividades em grupo na sala de aula. A turma da escola C, apresenta a mesma relação da escola B, porém de maneira mais maleável pois existe um maior fluxo na interação entre os colegas, até mesmo nas atividades em sala de aula.

Com relação à escola C, das constatações, merece destaque, a totalidade de respostas “sim” em relação ao fato de acreditarem que a colega com Síndrome de Down ingressará na Faculdade. De igual modo, houve unanimidade em um argumento afirmativo de que todas as pessoas são

capazes de fazer e alcançar o que quiser, que todos têm direitos iguais, independente de ter deficiência ou não. Até o momento chega-se à conclusão de que o contexto escolar deste estudo apresenta uma ótima relação de interação entre colegas e a aluna com Síndrome de Down, onde, aos olhos dos colegas, a Síndrome não é vista como empecilho tanto para a turma quanto para a própria aluna. Espera-se que, como Brien e Brien (1999) enfatizam, haja melhora do desempenho acadêmico da turma bem como aprendam a resolver problemas de forma cooperativa.

A escola inclusiva precisa se adaptar à chegada do aluno e fazer mudanças na estrutura curricular e arquitetônica. Acolher o aluno de “braços abertos” para poder desenvolver suas habilidades individuais. É na escola onde os alunos passam parte de seu tempo e realizam conexões sociais. “Se o aluno não se sente conectado, é como se não estivesse inserido. Nesses casos, o aluno não consegue utilizar plenamente seu potencial” (STAINBACK e STAINBACK, 1999).

No tocante aos dados do 2º ano, a falta de diálogo sobre diferenças e especificidades, gera, mesmo que inocentemente, a invisibilidade dos estudantes diferentes e impede uma melhor relação e desenvolvimento social com os demais. As práticas vigentes de inclusão nos levam à reflexão da necessidade de estarmos atentos às “falsas” inclusões, nas quais a criança com deficiência figura só no espaço físico e não como partícipe, ou seja, não constrói uma relação de pertencimento dentro do grupo. Segundo Rodrigues (2013), a segregação de pessoas com NEE ainda é uma realidade, acreditando que esses alunos devem estar em outro ambiente, com pessoas que apresentam as mesmas características, todavia isso é um grande equívoco de concepção e princípios sociais, pois entendemos que a diversidade é condição inerente do ser humano e quanto mais ele tiver contato com ela, mas ele pode aprender a respeitar as diferenças compreendendo que as pessoas são essencialmente diferentes, mas com direitos iguais.

Segundo Carvalho (2005), uma educação inclusiva pressupõe, não só a inserção dos alunos independente das diferenças que apresentem, mas sobretudo, a permanência e a garantia de desenvolvimento de todas as potencialidades de cada um. Vê-se que a função da escola não é a de selecionar, segregar. A função da escola, numa sociedade e educação inclusiva, é o desenvolvimento do próprio ser humano respeitando as diferenças e necessidades de cada um. Também afirma que mudanças devem ser efetuadas nos projetos de formação inicial com base na educação inclusiva. Importante, também, é a formação continuada que deve incluir cursos de aperfeiçoamento e espaços de discussão. O foco dos processos formativos deve recair sobre a intrínseca relação entre teoria e prática.

## Referências

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. Crianças com síndrome de Down e suas interações familiares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3. 2003, p. 503-514.

DINIZ, Lidiane Rodrigues. **Processo De Inclusão Escolar De Um Aluno Com Síndrome De Down Em Uma Escola Pública Municipal Da Cidade De Remígio**. Universidade Federal da Paraíba. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003 Portal do Mec. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2017 às 15h12min.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down; Guia para pais e educadores**. Campinas – SP, Ed. Papyrus, 1993.

SCARDUA, V. M. A Inclusão e o Ensino Regular. **Revista FACEVV** . – N. 1 ES - Vila Velha. 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999

## **SUPER-HERÓIS E SUPER-HEROÍNAS NEGROS/AS EM HQ'S: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

*BLACK SUPER HEROES AND SUPER HEROINES IN COMICS: REPORT OF AN EXPERIENCE IN HISTORY TEACHING.*

Gabrielle de Souza Oliveira

Graduanda em História; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Federal de Santa Maria  
gabidesouza.o@hotmail.com

### **RESUMO**

O trabalho visa apresentar o relato de uma atividade aplicada pelas bolsistas do PIBID História da Universidade Federal de Santa Maria em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. A experiência, que ocorreu no Novembro Negro, buscou a aplicação da lei 10.639/03, a qual estabelece a importância de ensinar história e cultura afro-brasileira e africana nas redes de ensino, e visou discutir sobre o momento histórico em que personagens negros/as surgem como protagonistas nas histórias em quadrinhos (HQs). Esses personagens enquanto super-heróis e super-heroínas se dão a partir de demandas de um grupo marginalizado que reivindicava representatividade também nas HQs. Tais reivindicações são fruto da luta pelos direitos civis dos negros que ocorria em vários países. A atividade consistiu na apresentação do contexto histórico, chamando a atenção dos estudantes para características de determinados personagens e a relação que elas têm com a realidade social vivenciada no momento de suas construções. Selecionamos alguns super-heróis e super-heroínas, falamos de suas histórias de vida e de suas habilidades e partimos para um bingo didático. As cartelas do bingo continham o nome de personagens que deviam ser marcados quando as bolsistas dissessem as características que os definiam. A partir desta atividade percebemos um grande interesse manifestado pelos estudantes e, obtendo sua expressiva participação, refletimos sobre o potencial motivador de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Histórias em quadrinhos (HQs). Super-heróis e super-heroínas negros/as. Relato de experiência em ensino de história. Lei 10.639/03.

### **ABSTRACT/RESUMEN**

This work objective is to present a report about an activity done by students with scholarship by History PIBID of Federal University of Santa Maria, and applied by them in a ninth grade class of elementary school. The experience occurred in Black November meant to discuss the historical moment that black characters appear in comics as leading figures. This was an answer to the 10,639/03 (Brazilian) law, which establishes the importance of teaching afro-Brazilian and African history and culture at schools. These superheroes/heroines characters turn up to be a demand of a marginalized group that claimed representativeness also in comics. Those claims were a result of the struggle for black people civil rights, occurred in several countries. The realized activity consisted in the historical context presentation, appointing to the students certain characters characteristics, and linking these with the social reality existent at the time of their creation. It was selected some superheroes and super heroines, it was spoken about their history and skills, and finally a "didactic bingo" was held. Bingo cards containing characters names were utilized for students of ninth grade class to mark when it was said the characteristics that defined those. It was realized a great student interest from this activity, and obtained their expressive participation. It was reflected about the new teaching and learning methodologies motivating potential.

**Keywords/Palabras clave:** History teaching. Comics. Black superheroes and super heroines. Experience report of history teaching. 10.639/03 law.

## Introdução

O presente artigo procura apresentar uma experiência didática realizada com uma turma de 9º do ensino fundamental na Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Edna May Cardoso, localizada em Santa Maria (RS) através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID concede bolsas a estudantes de graduação em licenciatura com o intuito de promover a inserção dos mesmos no ambiente escolar desde o início da graduação, evitando que os/as estudantes cheguem ao período de estágios sem conhecer a realidade das escolas de educação básica.

O programa visa incentivar a valorização da atuação de professores na educação básica, promover um elo efetivo entre ensino superior e ensino básico, aprimorar a formação docente, bem como incentivar o desenvolvimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem, que busquem a superação de problemáticas recorrentes no ensino e que estimulem o caráter inovador da prática docente, através da atuação dos/as graduandos juntamente com os/as professores/as das escolas<sup>42</sup>.

A proposta em questão, intitulada “O surgimento de super-heróis e super-heroínas negros e negras nas histórias em quadrinhos”, foi implementada em dois períodos em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Por meio desta pretendia-se trabalhar a aplicação da lei 10.639 de 2003 que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”” (Presidência da República, Lei 10.639/2003) e, para além do estudo acerca da “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”<sup>43</sup> previsto pela lei, pretendia-se trabalhar, pelo menos em parte, a trajetória das lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, luta empreendida em grande maioria pela população negra que sofria cotidianamente com a segregação racial e com a ausência de direitos.

Dessa forma, atendendo ao propósito do PIBID, buscou-se a utilização de um recurso que permitisse uma abordagem diferenciada da temática. Para tanto, se fez uso de personagens negros e negras das histórias em quadrinhos que ocupam papéis de protagonistas nas histórias, demarcando o momento histórico em que eles/as surgem como tais no universo dos quadrinhos e

---

<sup>42</sup> CAPES. Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 17.10.2017.

<sup>43</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)> Acesso em: 17.10.17.



relacionando esta conquista ao movimento de luta por direitos civis dos negros nos Estados Unidos, bem como à segunda onda feminista (para o caso das personagens mulheres).

### **Uso dos quadrinhos no ensino de história**

Desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as histórias em quadrinhos passaram a ser aceitas enquanto uma ferramenta pedagógica ao ensino escolar. Nesta promulgação a LDB já apontava o benefício da inserção de outros códigos e linguagens advindos da cultura midiática no ensino básico, arrefecendo as hostilidades existentes entre os que julgavam as HQs um recurso interessante ao ensino e os que as desprezavam (SANTOS; VERGUEIRO, 2012).

De acordo com Roberto Santos e Waldomiro Vergueiro (2012) “a utilização dos quadrinhos na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84), daí a necessidade de refletir sobre as HQs enquanto recurso pedagógico, uma ferramenta capaz de acrescentar benefícios ao processo de ensino-aprendizagem.

As histórias em quadrinhos podem ser facilmente abordadas como uma fonte para o estudo da história, uma vez que as situações tratadas e representadas nas histórias refletem muito do contexto em que foram produzidas e permite aos/as educadores/as tornar os conteúdos de história mais próximos dos/as estudantes, afinal “se tem nela[s] uma nova forma de ver, [e] de ler, além de desenvolver habilidades de compreensão” (PALHARES, 2010, p. 4). Além disso, o trabalho com histórias em quadrinhos pode fornecer um subsídio interessante ao estudo da linguagem e seus recursos, incentivando reflexões acerca da construção de discursos sobre determinada época. A seguir os principais argumentos alguns autores em defesa da utilização de HQs no ensino:

[...] o uso dos quadrinhos pode ser feito de diferentes maneiras: para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; como registros da época em que foram produzidos e como ponto de partida de discussões de conceitos da História (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 91).

[...] pode-se asseverar que as histórias em quadrinhos podem ter um papel considerável no processo educativo, mas é preciso que educadores e estudantes saibam como empregá-las. É necessária uma triagem do material, separando o que é apropriado às diferentes

faixas etárias ou que contém informações relevantes. Empreender atividades práticas a partir das histórias torna as aulas mais dinâmicas e o aprendizado mais prazeroso (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 93).

[...] com as HQs é possível potencializar procedimentos de contextualização, processo, transposição, didática e diversificação das técnicas de ensino etc. Macedo (2011) acrescentam que as HQs propiciam, ampliam e despertam motivações para trabalhar diversos aspectos da criatividade (NEVES, 2012, p. 17).

De acordo com Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, o primeiro passo a ser seguido por um/a educador/a em formação é, justamente, tomar consciência de que ensinar não significa transferir conhecimento a um aprendiz. Ao contrário disso, educar consiste em criar condições para que esses supostos aprendizes possam construir seus próprios conhecimentos, levando em conta os interesses e as questões particulares de cada um (FREIRE, 2011).

Nesse sentido não é possível que ensinar seja entendido como uma via de mão única, afinal, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2011, p. 25) e foi aprendendo em sociedade que homens e mulheres perceberam que era possível pensar caminhos que pudessem auxiliar no processo de ensinar. Portanto, a fim de desmistificar a concepção bancária de ensino segundo a qual o/a educando/a é um elemento passivo no processo de aprendizagem, trabalhar com elementos pertencentes ao universo desses/as educandos/as pode representar uma maneira interessante de resgatar o caráter dialógico da relação educador/a-educando/a (FREIRE, 2011).

Sendo assim, as histórias em quadrinhos se apresentam enquanto uma rica possibilidade nessa estratégia de tornar o ensino de modo geral mais atrativo aos olhos dos/as educandos, Ao tratar de um universo conhecido por eles/as, se torna possível despertar a curiosidade dos mesmos para entender a relação existente entre elementos cognoscíveis por eles/as e os conteúdos da sala de aula (FREIRE, 2011).

Segundo Marjory Palhares (2010), que faz uma reflexão acerca da utilização de HQs na sala de aula, os quadrinhos, quando interpretados enquanto uma linguagem, se revestem de sentido dentro do contexto em que foram criados e, portanto, são passíveis de serem incluídos no rol de possibilidades de fontes históricas incorporadas ao campo de estudo (e ensino) da história desde a Escola dos Annales (PALHARES, 2010). Ainda de acordo com a autora, o uso das HQs como recurso didático torna concreta uma forma de ensino que retira do livro didático o principal papel do processo de ensino-aprendizagem:

a escolha que fazemos da proposta de uso de histórias em quadrinhos para o ensino, busca romper com a metodologia centrada apenas no livro didático como fonte de informação e reflexão a respeito da História no processo ensino-aprendizagem, buscando então, possibilidades de tornar o trabalho em sala de aula mais prazeroso tanto para o aluno como para o professor (PALHARES, 2010, p. 4).

Marco Vilela (2012) justifica seu estudo a partir do uso de histórias em quadrinhos no ensino básico porque, de acordo com sua perspectiva, tais recursos constituem em um instrumento interessante na compreensão, por parte dos/as estudantes, acerca de questões que permeiam o mundo atual ou que se colocam enquanto problemáticas do presente, tornando mais evidente a importância do ensino de história, uma vez que as questões do passado não se encontram, como muitas vezes se imagina, apartadas do presente (VILELA, 2012).

### **O surgimento de novos protagonistas nas HQ's: uma conquista de lutas sociais**

Desde o seu surgimento, as histórias em quadrinhos vêm trazendo personagens negros em suas páginas, porém estes não possuíam um papel de destaque, muito pelo contrário, eram coadjuvantes e eram representados como vilões, cômicos ou personagens de baixa inteligência. Com os movimentos pelos direitos civis, tudo começou a mudar. Personagens negros começaram a ter destaque nos quadrinhos, principalmente no gênero de superaventura. Nos quadrinhos de super-heróis, além de romper grilões de racismo, traziam a realidade vivenciada pelos negros nos EUA (WESCHENFELDER, 2013, p. 68).

Existem vários estudos que defendem a tese de que as histórias em quadrinhos da indústria cultural estadunidense são fontes importantes para a apreensão dos conflitos sociais e culturais da década de 1960 e 1970 no referido país. Os quadrinhos têm origem a partir das caricaturas e charges que tentavam retratar, já no século XIX, aspectos referentes ao cotidiano. No entanto é somente na década de 1930 que surge o gênero “símbolo dos *comics*: o dos super-heróis” (GUERRA, 2011, p. 5). Os super-heróis são seres dotados de poderes incríveis, capazes de feitos supra-humanos, colocados acima do público que o admira enquanto um ideal inatingível, porém dotados também de defeitos e fraquezas, elementos que possibilitam a identificação dos/as fãs com seus ídolos, mesmo que nem todas as pessoas pudessem de fato sentir-se representadas por tais figuras (GUERRA, 2011).

É somente nas décadas de 1960 e 1970 que irá ocorrer uma mudança nas concepções acerca das HQs, permitindo que populações até então alijadas do universo dos quadrinhos encontrassem representação neste meio. Este contexto é caracterizado, sobretudo nos Estados Unidos, por uma série de lutas em prol da garantia e conquista de direitos civis, principalmente no que diz respeito à população negra (GUERRA, 2011).

Até aquele momento, personagens negros eram praticamente inexistentes nas histórias de super-heróis. Quando retratados, frequentemente eram postos apenas como nativos de tribos africanas, afastados da ‘civilização’, espantando-se quando encontravam os ocidentais, na maioria das histórias, cidadãos dos Estados Unidos. (GUERRA, 2011, p. 17)

Como já citado anteriormente, os primeiros quadrinhos surgiram a partir das charges cômicas de jornais, por isso receberam o nome de *comics*. Essa relação direta é importante para que seja possível compreender o caráter humorístico das primeiras HQs, sendo que, a fim de atender ao objetivo da comédia, os quadrinhos recorriam a estereótipos e preconceitos, ridicularizando determinados grupos com a justificativa da necessidade de provocar o riso. Dessa forma a representação dos personagens negros nas histórias em quadrinhos acabava por reproduzir a discriminação sofrida pela população negra na sociedade do mundo real (WESCHENFELDER, 2013).

Em 1947, já com o movimento contra a discriminação de negros/as nos EUA tomando forma, o jornalista Orrin Evans “convocou vários artistas e lançou a primeira história em quadrinhos étnicos, o *All Negro Comics*” (WESCHENFELDER, 2013, p. 72). O personagem em destaque chamava-se *Ace Harlem* (o primeiro personagem negro das HQs que se aproximava da categoria de super-herói) e trabalhava investigando crimes no bairro do Harlem em Nova Iorque, conhecido por possuir a “população majoritariamente negra” (WESCHENFELDER, 2013, p. 78). Esse quadrinho acabou ficando apenas no primeiro número devido a problemas de edição (WESCHENFELDER, 2013).

É apenas em 1966 que surge o primeiro super-herói negro nas histórias em quadrinhos. Esse personagem, que recebe o nome de *Pantera Negra*, é rei em um país africano (*Wakanda*) bastante rico, devido à comercialização de um metal raro (*vibranium*), e dotado de alta tecnologia. Neste sentido, nasce a primeira criação representativa deste momento de renovação vivenciado pelas HQs, na qual o continente africano, pela primeira vez nos quadrinhos, não é representado a partir dos estereótipos que haviam se destacado até então: miséria, selvageria, barbárie e atraso

(GUERRA, 2011). Nesse mesmo ano foi fundado no EUA o *Partido dos Panteras Negras pela Autodefesa*, considerada a maior organização negra que já existiu, durando até a década de 1980. Sendo assim, cogitou-se a hipótese de que o personagem poderia ter sido criado por influência ou tendo como inspiração o partido de mesmo nome. Entretanto, é sabido que o personagem precede a fundação do partido, negando a possibilidade da “influência deste na criação do super-herói. No entanto, esta influência poderia ser às avessas: o movimento poderia ter se inspirado no personagem” (WESCHENFELDER, 2013, p. 76).

Nos anos seguintes a *Marvel* continua criando personagens negros, “representados por cidadãos americanos” (GUERRA, 2011, p. 17). Em 1969 é criado o *Falcão* e em 1972, *Luke Cage*. Mais tarde surgem o *Raio Negro* e *Blade*.

Porém, mais árdua e lenta que a trajetória que levou ao aparecimento de *super-heróis* negros nas HQs foi o caminho percorrido até o surgimento de *super-heroínas* negras. “Tentativas de inserção de elementos femininos mais fortes somente encontrariam sucesso na segunda metade da década de 1970” (GUERRA, 2011, p. 171), sendo possível relacionar tais tentativas com a segunda onda feminista que invadiu as décadas de 1960 a 1980<sup>44</sup>. É somente em 1975 que aparece a primeira mulher negra dos quadrinhos a ser enquadrada na categoria de super-heroína. A personagem afro-americana chamada *Oro Munroe*, que atendia pelo codinome de *Tempestade*, se juntou ao grupo dos *X-Men* e foi “a primeira mulher negra a liderar uma equipe de super-heróis” (WESCHENFELDER, 2013, p. 85).

Se a política externa estadunidense apresentou diferentes vertentes ao longo das décadas, podemos dizer que a sua política interna viveu uma nova guinada a partir das décadas de 1960 e 1970. Nessa época, o país entrou em ebulição na luta pela garantia e ampliação dos direitos civis, o surgimento do *black power*, o fortalecimento do movimento feminista e a contracultura defendidos, não apenas, mas majoritariamente, por jovens determinados a transformar a sociedade (GUERRA, 2011, p. 134).

Por fim, é evidente que, bem trabalhadas, as histórias em quadrinhos se constituem como uma excelente fonte de pesquisa aos/às docentes, capaz de enriquecer o ensino de história e de fazê-lo ter sentido aos/às educandos/as, uma vez que tais histórias fazem parte de um universo

---

<sup>44</sup> “No final da década de 1960, um certo número de mulheres insatisfeitas com o modelo *heroína doméstica* presente na sociedade começam a se manifestar publicamente. Foi neste período que renasceu o Movimento Feminista, retomando suas reivindicações pela igualdade de direitos. Questionava-se a discriminação sexual e a divisão sexual do trabalho, propondo a abolição da segregação da mulher nas esferas da educação, do trabalho e da política” (GUERRA, 2011, p. 169-170).

bastante conhecido pelos/as jovens, se não através das HQs, propriamente, por meio de suas adaptações para o cinema.

**Relato da experiência a partir da proposta “O surgimento de super-heróis e super-heroínas negros e negras nas histórias em quadrinhos”.**

A história em quadrinhos [é uma] peculiaridade que encanta todas as idades e é [um] meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Podemos aproveitar a sua atratividade para trabalhar conteúdos diversos, no intuito de que o aprendizado seja mais prazeroso (NEVES, 2012, p. 18).

Como já dito anteriormente o presente trabalho tem o intuito de apresentar o relato de uma experiência realizada através do Pibid História da UFSM. Desse modo, visando demarcar o assunto do qual a aula iria abordar, procurou-se situar os/as estudantes acerca dos objetivos da referida intervenção, citando a lei 10.639/03 e a obrigatoriedade de estudar história e cultura afro-brasileira e africana.

Dessa forma, pontuou-se que nos dois períodos seguintes iríamos refletir sobre o momento histórico em que personagens negros e negras alcançam a categoria de super-heróis e super-heroínas nas HQs, debatendo sobre o significado dos movimentos sociais que proporcionaram tais mudanças e tentando chamar a atenção para as lutas sociais que permeiam a contemporaneidade, bem como o potencial transformador das mesmas; problematizar o desconhecimento de muitos desses/as super-heróis e super-heroínas por parte dos/as estudantes; e analisar a inserção das mulheres negras nas HQs, ou seja, quando e como elas aparecem nas histórias.

Para tanto, foram elencados dezessete personagens que, embora muitos deles estejam presentes em filmes e séries, têm sua origem nas histórias em quadrinhos. Foram eles/as: *Tempestade, Pantera Negra, Aisha Vertigo, Lanterna Verde (John Steward), Jakita Wagner, Misty Knight, Ciborgue, Núbia, Falcão, Michonne, Super Choque, Vixen, Aço, Luke Cage, Amanda Waller, Blade e Raio Negro*. Cada um destes super-heróis e super-heroínas tiveram sua história contada e suas habilidades descritas. Muitas dessas informações já eram conhecidas pelos/as estudantes e inúmeras vezes eles/as realizaram contribuições no sentido de caracterizá-los/as.

Concomitante a essas apresentações, fomos relacionando elementos que iam aparecendo com o panorama mundial da década de 1960 e 1970, sobretudo o panorama estadunidense (já



apresentado anteriormente), que era a fonte de inspiração e modelo para muitas dessas personagens e suas histórias. Sendo possível relacionar o ensino/aprendizagem de História com um assunto bastante conhecido/consumido pelos/as educandos/as.

Além disso, foi possível trazer tais questões para o presente e refletir sobre os debates contemporâneos acerca da necessidade de representação nas mais variadas mídias, seja de negros/as, indígenas, mulheres, pessoas com necessidades especiais ou LGBTT's, afinal, na visão de Sílvia Neves, esse deveria ser o fundamento do ensino:

[...] a realidade do ensino prioriza o processo de aprendizagem através da transmissão de conhecimento, não havendo interesse ou talvez consciência da necessidade de ampliar o potencial do educando, trabalhando conteúdos que sejam significativos e utilizando metodologias que **possibilitem ao aluno fazer relação entre o que se está aprendendo e a sua vida** (NEVES, 2012, p. 17). [grifo nosso]

Através desta experiência foi possível apresentar a aula de História como um espaço aberto e fluido, no qual é possível estudar o passado ao mesmo tempo em que se pensa o presente, entendendo as ligações entre eles e as heranças do primeiro para com o segundo, contribuindo, assim, para a formação de um olhar crítico com relação à sociedade. De acordo com Rafael Hoffmann e Arthur Peixer, as histórias em quadrinhos se constituem como uma possibilidade para isso:

O fato é que após décadas de luta pelos direitos, de repreensão nas ruas, hoje os negros conseguem seu espaço dentro da cultura também, embora claro, ainda falte muito para se conquistar. Entretanto pode-se dizer que hoje vive-se uma era em que vemos muitos expoentes sociais negros, artistas de grande renome, atletas, políticos, professores, hoje estão tendo mais oportunidade. A luta social não para, não foi um processo fácil até hoje, e nunca será. Os estereótipos estão sendo derrubados, os novos mecanismos aos quais os jovens têm acesso devem ter o intuito de instruir os jovens para abolir preconceitos. Ou seja, acima de entretenimento, quadrinhos, desenhos animados, são mecanismos, que como citado antes, influenciam gerações [h]a décadas. Portanto, quadrinhos não são meras histórias, e sim uma linguagem artística capaz de revolucionar a sociedade em que vivemos (HOFFMANN; PEIXER, [20--]).

Na segunda parte da aula foi proposto um bingo didático, as cartelas do bingo continham os nomes de nove dos super-heróis e super-heroínas apresentados. O jogo funcionou com a seguinte dinâmica: sorteávamos um/a personagem e descrevíamos ele/a sem citar o nome deste/a, cabendo aos/às estudantes identificá-los e, caso tivessem esse nome na sua cartela, marcá-lo. Vencia o bingo quem marcasse primeiro todos os nomes. O jogo foi muito divertido e bem recebido pelos/as educandos, que solicitaram várias rodadas.

Tempestade	Falcão	Michonne
Vixen	Super Choque	Pantera Negra
Raio Negro	Luke Cage	Misty Knight

Tabela 1: Exemplo de uma das cartelas do bingo didático. Fonte: autoral.

## Considerações Finais

Os super-heróis apresentam muito bem essas tensões e transformações [da sociedade] em suas páginas das histórias em quadrinhos. Nelas, todos têm vez, todos são iguais, indiferentemente de sua etnia, **todos podem se tornar super-heróis** [grifo nosso] (WESCHENFELDER, 2013, p. 86).

Sabe-se que o ensino atual encontra inúmeras dificuldades, sobretudo a educação básica e pública. Diariamente os/as docentes enfrentam turmas superlotadas, carga-horária elevada e, conseqüentemente, tempo reduzido para planejar aulas ou intervenções que transformem a relação tradicional de ensino-aprendizagem e superem a noção de que ensinar restringe-se à definição de transmitir conhecimento.

É nesse sentido que se espera que relatos como esse inspirem o surgimento de novas ideias capazes de pensar o ensino através de outro viés, capazes de fazer do ensino um ato político. Ideias que, no ensino de História tornem possível o estabelecimento de uma relação entre o que é ensinado e o que é vivenciado; ideias que possibilitem a compreensão do presente como resultado de lutas travadas no passado; e, por fim, ideias que agucem a curiosidade dos/as educandos/as por conhecer e que despertem sua atenção ao fato de eles/as serem sujeitos da História, incentivando-os a pensarem suas trajetórias e vivências diárias como algo tão importante/especial quanto a História estudada nos livros e as histórias dos super-heróis e super-heroínas contidas nas HQs.

## Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra Ed.: São Paulo, 2011.

GUERRA, Fábio Vieira. **Super-heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981).** 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Disserte-2011\\_Fabio\\_Vieira\\_Guerra.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Disserte-2011_Fabio_Vieira_Guerra.pdf)>. Acesso em: 15.10.2017.

HOFFMANN, Rafael Moura; PEIXER, Arthur Luiz. O negro nas histórias em quadrinhos: o surgimento do personagem afrodescendente e o contexto histórico (anos 1960 e 1970 & 1990 - 2000). Disponível em: <<https://fafuv.academia.edu/rafael>>. Acesso em: 17.10.2017.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula.** 2012. Monografia (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, Palmas, 2012. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012\\_S%C3%ADviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012_S%C3%ADviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf)>. Acesso em: 17.10.2017.

PALHARES, Marjory Cristiane. História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história. **Dia a Dia Educação: Portal Educacional do Estado do Paraná**, p. 1-20, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf>>. Acesso em: 10.10.2017.

SANTOS, Roberto Elísio dos.; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/toc.oa?id=715&numero=23347>>. Acesso em: 19.10.2017.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. Disponível em: <[http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/971/1/Marco%20Tulio%20pag%201\\_100.pdf](http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/971/1/Marco%20Tulio%20pag%201_100.pdf)>. Acesso em: 17.10.2017.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. Os negros nas Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 67-89, Jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/617>>. Acesso em: 17.10.2017.

## REFÚGIO: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

### *REFUGE: EXPLORING DIDACTIC POSSIBILITIES*

Gabriela Schmitt

Graduanda em História/Universidade Federal de Santa Maria  
schmitt.gabriela@hotmail.com

#### RESUMO

Sabe-se que as relações entre o eu e o outro, enquanto sujeitos opostos perpassam a construção tanto dos indivíduos, quanto das sociedades no tempo. Entendendo a urgência de desconstruir preconceitos provenientes da falta de contato com o diferente foi proposta uma reflexão sobre questões referentes a situações de refúgio. Atuou-se através do Pibid (Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência) nas aulas de história do 6º ano do ensino fundamental da Escola Edna May Cardoso localizada na cidade de Santa Maria- RS, versando sobre o refúgio enquanto componente histórico e social. Nesse sentido, contemplaram-se atividades de aproximação entre alunos e pessoas em situação de refúgio que vivem em Santa Maria- RS. Em parceria com o Migraidh - Cátedra Sergio Vieira de Mello - UFSM, foi estimulada, após discussões, trocas de cartas, a fim de que, os diferentes olhares se cruzassem e se vissem para a construção de relações pautadas pelo respeito às vivências individuais e coletivas. Assim sendo, os resultados da proposta foram proveitosos, na medida em que, levantaram dúvidas antes não pensadas e deslocaram olhares antes imóveis, demonstrando a importância de um saber histórico problematizador no ensino de história.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Refúgio. PIBID.

#### ABSTRACT

It is known that relations of the “self” and the “other”, as opposing objects, permeate the construction of individuals and societies over time. Understanding the urgency of revising prejudices that come from lack of contact with the different, it was suggested a reflection on matters related to refuge situations. It was discussed about refuge as a historical and social component, through PIBID (Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship), in history classes of the 6th grade (elementary school) at Edna May Cardoso School, located in the city of Santa Maria, RS. Therefore, there were approach activities between students and refugee people living in Santa Maria. After debates, in partnership with Migraidh, Sergio Vieira de Mello University Chair and the Federal University of Santa Maria, exchanges of letters were stimulated. This was thought in order that different perspectives would cross and look for a relationship construction guided by respect for individual and collective experiences. Thereby, the proposal results were useful as they raised unthought doubts and had displaced previously points of view. It demonstrates value of a questioning historical knowledge for history teaching.

**Keywords:** History teaching. Refuge. PIBID.

## **Introdução**

O presente estudo apresenta um relato de experiência pedagógica realizada através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) História, da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). O PIBID é um programa de bolsas, financiado pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) que oferece a possibilidade de alunos das licenciaturas inserirem-se desde a graduação em sala de aula. A atividade que será descrita foi aplicada com uma turma do 6º ano da Escola Estadual Profª Edna May Cardoso, localizada na Cohab Fernando Ferrari em Santa Maria, Rio Grande do Sul. Colaboraram para o desenvolvimento da aula três bolsistas e o professor supervisor do PIBID, também se contou com o auxílio do Migraidh – Cátedra Sérgio Vieira Mello, parceria entre a UFSM com a Agência da ONU para os Refugiados (ACNUR).

A temática abordada diz respeito às situações dos refugiados no Brasil, especialmente no entorno dos estudantes. Procurou-se compreender quais as visões já estabelecidas sobre o assunto, para então buscar embasamento conceitual e histórico a fim de criar um panorama proveitoso. Objetivou-se transpor barreiras entre olhares que de outra forma não se encontrariam de maneira tão próxima, estabelecendo o contato entre os alunos e pessoas em situação de refúgio na cidade de Santa Maria. Desse modo, buscar-se-á, para além do relato, pensar quais os vínculos possíveis entre a temática dos refugiados, a ciência história e o ensino de história. Assim sendo, o esforço prático e intelectual também pretende atuar na composição de novas percepções sobre esses processos, bem como, na construção de resultados positivos para as demandas sociais dos refugiados.

Inicialmente é proposto um breve panorama histórico sobre refúgio, explorando historicamente os aspectos jurídicos e políticos que envolvem a questão. A importância de compreender toda essa construção é pensar quais seus desdobramentos nas percepções e perspectivas atuais sobre a temática. Após, serão apresentados e desenvolvidos alguns debates teóricos que adicionam novas visões e questionamentos sobre os conceitos fundamentais que envolvem a problemática, a fim de pensar as diversas possibilidades de apreensão e ação sobre conteúdos. Por fim, será relatada a experiência didática realizada, demonstrando os objetivos, a metodologia de ensino, as dificuldades encontradas e os resultados alcançados.

Portanto, após todas essas discussões ressalta-se a importância de pensar a temática e suas aplicabilidades, de forma que todas essas considerações auxiliem na reflexão sobre temas

importantes para as vivências no ambiente escolar, no ensino de história e nas diferentes comunidades.

### **Breve histórico do Refúgio**

Os deslocamentos humanos têm ganhado na contemporaneidade características próprias, sendo possível encontrar diversas causas e explicações. Contudo, aqui se pretende compreender as movimentações que ocorrem de forma abrupta, inesperada e forçada para um grupo específico: os refugiados. As causas são distintas, mas envolvem principalmente a saída de países que se encontram em conflitos políticos internos ou externos, ou ainda, que sofreram catástrofes naturais. O alastramento de crises financeiras para países periféricos também é um catalisador das tensões, gerando falta de respostas políticas e sociais suficientes para enfrentar as crises. Nesse sentido, a busca de soluções perpassa acordos internacionais entre governos e instituições, além de auxílios humanitários aos quais os refugiados podem recorrer. Ressaltando que ao desenrolar dos processos ampliou-se mesmo a conceituação relativa ao que se entende por refúgio, e esses elementos possuem questões tênues que fogem às primeiras percepções descuidadas.

Historicamente se percebe que as situações de refúgio emergem principalmente em decorrência dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, quando massas populacionais movimentavam-se entre os países, principalmente grupos de Judeus, Russos e Alemães. Já na Liga das Nações, organização internacional idealizada em Versalhes, os processos referentes ao refúgio entraram em pauta. Assim, “em 1921 o Conselho da Sociedade das Nações autorizou a criação de um Alto Comissariado para Refugiados. ”. (RAMOS, 2011, p. 25). Constatando, então, a crescente demanda por essas instituições

Foi escolhido o norueguês Fridtjof Nansen, que o presidiu até sua morte em 1930. Em 1931, foi criado o Escritório Internacional Nansen para Refugiados, atuando sob os auspícios da Sociedade das Nações e com a missão de dar apoio humanitário aos refugiados. O grande impulso à proteção dos refugiados deu-se com a Declaração Universal de Direitos Humanos, que estabeleceu [...] em seu artigo XIV, que “toda pessoa vítima de perseguição tem o direito de procurar e de gozar de asilo em outros países”. (RAMOS, 2011, p. 25).

Juridicamente as questões de refúgio aparecem sublinhadas em 1950 quando da criação do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Em 28 de julho de 1951 na



Convenção das Nações Unidas de Plenipotenciários, em Genebra, se adotou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados pela resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 14 de dezembro de 1950, em vigor no dia 22 de abril de 1954. Foram então pensadas as preocupações internacionais de direito referentes aos refugiados. Reafirmou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e as liberdades fundamentais, procurando a cooperação internacional para a busca de soluções sociais e humanitárias em auxílio daqueles que, comprovadamente, sofreriam perseguições. As disposições gerais são zeladas pela ACNUR, e dependem também da cooperação entre os Estados envolvidos e o Alto Comissariado da ONU (Organização das Nações Unidas).

O Artigo 1º dessas disposições definia o termo “refugiado”, no entanto, só considerava casos ocorridos antes de 1951 na Europa, evidenciando a preocupação com os acontecimentos da Primeira Guerra, do período Entreguerras, da Segunda Guerra Mundial e do Pós-Guerra. Sobre o recorte espacial Europeu vale destacar uma visão crítica (HATHAWAY, 1991, p. 7-8), na qual consta que os Estados Ocidentais preocuparam-se em pontuar nos tratados os desrespeitos aos direitos humanos, em detrimento das faltas de assistências econômicas e sociais. Assim sendo, o bloco comunista passou a ser o alvo preferencial de acusações, e aqueles que sofreram violações quanto aos direitos, por exemplo, à moradia e alimentação, não eram entendidos como refugiados, mas sim, como migrantes econômicos, sem garantias de devidas proteções. Essas questões fizeram parte dos desdobramentos da Guerra Fria.

Posteriormente a definição foi alargada devido a novos eventos geradores de reivindicações de refúgio. Em 1967 um Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados entrou em vigor implicando uma mudança fundamental: os recortes espaciais e territoriais foram retirados, ampliando assim as definições de refúgio. Para, além disso, encontram-se orientações sobre como agir em situações mais específicas, como por exemplo, os casos nos quais a convenção não é aplicável, quando há evidências de que a pessoa solicitante de refúgio cometeu algum crime contra a paz e a humanidade. Também são elencados os deveres do refugiado para com o país de refúgio, bem como, as obrigações dos Estados em colocar em vigor as afirmativas da Convenção, sem discriminações de ordens políticas, sociais, raciais ou religiosas. Conforme informações obtidas através da ACNUR sobre a adesão dos Estados:

Em novembro de 2007, o número total de Estados signatários da Convenção era de 144 – o mesmo número de signatários do Protocolo de 1967. O número de Estados signatários de ambos documentos é de 141. O número de Estados signatários de um ou outro

documento é de 147. Entre os Estados signatários apenas da Convenção de 1951 estão Madagascar, Mônaco e São Cristóvão e Névis; e entre os Estados signatários apenas do Protocolo de 1967 estão Cabo Verde, Estados Unidos da América e Venezuela. (UNHCR – ACNUR, acesso em 20.10.2017).

Após isso ocorreram movimentos nos quais o refúgio foi repensando, modificado e ampliado, como a aprovação da OUA (Convenção da Organização da Unidade Africana) em 1969, em vigor em 1974. Em 1984, pela Declaração de Cartagena adicionaram-se elementos às definições anteriores

Em seu item terceiro, estabeleceu que a definição de refugiado [...] contempla também como refugiados as pessoas que tenham fugido de seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tivessem sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (RAMOS, 2011, p. 26).

O Brasil é um dos países membros e signatários tanto da Convenção das Nações Unidas de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados quanto do Protocolo de 1967. Em 1977 o ACNUR se instala no Brasil, e sua presença na América Latina está ligada à ascensão de movimentos ditatoriais, onde ocorreram graves violações aos Direitos Humanos. A ditadura civil-militar Brasileira também foi limitadora da atuação dos organismos que buscavam preservar a integridade humana, bem como, os fluxos migratórios, ocasionando reassentamentos desses migrantes para outros países (HAYDU, 2011, p. 134). Cabe destacar que nesse momento o ACNUR contou com o auxílio de outros órgãos engajados na causa dos direitos humanos

Dentre esses fundamentais parceiros pode-se destacar as Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo; a Comissão Pontifícia Justiça e Paz (comumente denominada Comissão Justiça e Paz), que trabalhava em prol da legalização do tratamento humanitário que a Igreja Católica dava aos refugiados, bem como a todos os temas de Direitos Humanos, e o Centro de Referência para Refugiados, que cuidava da recepção, encaminhamento e assistência social às pessoas que buscavam asilo e refúgio. (HAYDU, 2011, p. 134)

Em 1997 o país também promulgou uma lei interna referente ao Refúgio, a lei nº 9.474/97, com a colaboração do ACNUR, sendo o primeiro país da América Latina a pensar a temática em níveis legislativos. Nessa lei, vislumbrou-se as temáticas expostas nas considerações dos tratados anteriores, contemplando a definição alargada de Refugiados proveniente de Cartagena. Importante ressaltar que inicialmente, nas décadas de 1970 e 1980, o país adotou a limitação

geográfica relacionada ao aceite único de refugiados provenientes da Europa, demonstrando a instabilidade do momento histórico. Essa posição foi gradativamente abandonada, em 1982 o Brasil reconheceu o ACNUR como órgão da ONU. Já em, 1989 por meio do decreto 98.602/1989, ocorre um rompimento com a limitação geográfica, refletindo os novos engajamentos humanitários, frutos da redemocratização e da nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nesse ano o ACNUR muda seu escritório para Brasília a fim de estreitar as relações com o governo Brasileiro.

A Lei 9.474/97 ainda é responsável pela criação do CONARE (Comitê Nacional para os Refugiados), órgão pertencente ao Ministério da Justiça e composto por diferentes agentes (ACNUR, CONARE e Cáritas Arquidiocesanas, representando a sociedade civil) que atuam nas deliberações sobre solicitações de refúgio, bem como de secessão dessas possibilidades. Além disso, o CONARE atua na busca de estratégias para o prosseguimento das assistências, sempre de acordo com os já citados acordos internacionais, principalmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

O Brasil ainda é parceiro do princípio de “*non-refoulement*”, inserido no 33º artigo da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), aqui presente no 7º artigo da Lei 9.474/97. Percebe-se a preocupação em garantir a possibilidade de solicitação de refúgio para qualquer autoridade migratória, bem como, vetar riscos de deportação, ainda que o solicitante de refúgio entre de forma ilegal, como previsto no 31º artigo da Convenção de 1951. Esse princípio é causador de algumas divergências, pois diversos países criam barreiras quando ocorre entrada massiva de solicitantes, por não os entenderem como vítimas de perseguição, justificando a implementação de campos de refugiados até decisão final. No Brasil ainda se percebe a pontual intenção de incentivar e proporcionar o repatriamento voluntário, desde que, obedecidas as prerrogativas de proteção. O reassentamento também é uma medida cabível, quando em casos específicos um indivíduo precisa ingressar em um terceiro país, por não poder permanecer no de origem, tampouco no de refúgio.

A integração local aparece ainda como uma terceira possibilidade voluntária, nesta o sujeito têm a oportunidade de reestruturar sua vida no novo país, pois é acolhido e reconhecido. Contudo, alguns problemas podem ocorrer nesses casos, desde a não adaptação em culturas diversas para o refugiado, quanto a não aceitação e preconceitos dos próprios nacionais. Portanto, há algumas condições básicas exigidas pelo ACNUR para os países receptivos ao acolhimento, como apoiar a

integração local, garantindo a aceitação e a inserção econômica, bem como, possibilidades de concessão de nacionalidade.

As ONGs (Organizações não-governamentais) encabeçadas pelas Cáritas do Rio de Janeiro e São Paulo (estados com o maior número de refugiados no país segundo dados da ACNUR) possuem papel de destaque nos auxílios aos refugiados do Brasil, sendo a sociedade civil responsável por grande quantidade de verbas empregadas. Essas ajudas perpassam desde oferecimento educacional e de saúde, com oportunidades de aprender português, até moradia nas Casas de passagem, apoiadas pelos três níveis de governo, federal estadual e municipal. Vale destacar os auxílios básicos que chegam até os solicitantes de refúgio, como documento de identidade e carteira de trabalho, possibilitando a inserção no mercado de trabalho Brasileiro.

Por fim, é destacável a entrada da temática nos ambientes universitários, aonde recentemente vem surgindo novas perspectivas e possibilidades tanto de auxílio aos refugiados, quanto de pensar as relações possíveis de serem estabelecidas com diversas áreas de conhecimento (História, Direito, Relações Internacionais, etc). Considera-se de fundamental importância a ocupação desses espaços para a transformação do próprio ambiente acadêmico, que ganha em vivências e conhecimentos. Nesse sentido, o presente trabalho insere-se como um desdobramento do novo pensar da ciência histórica que pretende transbordar também no ensino básico, ampliando ainda mais os debates e engajamento nessa causa que é, acima de tudo, humana.

Em maio de 2017 foi sancionada no Brasil uma nova Lei de Migração, a nº 13.445, que entrará em vigor no mês de novembro e visará segurar paridades de direitos entre refugiados e nacionais Brasileiros, bem como as garantias fundamentais. Essa lei buscará conceder o visto temporário de acolhida humanitária para apátridas ou nacionais de países em situação de instabilidade de diferentes ordens e que, por isso, não fornecem as seguranças e garantias básicas. A partir disso se faz necessário que a população Brasileira como um todo conheça e reconheça essas causas, para que preconceitos sejam revistos e a inclusão de fato se faça presente. Só dessa maneira o Brasil deixará de ser somente uma porta aberta, para tornar-se um lar, no qual as possibilidades de recomeço sejam realmente viáveis.

## **Debates entre nacionalismos, identidades e refúgio cabíveis para o ensino de história**

Faz-se de fundamental importância perceber o porquê é relevante pensar a questão de refúgio no ensino de história. A resposta para essa pergunta está impregnada de grandes significações, desde as humanitárias, ao perceber o refugiado como humano, com as seguridades dos direitos fundamentais e de respeito à sua própria dignidade. Por outro viés pode-se explorar as questões históricas que subjazem todas as trajetórias, desde individuais, até as coletivas de grande impacto mundial. Há também as críticas possíveis aos discursos midiáticos, jurídicos e políticos, que independentemente de ideologias, podem interferir tanto nos macromovimentos humanos, quanto na inclusão dos refugiados nos países de acolhida. Entender as questões de refúgio é de fundamental importância ainda, devido ao grande crescimento mesmo estatístico dessa questão, segundo dados do CONARE:

No primeiro semestre de 2016, 3,2 milhões de pessoas foram forçadas a sair de seus locais de residência devido a conflitos ou a perseguições – das quais 1,5 milhão são refugiadas ou solicitantes de refúgio. Desse modo, o número de refugiados sob mandato do Acnur aumentou para 16,5 milhões [...] No Brasil, 9.552 pessoas, de 82 nacionalidades distintas, já tiveram sua condição de refugiados reconhecida. (CONARE, acesso em 20.10.2017).

Percebendo esses pressupostos, compreende-se a importância da ciência histórica ampliar ainda mais os seus horizontes metodológicos e teóricos, mantendo diálogo constante com as outras disciplinas, como as ciências sociais, filosofia, direito e relações internacionais. O ensino de história como área competente para construir os diálogos entre essas ciências com o aprendizado desde o ensino fundamental até o superior, tem o dever de pensar assuntos como o refúgio valendo-se dos debates e sustentando o princípio fundamental de retornar para as sociedades os conhecimentos que são construídos a partir delas.

A temática de refúgio emerge nos estudos das ciências sociais e humanas com propostas que visam perceber a questão para além dos já citados discursos, mas sim a pensando como fruto de processos históricos marcados por desdobramentos de conflitos, jogos de poder e deslocamentos, não só territoriais, mas de perspectivas de mundo. São representativas nessa área as teorizações de pensadores como Hannah Arendt e Stuart Hall. Ambos os autores possuem trajetórias marcadas por processos que os auxiliaram a pensar questões referentes às nacionalidades, identidades e os lugares no mundo daqueles que muitas vezes, não o encontram



no que se define prioritariamente como “lugar”. Conforme Hanna Arendt, o refugiado é uma daquelas pessoas que perde o seu lar, “o que significava a perda de toda a textura social na qual haviam nascido e na qual haviam criado para si um lugar peculiar no mundo. ” (ARENDR, 1989, p.327).

Hannah Arendt (1989, p.324) ao pensar a Declaração dos Direitos Humanos de fins do XVIII entende o próprio deslocamento dos comandos da vida do homem para ele mesmo, se distanciando de Deus e dos costumes. Contudo, esse deslocamento também se refletia nos indivíduos “civilizados” Europeus do século XIX que já não se encontravam mais a salvo nos Estados onde haviam nascido, nem seguros pelas entidades tradicionais. Valiam-se então da invocação da Declaração, alterando sistematicamente as soberanias estabelecidas anteriormente, centrando-as no homem, representando pelo povo. Os Direitos Humanos se supunham “inalienáveis” e independentes de um governo, pois seriam intrínsecos ao próprio homem, ou seja, o povo (lembrando a noção restrita de povo do século XIX, o homem/povo é realmente o homem, Europeu e nobre). Nesse sentido, a crise aparece quando o Estado-Nação Europeu cessa de salvaguardar os direitos dos homens, causando fraturas inesperadas a partir das projeções anteriores, reativando a volta para a mãe-pátria nacional.

Para aqueles sem “lugar no mundo” a perda de direitos nacionais (cidadania) podia ser confundida com a perda de direitos humanos, o que os tencionava a buscar formas de inclusão nas suas comunidades nacionais, ainda que, dispensando aglutinações. Porém, a questão no Pós Guerra não foi debatida pelos dirigentes, e os Direitos Humanos permaneceram inertes nesse período quanto à busca de soluções sobre a problemática crescente dos refugiados. Com isso, a perda de lar era acompanhada da impossibilidade de se estabelecer em outro lugar.

Ninguém se apercebia de que a humanidade, concebida durante tanto tempo à imagem de uma família de nações, havia alcançado o estágio em que a pessoa expulsa de uma dessas comunidades rigidamente organizadas e fechadas via-se expulsa de toda a família das nações [...] A segunda perda sofrida pelas pessoas destituídas de seus direitos foi a perda da proteção do governo, e isso não significava apenas a perda da condição legal no próprio país, mas em todos os países. (ARENDR, 1989, p.327).

Perder a proteção do governo implicaria também a total perda de posição política no início do século XX, o que Hannah Arendt aponta como verdadeira calamidade dos que não possuem Direitos Humanos é que não possuem sequer comunidade, com isso, não possuem leis, nem governo algum. Suas vidas estão em jogo caso não encontrem ninguém a quem reclamar “Os



próprios nazistas começaram a sua exterminação dos judeus privando-os, primeiro de toda condição legal [...] e separando-os do mundo para ajuntá-los em guetos e campos de concentração. ” (ARENDR, 1989, p.29). A retirada, portanto, dos direitos de comunidade, por conseqüência de voz, ação e espaço em um mundo cada vez mais organizado e atado por cima reflete a pretensão de desumanizar.

Os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados, e até os relativamente afortunados apátridas, puderam ver [...] que a nudez abstrata de serem unicamente humanos era o maior risco que corriam. Devido a ela, eram considerados animais, insistiam na sua nacionalidade, o último vestígio da sua antiga cidadania, como o último laço remanescente e reconhecido que os ligaria à humanidade. (ARENDR, 1989, p.333).

A questão nacional, como discutida Stuart Hall, possui suas bases em alguns princípios, com oferecimento de significações culturais, que auxiliam na identificação do indivíduo e na representação dele próprio perante o espaço que o envolve. Essas posições permeiam memória, vida em comunidade e transmissão das heranças culturais. Proposições que são percebidas desde a concepção de *natio* até do moderno Estado-Nação, segundo Timothy Brennan (1990, p.45), quando pretende homogeneização para gerar unificação. Contudo, ao pensar essas relações Stuart Hall consegue identificar alguns paradoxos, lembra que grande parte das modernas nações foi constituída por “culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. ” (HALL, 1992, p.35). Ainda, outras questões foram parcialmente invisibilizadas no processo de criação da “família nacional”, como gênero, etnia e classe. Lembrando também o papel dos países imperialistas com o “fardo do homem branco” de “civilizar”, momento em que acaba exercendo influências sobre as culturas alheias.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Entretanto – como nas fantasias do “eu inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana – as identidades nacionais continuam a ser representadas como *unificadas*. (HALL, 1992, p.36).

Enraizado na modernidade está também o fenômeno da globalização (HALL, 1992, p. 39), o qual interfere e desestabiliza sistematicamente as fronteiras nacionais, integrando e conectando

em escala global. Esses fatores intervêm na maneira como os indivíduos se representam e são representados conforme sua localização temporal e espacial simbólica, naquilo que para o sujeito ou sua representação será seu local no mundo. Com isso, torna-se difícil conservar culturas nacionais integralmente, pois os desdobramentos dessas desestabilizações e deslocamentos são a fragmentação por diferenças internas e a homogeneização cultural (HALL, 1992, p.43) daquilo que, mesmo externamente, torna-se comum a determinados sujeitos.

Contudo, ressalta-se que surge em paralelo um interesse pela diferença e pelo local proveniente da globalização, não no sentido de destruir as identidades globais, mas sim, na construção de novas identidades globais e locais. Essas são em grande medida variáveis, mas amplamente sustentadas por estruturas “ocidentais”, cada vez mais influenciadas por movimentações provenientes da “periferia” em direção ao “centro”. O que ocorre, portanto, é um alargamento do próprio conceito de identidade, muitas vezes expresso em racismo cultural “O fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas. ” (HALL, 1992, p.50) Ou, ainda, em resistências ao racismo e exclusão através de reafirmação das culturas de origem e construção de contraetnias. Além disso, é destacável o surgimento de novas identidades, fornecidas mesmo pela exclusão que tende a compreender tudo que está fora de si, como um outro homogêneo. Esse outro então se apropria dessa exclusão e a partir dela, eleva suas diferenças intrínsecas, para posicionar-se perante as conjunturas. Ocorre a emergência, portanto, de identidades não fixas, mas em transição e respingadas por elementos culturais diversos, encaixando, nesses termos, os casos de pessoas em situação de refúgio. Sobre o conceito de *tradução*, destaca Stuart Hall:

Esse conceito descreve aquelas formulações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. [...] A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, por que elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas [...] As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas são irrevogavelmente *traduzidas*. [...] são o produto das *novas diásporas* criadas pelas migrações pós-coloniais. (HALL, 1992, p.52)

Em contraposição há que se citar o ressurgimento de conservadorismos das tradições, visualizável nas ascensões de discursos nacionalistas, fundamentalistas e mesmo fascistas, tanto no Pós Guerra, quanto no tempo presente. A recriação desses discursos esbarra, por exemplo, com a diversidade interna para países que pretendem buscar pureza étnica, ou como no caso dos fundamentalismos, quando o fechamento cultural pode ocorrer devido à reação às modernizações. Esses elementos fazem parte de uma contraidentificação (HALL, 1992, p.55). Nessas vias, é questionável a ideia de que a modernidade necessariamente é responsável por um caráter universalizante do mundo “a globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local” [...] a globalização pode acabar sendo parte daquele lento e desigual, mas continuado, descentramento do mesmo” (HALL, 1992, p.56).

Compreendendo esses debates são elencados diversos elementos históricos que podem ser apropriados para o ensino de história. Seguem deste modo, algumas considerações sobre um relato de experiência de uma aula de história que esteve disposta a trabalhar essas ponderações, e mostrar seus resultados para gerar o interesse quanto à difusão da temática.

### **Proposta didática: Trocando cartas**

O relato que segue é fruto de uma experiência realizada através do PIBID – História da Universidade Federal de Santa Maria, com o 6º ano da Escola Estadual Edna May Cardoso. Importante destacar desde o princípio a importância do planejamento anterior às aulas, momento no qual ocorreram as estruturações de tempo e conteúdo, bem como, os estudos mais aprofundados na temática, para que tudo se desenvolvesse de forma segura e harmoniosa em sala de aula.

Iniciar com a temática no 6º ano do ensino fundamental é outro aspecto que se torna interessante na medida em que desde as séries mais iniciais do ensino básico são garantidas aos alunos possibilidades de entrar em contato com a temática, considerada importante em todos os anos de estudos. Conhecer os sujeitos, vivências e suas estratégias são elementos fundamentais de aproximação do aluno para com o seu entorno e reconhecimento de suas próprias singularidades.

Objetivou-se, inicialmente explicar e demonstrar os conceitos envolvidos na problemática dos refugiados, apresentando-a e tirando as dúvidas que emergiam na medida em que os diálogos aconteciam. Após os apontamentos iniciais se fez importante apresentar um breve histórico sobre as situações de refúgio no século XX até experiências atuais. Aqui, ressalta-se a grande oportunidade de trabalhar a temática historicamente, ampliando os horizontes temporais, de memória e engajamento.

Explorando as possibilidades de tornar tangíveis os conhecimentos aos alunos de Santa Maria, foi possível trabalhar historicamente levando em conta as situações de refúgio da própria cidade. Entender o fenômeno entrando em contato com experiências próximas, possíveis de conectar e envolver sujeitos que, mesmo vivendo na mesma cidade, talvez não se olhariam tão intimamente é elemento fundamental para gerar críticas, conscientizações e respeito ao diferente. Além disso, ainda foi possível apresentar as estruturas de auxílio criadas para oferecer suporte aos refugiados no Brasil. Nesse momento se visualiza as amplas possibilidades de atuação em prol dessa causa, problematizando ainda, o papel das mídias, dos meios políticos e jurídicos.

Por fim, a atividade realizada foi uma experiência de trocas de cartas entre os alunos do 6º ano da Escola Estadual Edna May Cardoso e migrantes ou refugiados na cidade de Santa Maria – RS. A proposta buscou fazer com que, partindo dos diálogos emergidos e dos novos conhecimentos apreendidos, os alunos pudessem refletir individualmente sobre a temática, pensando-os como sujeitos com vivências, experiências e concepções próprias. Com isso, foram convidados a escrever uma carta de acolhida, na qual foi possível se apresentar e tirar dúvidas. Além de todo envolvimento com a temática, ainda foi possível exercitar a leitura e a escritura em um meio, que apesar de antigo, se torna cada vez mais distante dos alunos mais jovens, as cartas pessoais.

As cartas foram entregues então ao Migraidh – Cátedra Sérgio Vieira de Mello da Universidade Federal de Santa Maria lidas e respondidas por pessoas em situação de refúgio. Esse estreitamento, além de necessário e desafiador, foi muito recompensador, pois promover esses diálogos é, para além de um estudo didático e acadêmico, social. As dificuldades apresentadas inicialmente, provenientes de pré-conceitos, estereótipos, falta de contato, apatia e medo do desconhecido foram transformadas em uma atividade instigante e renovadora. Sendo os resultados obtidos proveitosos tanto em relação à temática abordada quanto pela interação e sensibilização promovidas.



Figura 1: Foto das cartas. Fonte: Produção nossa.

## Referências

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução: Roberto Raposo. Companhia das letras.: São Paulo, 1989.

BRENNAN, Timothy. The national longing for form. In: Homi Bhabha (Org.) **Narrating the nation**. Routledge.: Londres, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Lamparina editora.: Rio de Janeiro, 2014.

HATHAWAY, James. **The Law of Refugee Status**. Butterworths.: Vancouver, 1991.

RAMOS, A. de C; RODRIGUES, G; ALMEIDA, G. A. de. (Orgs.). **60 anos de ACNUR Perspectivas de futuro**. Editora CL-A Cultural.: São Paulo, 2011.

UNHCR ACNUR AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. Dados sobre refúgio no Brasil. Disponível em: < <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 20.10.2017.

\_\_\_\_\_. O que é a convenção de 1951? Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/>>. Acesso em: 20.10.2017.



## A ROMANTIZAÇÃO DO PATRIMÔNIO: O DESRESPEITO A IMATERIALIDADE E A MEMÓRIA

### LA ROMANTIZACIÓN DEL PATRIMONIO: EL DESESPECTO LA IMATERIALIDAD Y LA MEMORIA

Helora Ataydes Dilelio Ávila  
Graduanda em Gestão de Turismo  
heloradilelio@gmail.com

Renan de Lima da Silva  
Mestre em Hospitalidade  
Renan.turismo@gmail.com

#### RESUMO

O trabalho tem como tema, a romantização em relação ao patrimônio a construção da memória vinculada a esse. Busca, como objetivo central, analisar as reações de indiferença do turista quanto à imaterialidade e a memória do patrimônio. Especificamente verificar a visão popular da sociedade em relação ao turismo e o patrimônio e buscar estratégias para promover o respeito ao patrimônio. A pesquisa tem caráter bibliográfico, sendo de natureza exploratória, de abordagem qualitativa (SCHLUTER, 2003). Pode ser observado, o desrespeito do turista em relação à memória e a imaterialidade do patrimônio, a importância do trabalho se dá ao promover o respeito à memória patrimonial, assim promovendo um olhar crítico e perceptivo ao turista. Segundo Jhon Urry (2001), a escolha do destino turístico se dá baseada em fantasias e imaginários vindos de atividades não turísticas, como cinema, literatura, etc., o que se percebe é que a partir da observação desse autor, o valor imaterial do patrimônio muitas vezes acaba por ser ignorado ou desconhecido pelo turista, que busca sua viagem por uma ideia romantizada do seu destino. A hipótese é que, essa visão leiga sobre o patrimônio e sua memória pode levar à vulgarização das percepções patrimoniais em alguns destinos turísticos, desfazendo seu valor imaterial enquanto alegoria, (CHOAY, 2006). A indiferença em relação à imaterialidade do patrimônio pode ocultar seu valor antropológico como promotor de relações sociais (COSTA e CASTRO, 2008).

**Palavras-chave:** Patrimônio imaterial, Memória patrimonial, Olhar crítico.

#### RESUMEN

El trabajo tiene como tema, la romantización en relación al patrimonio la construcción de la memoria vinculada a ese. Busca, como objetivo central, analizar las reacciones de indiferencia del turista en cuanto a la inmaterialidad y la memoria del patrimonio. Especificamente verificar la visión popular de la sociedad en relación al turismo y el patrimonio y buscar estrategias para promover el respeto al patrimonio. La investigación tiene carácter bibliográfico, siendo de naturaleza exploratoria, de abordaje cualitativo (SCHLUTER, 2003). Se puede observar, el irrespeto del turista en relación a la memoria y la inmaterialidad del patrimonio, la importancia del trabajo se da al promover el respeto a la memoria patrimonial, así promoviendo una mirada crítica y perceptiva al turista. Según Jhon Urry (2001), la elección del destino turístico se basa en fantasías e imaginarios venidos de actividades no turísticas, como cine, literatura, etc., lo que se percibe es que a partir de la observación de ese autor, el valor inmaterial del destino, el patrimonio a menudo acaba por ser ignorado o desconocido por el turista, que busca su viaje por una idea romantizada de su destino. La hipótesis es que esa visión laica sobre el patrimonio y su memoria puede llevar a la vulgarización de las percepciones patrimoniales en algunos destinos turísticos, deshaciendo su valor inmaterial mientras alegoría, (CHOAY, 2006). La indiferencia hacia la inmaterialidad del patrimonio puede ocultar su valor antropológico como promotor de relaciones sociales (COSTA y CASTRO, 2008).

**Palabras clave:** Patrimonio inmaterial, Memoria patrimonial, Mirada crítica.



## **Introdução**

A relação existente entre o turismo e o patrimônio cultural é uma ferramenta para a interpretação de uma cultura. O modo como o patrimônio é apresentado ao viajante pode modificar sua essência ao longo do tempo, renovando e/ou, até mesmo, excluindo seus significados.

A romantização do patrimônio, fato que se mostra ocorrer principalmente no turismo de massa, devido à “visão” imaginária em busca do prazer, status e realização de sonhos, bastante frequente nas escolhas dos destinos turísticos, trata-se da forma romantizada como o patrimônio é tratado pelo visitante. Esta atitude, impulsionada pelo marketing e por empreendimentos no setor, atinge diversos aspectos de âmbito social, antropológico e psicológico, tanto na vida dos autóctones, quanto para os turistas.

Observando nuances de desrespeito do turista em relação à memória e a imaterialidade do patrimônio, a importância do trabalho se dá ao promover discussões a respeito da relevância da verdadeira memória patrimonial dos destinos para o desenvolvimento de um turismo mais sustentável, ao promovendo um olhar crítico e perceptivo ao turista. Busca-se, também, a conscientização por parte dos autóctones e dos empreendedores no setor do turismo, a respeito da importância da valorização da imaterialidade e memória do patrimônio.

O trabalho tem como proposta central analisar a relação do turista para com o patrimônio, visando encontrar traços que evidenciam a desvalorização e o desrespeito à memória e a imaterialidade. Inicialmente, para tal, irá observar a visão do turista em relação à escolha dos destinos e seus atrativos; Identificar se há falta de conhecimentos substanciais à respeito dos destinos escolhidos, bem como sua imaterialidade e memória, considerando seu valor antropológico, social e cultural para a comunidade local e, por fim, verificar os impactos deixados pelo desconhecimento ou baixo conhecimento dos aspectos imateriais do patrimônio e da memória.

## **Metodologia**

A pesquisa foi elaborada utilizando material bibliográfico virtual e físico, contando também com uma entrevista de caráter subjetivo e objetivo. A revisão bibliográfica é método importante, como ressaltado: “A revisão de literatura é fundamental, porque fornecerá elementos

para você evitar a duplicação de pesquisas sobre o mesmo enfoque do tema. Favorecerá a definição de contornos mais precisos do problema a ser estudado” (SILVA; MENEZES, 2005, p.30).

Nos dias 16 de setembro e 14 e 15 de outubro, foi aplicada uma entrevista de modo virtual, abrangendo um total de 18 pessoas que residem ou conhecem a cidade de Jaguarão/RS. O questionário era composto de seis perguntas, as quais duas tinham caráter objetivo e quatro subjetivo.

A aplicação da entrevista se deu através da difusão das questões por ferramentas como redes sociais e emails, mantendo um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado a fim de uma melhor autenticidade e compreensão das respostas. Foram selecionadas pessoas que residem e/ou conhecem o município de Jaguarão, ao qual destina-se às duas últimas perguntas, uma de caráter subjetivo e outra de caráter objetivo.

Quanto à escolha do local, foi escolhido pela presença significativa de patrimônio material cuja imaterialidade e memória aparentemente não são bem destacadas. O município faz fronteira com a cidade de Rio Branco, Uruguai, e tem sua atividade turística destacada pelos segmentos turismo de compras e turismo histórico. Apresenta um grande conjunto de prédios históricos aos quais se dá parte de sua atratividade, contando com, segundo dados do IBGE (2010), aproximadamente 30 mil habitantes.

Quanto à entrevista, ela é um método de coleta de dados que pode desempenhar um papel importante. “A entrevista pode desempenhar um papel vital para um trabalho científico se combinada com outros métodos de coleta de dados, intuições e percepções providas dela, podem melhorar a qualidade de um levantamento e de sua interpretação” (JÚNIOR; JÚNIOR, 2011, p.241).

### **Referencial teórico**

Inicialmente, o ponto a ser considerado é a visão do turista para com o destino. Tanto a análise de suas motivações, quanto a de sua interação com o atrativo, é fundamental para a prática do turismo. Segundo Urry (2001), o “olhar do turista” é marcado, principalmente pela fantasia e expectativa que mantém a respeito do destino. “Tal expectativa é construída e mantida por uma

variedade de práticas não-turísticas, tais como o cinema, a televisão, a literatura, as revistas, os discos e os vídeos, que constroem e reforçam o olhar”. (URRY, 2001, p.18).

Ressalta ainda que:

O olhar do turismo é direcionado para aspectos da paisagem do campo e da cidade que os separam da experiência de todos os dias. Tais aspectos são encarados porque, de certo modo, são considerados como algo que se situa fora daquilo que nos é habitual. O direcionamento do olhar do turista implica frequentemente diferentes formas de padrões sociais, com uma sensibilidade voltada para os elementos visuais da paisagem do campo e da cidade, muito maior do que aquela que é encontrada normalmente na vida cotidiana (URRY, 2001, p.18).

Outro ponto a ser discutido, são os princípios de monumento. Para Choay (2006, p. 18), “A natureza afetiva do seu propósito é essencial: não se trata de apresentar, de dar uma informação neutra, mas de tocar, pela emoção, uma memória viva”.

Relacionando a questão do monumento com os impactos da indiferença dos turistas para com sua imaterialidade e memória, lembra Choay (2006), que a hipótese é que essa visão leiga sobre o patrimônio e sua memória pode levar a vulgarização das percepções patrimoniais em alguns destinos turísticos, desfazendo seu valor enquanto alegoria.

Por fim, considera-se que a romantização do patrimônio pode alterar seu sentido, reduzindo seus significados. Citam Costa e Castro (2008), “A indiferença em relação a imaterialidade do patrimônio pode ocultar seu valor antropológico como promotor de relações sociais.

## **Análise de dados**

### **Romantização da escolha**

Influenciados pelo mundo midiático e o sistema capitalista, os turistas, muitas vezes, fazem suas escolhas baseados em sonhos, status social, fantasias, imaginações ou mesmo pela fama do local. Essas escolhas implicam na ascensão de atrativos turísticos extremamente comerciais, como meras encenações do cotidiano dos autóctones ou pseudo-lugares que, segundo Cruz (2007), remetem a empreendimentos turísticos puramente comerciais e destoantes do conjunto antropológico local, que são desprovidos de ligações sociais ou influências culturais.

O marketing, empregado nos destinos consolidados, cria fantasias e histórias para atrair turistas, mascarando a realidade da comunidade local e atraindo massas sonhadoras que buscam

satisfazer apenas suas idealizações sem ao menos perceber os impactos sofridos por sua presença nos arredores. Aliado a tal, o sistema capitalista, ambicioso pelo lucro, abre portas para a exploração insustentável dos destinos, oportunizando ao turismo de massa sua expansão desenfreada e a sociedade local, o caos e os impactos sofridos com isso.

A escolha do destino turístico é influenciada, também, muitas vezes, por elementos e fatores apares de temas pertinentes a atividade. Como também citado por Urry (2001, p. 18) “Os lugares são escolhidos para serem contemplados porque existe uma expectativa, sobretudo através dos devaneios e da fantasia, em relação a prazeres intensos”.

A primeira parte da entrevista buscou identificar os principais destinos turísticos escolhidos, bem como a motivação do turista. Através da pergunta: “Se você ganhasse uma viagem para qualquer lugar do mundo, qual destino escolheria?”, respondendo a suposição de que uma grande parcela de pessoas busca destinos já consolidados, em especial do continente europeu, o que poderia ser justificado pela visão eurocêntrica ainda fortemente presente no mundo.

A maioria dos entrevistados escolheria destinos do continente europeu, sendo 3 dos 6 países, destinos consolidados e requisitados pelo turismo de massa, tais como França(2), Itália(2) e Inglaterra(1). A segunda região com maior procura foi a América do Norte, com Estados Unidos sendo escolhido por 3 entrevistados, os quais especificam as cidades de interesse: Orlando, Las Vegas e Los Angeles. O país, segundo dados da OMT(2016), recebeu cerca de 77 milhões de turistas, sendo o segundo mais procurado por turistas internacionais. Além desses, 2 dos entrevistados escolheriam o México, sendo um deles, especificamente, Cancún. As demais respostas citavam destinos como Austrália, Turquia, Emirados Árabes Unidos, Israel, Caribe e apenas uma resposta referente ao Brasil, sendo o único país da América do Sul escolhido.

Como resultado da pergunta, nota-se que a maioria das respostas destacam locais consolidados e, conseqüentemente, procurados pelo turismo de massa. O fato de destinos nacionais terem sido citados por apenas um entrevistado pode indicar traços de desinteresse pelo turismo interno, bem como o desejo de relacionar-se com novas culturas.

A segunda pergunta da entrevista tinha caráter subjetivo e buscava esclarecer as principais motivações dos entrevistados ao escolher os destinos: “Por que você escolheria esse destino?”. A motivação em relação ao destino pode mostrar a relação do turista em relação à viagem, assim como a forma de se relacionar com suas peculiaridades.

As respostas foram satisfatoriamente claras, indicando uma boa interpretação por parte dos entrevistados. Dentro das principais razões citadas encontram-se motivações referentes a segmentos como turismo histórico, turismo cultural, turismo cinematográfico, turismo religioso, entre outros.

A motivação mais citada foi em relação à beleza do lugar, sendo citada por 8 pessoas, das quais 4 tinham como única razão. A segunda mais citada foi a história do lugar ou dos atrativos. Das 17 respostas, 5 citaram essa como sendo uma das razões referentes. A cultura e os atrativos também aparecem como motivações principais. Além dessas, foram citadas também motivações religiosas, cinematográficas, ecológicas, pela semelhança climática com o Brasil, pelos elementos exóticos, por ser um sonho de infância e apenas uma resposta citou uma das razões como sendo a população local e seu modo de vida.

Em relação a isso, as motivações citadas, em sua maioria, refletem justamente o “olhar superficial do turista”, defendido por Urry, o que mostra que muitas vezes, o turista busca uma satisfação advinda apenas de uma motivação com raízes capitalistas, sociais e idealizadas.

Todos os fatores analisados nessas duas primeiras perguntas podem levar a romantização dos destinos, uma vez que os escolhidos são, em grande parte, consolidados e locais de turismo de massa. Isso faz com que seu patrimônio imaterial e memória sejam parcialmente ignorados para apenas satisfazer os sonhos ou caprichos dos turistas, cuja principal motivação é apreciar a vista ou concretizar parte de sua imaginação.

Em vista de tal perspectiva, considera-se que a motivação dos fluxos turísticos pode, de fato, influenciar nos destinos. Não apenas na questão patrimonial, mas também nos fatores antropológicos e sociais. O descaso com a cultura local impacta consideravelmente a rotina dos autóctones.

### **Romantização do patrimônio e da memória**

A terceira pergunta da entrevista referia-se aos atrativos indispensáveis do destino para o entrevistado. Seu caráter era subjetivo e todos os entrevistados responderam com clareza. Dentre os atrativos citados, 4 eram artificiais e com raízes capitalistas, como o parque temático da Disney e os cassinos de Las Vegas. Alguns dos demais atrativos respondidos tratavam-se de patrimônios

consolidados, como a Torre Eiffel, o museu do Louvre, o Santo Sepulcro, o Opera House, o Coliseu, os castelos medievais e sítios arqueológicos. Os demais eram referentes a atrativos naturais, como praias e apenas uma resposta se reportou a uma tradição cultural referente ao destino escolhido.

A quarta pergunta, de caráter objetivo, buscava balancear o quanto os entrevistados conheciam sobre os atrativos escolhidos através do questionamento: “Você sabe o valor cultural, social e antropológico desse lugar/ponto turístico e o que ele representa para os moradores locais?”, tendo como alternativas as respostas: “Sim”, “Um pouco” e “Não”.

Apenas 5 dos entrevistados alegaram saber sobre os valores culturais, sociais e antropológico dos atrativos. Os demais 11 não sabem ou sabem pouco a respeito. Esse desconhecimento, além de afetar diretamente a população local, acaba por ocultar o verdadeiro valor do patrimônio imaterial e da memória, subentendidos na pergunta, que são recusados em prol da experiência de realização das fantasias sonhadas e imaginárias dos turistas.

Como citam Costa e Castro, 2008, essa indiferença em relação à imaterialidade e à memória do patrimônio podem esconder seu valor antropológico como promotor de relações sociais. Apresenta-se, então, o desrespeito à verdadeira identidade do patrimônio e do destino em si, que leva à sua diminuição em termos culturais e a redução, assim, das riquezas sociais dos moradores locais.

### **Impactos da romantização**

As duas últimas perguntas, referentes à própria cidade de Jaguarão, buscavam analisar o quanto os entrevistados, em maioria jaguarenses, identificavam, nos turistas, o conhecimento básico a respeito da importância social, antropológica e cultural dos patrimônios da cidade, sendo elas, uma de caráter objetivo e outra de caráter subjetivo.

Todos os entrevistados consideram que os turistas que chegam a Jaguarão conhecem pouco ou desconhecem os valores referentes ao patrimônio do município. Isso, mais uma vez pode ser explicado pela visão superficial a cerca do destino escolhido para a atividade turística.

Quanto aos impactos que podem atingir a população local, os principais citados foram negativos, como a incompreensão dos costumes dos moradores, a desvalorização de sua cultura,



não saber como interagir, estranhamento de elementos culturais, o esquecimento da imaterialidade e da memória presentes no local, a modificação dos costumes devido a influência de novas culturas, o não aproveitamento dos atrativos, a diminuição dos fluxos turísticos, o não pertencimento em relação ao lugar, a desorientação em vista da pouca informação e a desvalorização também da população local.

Alguns apontaram, também, aspectos positivos, como a troca cultural gerada pela presença de diferentes comunidades, algumas possíveis causas para esse desconhecimento, como a falta de informação na cidade a respeito de seu patrimônio e apenas um entrevistado considera que essa falta de conhecimento a respeito do local.

Além dos impactos citados pelos entrevistados, a falta de conhecimentos sobre o local visitado pode levar a modificação do patrimônio e sua imaterialidade e memória, bem como de seu sentido como fator antropológico, uma vez que sua interação com os moradores é transformada. Ocorre, também, em certos casos, a desligação do patrimônio das práticas culturais dos autóctones, como no caso de templos ou rituais que tornam-se “vulgarizados” pelo prestígio dos turistas e são “abandonados”.

Os impactos sofridos pelo patrimônio em relação a indiferença do turista para com seu significado leva também a alteração de seu sentido. Bem como citado por Choay (2006, p. 18), “a hipótese é que, essa visão leiga sobre o patrimônio e sua memória pode levar à vulgarização das percepções patrimoniais em alguns destinos turísticos, desfazendo seu valor imaterial enquanto alegoria”.

### **Considerações finais**

Observou-se, ao longo dos estudos, que a escolha superficial do destino turístico pode impactar, indiretamente, a sociedade local e, até mesmo, seu patrimônio. Tão obcecados pela realização pessoal, os turistas, muitas vezes, acabam por optar por viagens na qual sua imaginação tenha influenciado diretamente, sem considerar a cultura e a imaterialidade do mesmo.

Assim, pelo mesmo viés, nota-se que a indiferença em relação ao patrimônio do destino, sua imaterialidade e memória, pode acarretar em uma diminuição de sua efetividade como

promotor de relações sociais. Desse modo, o desrespeito afeta a população local, que tem sua cultura rebaixada a puramente material ou ressignificada de forma abrupta e não desejada.

Dessa forma, o desrespeito à imaterialidade e à memória se dá de forma clara, através da não consideração desses na produção turística atual e capitalista, vendendo o patrimônio através da comercialização de sonhos e fantasias para o consumidor, e limitando, assim, sua verdadeira essência.

A pesquisa, assim sendo, conseguiu demonstrar o quanto a visão popular e romantizada sobre o patrimônio, ocultando seus aspectos imateriais e sua memória. Através da entrevista pode-se analisar a visão dos entrevistados tanto na perspectiva de turista, instigando seus desejos turísticos, bem como revelando suas motivações para com a atividade, quanto na perspectiva de autóctone, onde é possível notar o descontentamento consciente com a falta de compreensão sobre o destino pelos turistas que o visitam.

É importante um aprofundamento futuro no tema, propondo uma pesquisa mais ampla, onde possa-se melhorar o entendimento dos pesquisadores a cerca do olhar turístico comum, bem como seus impactos na imaterialidade e memória do patrimônio. Assim, estima-se encontrar soluções eficazes para tal problemática.

## Referências

CHOAY, Françoise, **A alegoria do patrimônio**. Tradução: Luciano Vieira Machado. Unesp Ed.:4ª – São Paulo, 2006.

COSTA , Marli L; CASTRO, Ricardo V. Patrimonio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias. **Estudos de Psicologia**, V 13, N. 2, P. 125-131, 2008. Disponível em: <[http:// http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/04.pdf)>. Acesso em: 20.10.2017.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Geografias do turismo: de lugares a pseudo-lugares**. ROCA Ed.: 1 – São Paulo, 2007.

JÚNIOR, Álvaro Francisco de Britto; JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidencia**, Araxá, v. 7, n. 7, p.237-250, 2011. Disponível em: <[www.uniaraxa.edu.br](http://www.uniaraxa.edu.br)>. Acesso em: 6 jun. 2017.

OMT – Organização Mundial do Turismo. **UNWTO: Tourism highlights**. Madrid: OMT, 2016. Disponível em: <[http:// http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/images/pdf/estatisticas\\_indicadores/UNWTO\\_Tourism\\_Highlights\\_2016\\_Edition.pdf](http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/images/pdf/estatisticas_indicadores/UNWTO_Tourism_Highlights_2016_Edition.pdf)>. Acesso em: 20.10.2017.

SCHLUTER, Regina G. **Metodologia da pesquisa em turismo e hotelaria**. Aleph, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005. 139 p. Disponível em: <<https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

URRY, John. **O olhar do turista**. Tradução: Carlos Eugenio Marcondes de Moura. SESC Ed.: 3ª – São Paulo, 2001.

## SENTINELAS DA FRONTEIRA: A CARTO/FOTO/GRAPHIA COMO PRÁTICA DA PESQUISA EM FOTOGRAFIA E EDUCAÇÃO

### FRONTIER SENTINELS: THE CARTO/FOTO/GRAPHIA AS RESEARCH PRATIC IN PHOTOGRAPHY AND EDUCATION

Ítalo Franco Costa  
Acadêmico da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
[italofrancocosta@gmail.com](mailto:italofrancocosta@gmail.com)

Cláudia Mariza Mattos Brandão  
Profª Drª da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)  
[attos@vetorial.net](mailto:attos@vetorial.net)

#### RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir sobre a metodologia da *Carto/Foto/Graphia*, utilizada nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPEL/CNPq). Desse método resultam dados/imagens procedentes de processos idiossincráticos (BRANDÃO, 2012) durante *derivas* (DEBORD, 1960). Ou seja, são oriundas de processos que instigam a maneira de ver, sentir ou reagir, de acordo com o modo de ser de cada um, sacralizando o olhar por meio da criação de suportes fotográficos simbólicos. Para tal reflexão serão utilizados registros obtidos durante uma viagem de estudos realizada em março de 2016 pela região fronteira do Rio Grande do Sul. Com base na metodologia citada, buscou-se mergulhar no trajeto antropológico das doze cidades visitadas, pontuando-se: a história dos seus monumentos; a presença de escritas urbanas; a constituição dos solos; e a observação da vida cotidiana. O caso aqui analisado contempla a perspectiva visual dos bustos espalhados pelos marcos de cada cidade, como uma metáfora mitológica da *sentinela*. Os resultados demonstram que a fotografia se coloca como um meio fecundo para o desenvolvimento de uma reflexão crítica a respeito do mundo, revelando uma fronteira para além do visível, do não-percebido no âmbito do cotidiano. A discussão integra as ações do projeto de pesquisa “DO PÍNCEL AO PÍXEL: sobre as (re)apresentações de sujeitos/mundo em imagens”, desenvolvido pelos pesquisadores do PhotoGraphein.

**Palavras-chave:** Carto/Foto/Graphia; Fotografia; Deriva; Fronteira.

#### ABSTRACT

This text aims to discuss the methodology of *Carto / Foto / Graphia*, used in the research developed in the ambit of PhotoGraphein - Research Center on Photography and Education (UFPEL / CNPq). From this method results data/images from Idiosyncratic processes (BRANDÃO, 2012) during derives (DEBORD, 1960). In other words, are derived from processes that instigate the way of seeing, feeling or reacting, according to the way of being of each one, sacralizing the look, through the creation of symbolic photographic supports. For this reflection will be used records obtained during a study trip made in March 2016 by the border region of Rio Grande do Sul. Based on the methodology mentioned, we sought to immerse ourselves in the anthropological journey of the twelve cities visited, punctuating: the history of its monuments; the presence of urban writings; the constitution of soils; and the observation of everyday life. The case analyzed here contemplates the visual perspective of the busts spread across the landmarks of each city, as a mythological metaphor of the *sentinel*. The results demonstrate that photography is a fertile environment for the development of a critical reflection about the world, revealing a frontier beyond the visible, and the unperceived in the everyday. The discussion integrates the actions of the research project "FROM PÍNCEL TO PÍXEL: on (re)presentations of subjects/world in images", developed by the researchers of PhotoGraphein.

**Keywords/Palabras clave:** Carto/Foto/Graphia; Photography; Derive; Border.

## Introdução

Vivemos em uma sociedade que pulsa informação. Em nosso dia a dia recebemos uma quantidade imensa de estímulos, em sua maioria de caráter visual, que nunca foram possíveis em outras épocas. As cidades, locais de maior concentração humana, são adaptados de forma a incentivar este processo. Nelas, pensamos nossas relações interpessoais, nossos caminhos percorridos como da casa ao trabalho, ou os locais que frequentamos e com os quais nos identificamos, e todos eles em algum momento são mediados por imagens (DEBORD, 1997).

A rotina cobra seu preço e para alguns pode parecer difícil conseguir observar este contexto. E isso torna a cidade um labirinto inexplorado, para aqueles que preferem a segurança de lugares já conhecidos. E mesmo nesses lugares, a contemplação é por vezes posta em segundo plano, por causa de mentes e corpos saturados de informações. Assim, mesmo nesses locais de convívio, como por exemplo, as praças, nós nem sempre conseguimos *ver* monumentos ou as pessoas que cruzam nosso caminho. Isto está não só “diretamente relacionado a uma diminuição da participação popular, mas também a própria experiência física urbana enquanto prática cotidiana, estética ou artística” (JACQUES, 2005, p.1), pois:

Submetido ao rolo compressor homogeneizante da cidade espetacular, os passantes tornam-se agentes passivos em lugares nos quais o fato deveria se fundir à imaginação, fruto de relações particulares estabelecidas entre os indivíduos e os objetos através da interação criativa que deve configurar a vida urbana (BRANDÃO, 2013. p.4).

Como forma de (re)estimular essa relação e percepção do indivíduo com seu meio, nós, pesquisadores do PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPE/CNPQ) utilizamos, desde 2010, a prática da Carto/Foto/*Graphia* como metodologia de pesquisa. Esta ação, diferente da prática da cartografia, que visa acompanhar um processo e não representar um objeto (KASTRUP, 2009), é inspirada no movimento situacionista liderado por Guy Debord, entre as décadas de 1950 e 1960, e seu conceito de *deriva*, que pode ser definido como “uma técnica do andar sem rumo sob a influência dos cenários, na qual a observação ativa da urbe produziria a [arte total], em relação direta com a cidade e com a vida urbana em geral” (BRANDÃO, 2013, p. 1). Porém, nas práticas desenvolvidas pelo Grupo traduzimos esta experiência imersiva a partir de uma leitura *foto-graphica* e sensível da cidade.

Através da fotografia buscamos a construção coletiva de um microcosmo simbólico, apresentado como uma cartografia do sensível, cuja significação surgirá com a compreensão das intrínsecas relações entre o fenômeno (a cidade), o sujeito e sua história. Assim, discutimos as diferentes percepções sobre o espaço urbano, relacionando a objetividade das representações cartográficas com as subjetividades que habitam a cidade. Ou seja, promovemos leituras do mundo nos detalhes de suas (re)apresentações, os quais, como foram citados anteriormente, passam despercebidos graças à rotina acelerada em que estamos inseridos.

É importante ressaltar a importância desta prática, que possui potencial para desenvolver uma percepção crítica e reflexiva acerca do território que habitamos. Através dela é possível (re)criar uma conexão com o local visitado, sua história e seu povo, pois assim como Gaston Bachelard (1993) propõe, vemos o espaço como o lugar onde habitam a experiência e os sentimentos despertados pela convivência, um espaço onde memórias são criadas ou lembradas.

### O Mito da Sentinela e o Local Fronteira

O primeiro contato com a referida metodologia foi no ano de 2015, durante a 2ª Jornada de Fotografia da Fototeca Municipal Ricardo Giovannini (Rio Grande, RS). No evento o PhotoGraphein ministrou uma oficina de *Carto/Foto/Graphia*, na qual os participantes deveriam criar uma imagem/síntese simbólica da sua relação com a Praça Tamandaré, localizada no centro da cidade. Eu, como não possuía familiaridade com o local, fiquei um tanto perdido sobre o que olhar.



Figura 1: **Ítalo Costa**. *Almirante Tamandaré olhando para a torre telefônica*, fotografia, 2015.



Observando como a praça se configurava notei que muitos dos bustos de personalidades históricas não estão muito bem alocados. Um deles, homenageando o Almirante Tamandaré<sup>1</sup>, está de frente para uma parada de ônibus (Figura 1) e ninguém o vê a não ser que passe atrás dele. Isso me causou uma sensação de estranhamento, e procurando um modo de refletir sobre este fenômeno, decidi registrar o que aquelas esculturas estão fadadas a ver.

Embora consciente de que a colocação dos bustos na praça seja anterior aos obstáculos que ora se interpõem aos seus olhares, fiquei pensando que a situação se configura como se o olhar da terrível *medusa* as tivessem petrificado no local em que ela os apanhou. E foi essa ideia que me conduziu na descoberta daquele lugar de convívio social e passagem, orientado pela perspectiva dos olhares dos bustos.

As imagens resultantes da *Carto/Foto/Graphia* decorrem de *processos idiossincráticos*<sup>2</sup>, geradores de suportes simbólicos criativos e reflexivos, caracterizados como narrativas autobiográficas metafóricas que, para além da qualidade estética, destacam-se como frutos de práticas reflexivas. Portanto, a criação de metáforas mitológicas através desta prática pode se tornar um caminho possível para a imaginação, pois “Esses símbolos são produções espontâneas da psique e cada um deles traz em si, intacto, o poder criador de sua fonte” (CAMPBELL, 2007, p.15). Ou seja, ao ver as estátuas “olhando” para um ponto no horizonte é fácil criar analogias assim como no caso do mito da *Medusa*, ou do *Exército de Terracota* na China, que está fadado a passar a eternidade vigiando o leito de morte de seu imperador.

Outras culturas do oriente também partiram da mesma prerrogativa, e criaram esculturas para serem verdadeiras sentinelas, geralmente vigiando a entrada de templos, como é o caso dos *Komainu*, no Japão e China, ou dos *Lamassu* (Figura 2), na Mesopotâmia.

---

<sup>1</sup> Joaquim Marques Lisboa, Marquês de Tamandaré (1807 - 1897), herói nacional nascido em Rio Grande, almirante da Armada Imperial Brasileira, patrono da Marinha de Guerra do Brasil.

<sup>2</sup> Conceito desenvolvido em tese de doutoramento pela professora Cláudia Brandão. Tais processos são abordados como um método de expressão autopoietica, oportunizando uma forma de manifestar/criar através das linguagens artísticas, considerando as singularidades dos indivíduos e os meios em que atuam, permitindo “a exploração dos imaginários através de metáforas visuais vivas” (BRANDÃO, 2012, p.22). Esses são “processos que instigam a maneira de ver, sentir ou reagir, de acordo com o modo de ser de cada um, sacralizando o olhar por meio da criação de suportes simbólicos” (id.,p.55), permitindo assim a exploração dos imaginários individuais e incitando processos criativos capazes de manifestar as descobertas de si através das particularidades das próprias produções, dando “visibilidade às imagens culturalmente herdadas que povoam os imaginários e que são reconstituídas nos discursos visuais. Eles operam como fontes para interpretar nossas ações no mundo, estruturando as nossas atitudes diante dos fatos” (id.,p.55).



Figura 2: *Komainu* e *Lamassu* (respectivamente), escultura, Cidade Proibida e Instituto Oriental da Universidade de Chicago. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Komainu> e <https://en.wikipedia.org/wiki/Lamassu>. Acessado 30/09/2017.

Após a experiência em Rio Grande tive a oportunidade de aplicar com mais profundidade o que aqui estou denominando “Carto/Foto/*Graphia* das Sentinelas”, junto de meus colegas pesquisadores do PhotoGraphein e sua coordenadora. Isso aconteceu durante a viagem de estudos do projeto “Para-Formal na Fronteira Brasil – Uruguay<sup>3</sup>”, em março de 2016, que nos oportunizou viver mais intensamente a prática das *derivadas* carto/foto/*graphics*, visitando um total de doze cidades que constituem a fronteira Brasil/Uruguai.

Durante a viagem fotografei diversos bustos, e para este artigo selecionei analisar as representações do herói nacional uruguaio, General José Artigas<sup>4</sup>. Partindo dos pontos de vista de seus bustos, procurei observar o que cada um estava “fadado a ver” pela eternidade, a partir da liberdade poética que a *deriva* proporciona, analisando se o local em que estavam alojados sofreria mais mudanças ao longo do tempo e se o que via era agradável aos olhos (o que seria um consolo a sua terrível condição de ser petrificado). Partindo desta última questão, refleti também sobre se os bustos estavam realizando a sua proposta inicial de serem vistos pelas outras pessoas, se estavam em um local de destaque, e considerando a questão da funcionalidade dessas esculturas nos locais onde estão alocadas e se a comunidade preserva o seu patrimônio.

---

<sup>3</sup> O projeto, coordenado pelos professores Eduardo Rocha, da Faculdade de Arquitetura (UFPel) e Cláudia Brandão, do Centro de Artes (UFPel), busca dar voz e visibilidade às para-formalidades na região da fronteira Brasil-Uruguai, desvelando através da percepção sensível os meandros desses territórios.

<sup>4</sup> José Gervasio Artigas (1764 – 1850), o herói uruguaio que proclamou a independência do seu país.

Assim, as visões das estátuas se somaram às minhas impressões e olhares, formando uma percepção única do espaço-fronteira no extremo sul do Brasil. Uma região que se diferencia muito ao longo de seu percurso, variando entre um ritmo lento, de pequenas cidades interioranas, para um ritmo mais acelerado regado pelo mercado dos *freeshops*. Um local de cultura e tradições que se misturam e dão origem a algo próprio, constituindo características identitárias que apenas o espaço-fronteira é capaz de ter e que reconstituímos indo para além do visível, o traduzindo em sínteses simbólicas grafadas pela luz e pelas experiências individuais, pois o “espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (BACHELARD, 1993, p.205).

E foi na busca de desvelar novas significações para esses espaços, procurando outros modos de entender o mundo, que os pesquisadores do PhotoGraphein buscaram a apreensão dos contextos sociais pela via do olhar estético-crítico. Isso, como um meio para a construção de um repertório de conhecimentos significativos, capazes de tornar os envolvidos no processo em sujeitos conscientes da complexa realidade desses territórios e suas territorialidades.

Durante a estada em cada uma das cidades visitadas Santana do Livramento-Rivera, Quaraí-Artigas, Jaguarão-Rio Branco, Barra do Quaraí-Bella Unión, Chuí-Chuy e Aceguá-Aceguá, busquei compreender a fronteira como um espaço sem uma definição certa de “lugar”, isto pois “Não são áreas delimitadas e homogêneas, mas espaços de interação em que as identidades e os sentimentos de pertencimento são formados com recursos materiais e simbólicos de origem local, nacional e transnacional” (CANCLINI, 2003, p.153). Ou seja, espaços não completamente uruguaios, nem completamente brasileiros, e graças a essa característica se configuram como lugares de reconhecida complexidade.

Com o propósito de recriar através de imagens uma fronteira para além do visível, repleta de significados, procurei observar quais são as atividades de seu povo, os seus marcos históricos, e como se configuram seus espaços de convivência comum, quem e como são os seus frequentadores.

### **As Sentinelas da Fronteira**

Utilizando da mitologia mesopotâmica, podemos perpassar as barreiras temporais e ressignificar o Mito da Sentinela para os dias de hoje. Como dito anteriormente, estátuas protetoras

eram, em algumas civilizações, bastante comuns em entradas de lugares importantes. Acreditava-se que tais *seres* tinham consciência e estariam sempre vigiando o entorno, como no caso da sentinela Lamassu, esculpida em um único bloco de pedra, e colocada para guardar templos e palácios reais.

Considero que no caso das praças visitadas os bustos, assim como as estátuas de Lamassu, servem para mostrar não só a autoridade, mas também despertar um sentimento de nacionalismo, evocando personalidades históricas. Sem poder sequer sair do lugar, eles guardam/vigiam os lugares em que são alocados, também presos no tempo, como seu equivalente mesopotâmico:

Lamassu are human-headed, eagle-winged, bulls or lions that once protected cities in Mesopotamia. They were believed to be very powerful creatures, and served both as a clear reminder of the king's ultimate authority and as symbols of protection for all people (...) The Mesopotamians believed that Lamassu frightened away the forces of chaos and brought peace to their homes. *Lamassu* in the Akkadian language means "protective spirits" (KLIMCZAK, s/p, 2016)<sup>5</sup>.

Sendo assim, trago para análise neste artigo os bustos de três cidades fronteiriças visitadas e suas localizações, todos representando o General Artigas, o herói uruguaio que proclamou a independência de seu povo.

Pensando-o como uma entidade, assim como as estátuas de Lamassu, eu imagino que, mesmo após a morte, o general ainda olha por seu povo, em diferentes pontos do território uruguaio. E nas próximas linhas compartilharei com você, car@leit@r, o meu pensamento/interpretação como se eu visse através de seus olhos, pensando na mudança do cenário e no fluxo urbano, baseado nas questões que tais "presenças" vigilantes suscitam em mim: Seriam estes vigias solitários? Estariam eles em algum lugar agradável para passar "toda a eternidade"?

---

<sup>5</sup>Lamassu é o oturo ou leão de cabeça humana, e asas de águia que uma vez protegiam as cidades da Mesopotâmia. Eles acreditavam que eram criaturas poderosas, e serviam tanto como um claro lembrete da autoridade máxima do rei, como também um símbolo de proteção para todas as pessoas (...) Os Mesopotâmicos acreditavam que Lamassu afastava as forças do caos e traziam paz aos seus habitantes. *Lamassu* na língua dos Acádios significava "Espíritos protetores" (KLIMCZAK, s/p, 2016)





Figura 3: Ítalo Costa. Estátua do General Artigas olhando para a avenida e para seu companheiro de eternidade, o Barão de Rio Branco, Fotografia, 2016.

De todos os bustos nas cidades visitadas, talvez o de Artigas do Chuí/Chuy (Figura3) deva ser o mais “afortunado”. Um dos motivos é sua localização, na principal avenida da cidade, caracterizada como uma linha imaginária de fronteira, pode ver o movimento diurno do comércio nos *freeshops*, os carrinhos de *pancho*, e dos visitantes brasileiros e comerciantes uruguaios em

uma profusão de formigueiro. E a noite, quando a cidade parece esvaziar, encontra um companheiro no Barão Rio Branco, o busto que fica em sua frente. Sem se preocupar com a escassez de pessoas, pois uma vez que o mercado continue funcionando, sempre haverá alguém para ser testemunhado.

Representando a harmonia entre os dois países na “Fronteira da Paz”, as estátuas estão bem cuidadas, com pequenas assinaturas urbanas que apenas os tornam mais pertencentes a cidade. Cumprem seu papel, sendo vistas e apreciadas por seus visitantes, exaltando a nacionalidade entre os territórios vizinhos.



Figura 4: Ítalo Costa. Estátua do General Artigas olhando para a praça vazia, Rio Branco - Uruguai, Fotografia, 2016.

Na cidade de Rio Branco, que faz divisa com Jaguarão, o General Artigas leva uma vida mais pacata, longe dos *freeshops*, colocada numa praça tranquila, afastada da linha de fronteira. Durante o dia, ocasionalmente algum transeunte resolve sentar nos bancos da praça, amigos de longa data podem sentar para conversar, e fornecendo uma trilha sonora jovens passam em seus carros com o rádio tocando o *hit* do momento.

É um tanto solitário para este Artigas, e um tanto pesaroso, quando, ao final da tarde, uma revoada de pássaros pousa nas copas das árvores, defecando tudo abaixo, sujando o dourado do busto, que reluz ao sol. O excremento do animal cobre boa parte da estátua, e as penas repousam por todo o lado. Na manhã seguinte, elas são retiradas das calçadas, mas ninguém limpa o pobre General.



Nesse local já não há um grande cuidado para com a estátua, apesar de seu local ainda ser adequado para que alguma pessoa o veja. Um homem era responsável pela manutenção da praça, portanto, o motivo de ele não limpar o busto me parece uma incógnita. Talvez seja um trabalho penoso, uma vez que os pássaros acabam por voltar todo dia.



Figura 5: Ítalo Costa. Estátua do General Artigas olhando para a o espaço da praça, Quaraí - Brasil, Fotografia, 2016.

O General Artigas da cidade de Quaraí (Figura 5), também distante da fronteira propriamente dita, talvez seja o mais nostálgico de todos os Artigas Fronteiriços. Na praça que habita desde 1999, graças a um esforço das “Lojas Artigas”, ele testemunhou o desenvolvimento de diferentes gerações.

Esse busto “viu” os jovens, que depois da escola sentavam embaixo das árvores, substituírem brinquedos por celulares cada vez mais modernos. Viu a mudança do flerte entre casais, desde as noites nos clubes até a noite de carros estacionados e a competição de música alta. Graças ao seu grande campo de visão do chão de círculos coloridos, lembra os anos que passaram e percebe as mudanças que só o tempo é capaz de provocar.

Em Quaraí o cuidado com a praça possui total esmero. E tem seu fluxo aumentado no final da tarde no trajeto diário do trabalho para casa, e também aos finais de semana como forma de lazer, tanto à tarde quanto à noite.

Foi utilizando o *mito de Lamassu*, que rogava pelos moradores das cidades da antiga mesopotâmia, com a ajuda da *Carto/Foto/Graphia*, somado a unicidade do território visitado que refleti sobre estes locais de convívio nas cidades localizadas na fronteira Brasil-Uruguai de forma

crítica. Considero que esse exercício reflexivo, através das *sentinelas da fronteira*, é válido e importante para o entendimento desses espaços urbanos peculiares, pois “a imagem poética não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar” (BACHELARD, 1993, p.183).

Pelo ponto de vista orientado por estes *seres* presos no tempo (as *sentinelas*), podemos refletir sobre a configuração do espaço-fronteira como um espaço plural focalizado no contexto de uma sociedade “líquido moderna” (BAUMAN, 2007), onde “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (BAUMAN, 2007, p.7). E tal realidade é testemunhada pela *sentinela* de Quaraí, assim como também os diferentes tempos dentro dessa sociedade, assim como o acelerado ritmo do comércio, testemunhado pela *sentinela* do Chuí, e a lentidão do pacato lugar da *sentinela* de Rio Branco.

Observar os arredores, dialogar com o entorno nos proporcionou recuperar nosso papel como atores do meio em que vivemos e que, como foi visto anteriormente, não tem espaço em uma sociedade que forma apenas espectadores do palco de uma vida acelerada. Porém, este tempo/espaço compartilhado pelo ponto de vista das *sentinelas* deve ser visto apenas no tempo presente, pois uma vez que “prever tendências futuras a partir de eventos passados torna-se cada vez mais arriscado e, frequentemente, enganoso” (BAUMAN, 2007, p.8) principalmente numa sociedade que “troca de pele” tão rapidamente.

### Considerações Finais

Com a viagem para a fronteira Brasil x Uruguai, eu mergulhei no trajeto antropológico daqueles espaços, através do ponto de vista de suas *sentinelas* aprendendo acerca da história dos heróis que elas representavam e os valores os quais ajudaram a construir em seus territórios. Na área de fronteira, onde a troca de experiências é intensa, podemos perceber as semelhanças entre os dois países, aprendendo assim a também pensar sobre o valor de nossa própria cultura, e sobre quem são nossos próprios heróis e se sentimentos de quem somos são representados por eles.

Os cuidados com os bustos, sua conservação e limpeza podem nos indicar de que forma aquele povo se importa com as imagens que os representam. Com isso posso concluir que ao nos

colocarmos no ponto de vista de tais esculturas conseguimos nos conectar de forma crítica com o ambiente a nossa volta, e perceber com “outros olhos” a extensão de nossa influência no lugar em que habitamos, visitamos ou convivemos. Esta percepção então, grafada com a luz, na forma de sínteses imagéticas, as quais foram abordadas neste artigo, e que resultam da Carto/Foto/*Graphia*, traduzem o que sinto e vejo ao ficar lado a lado com as *sentinelas*, de forma a mostrar a potência dessa metodologia de pesquisa como mote para a percepção das relações tênues, mas complexas do território que chamamos de “Fronteira da Paz”.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRANDÃO, C.M.M. Das derivas do graffiti às (de)marcações urbanas do imaginário. **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional**. 2013.

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Editora Pensamento, 1995

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2003.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

JACQUES, Paola Bereinstein. **Errâncias Urbanas: A Arte de Andar Pela Cidade**. Arqtexto 7, 2005.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do Método da Cartografia**. 4º Reimpressão. Editora Sulina, 2015.

KLIMCZAK, Natalia. **The Mytical Lamassu: Impressive Symbols for Mesopotamian Protection**. Ancient Origins, 2016. Disponível em: <http://www.ancient-origins.net/history/mythical-lamassu-impressive-symbols-mesopotamian-protection-005358?nopaging=1>. Acessado em: 14/10/2017.

## POSSIBILIDADES E FONTES PARA O ESTUDO DA ÍNDIA NO BRASIL

### *POSSIBILITIES AND SOURCES TO INDIA'S STUDIES IN BRAZIL*

João Gomes Braatz

Graduando em História/Licenciatura – UFPEL

joao.braatz@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Kesser Barcellos Dias

#### RESUMO

Este artigo tem por objetivo elencar possibilidades de estudo da civilização Indiana em seus aspectos culturais e religiosos, desde o início da ocupação Ariana no Vale do Indo-Sarasvati por volta de 2.000 AEC, até a reforma cultural, por volta do século XVIII. A cultura indiana é uma das mais antigas de que temos conhecimento, e, apesar da relativa escassez de fontes em português (os documentos originais encontram-se em sânscrito, com poucas traduções para o português), encontram-se possibilidades interessantes para o estudo da religião, literatura e leis indianas, aspectos fundamentais para a tentativa de compreensão desta cultura impossível de ser interpretada apenas com um olhar etnocêntrico ocidental, sem o referencial de que as bases que regem as construções do passado dessa sociedade diferem das nossas. Além de apresentar uma análise histórica do cenário brasileiro quanto a traduções e publicações a respeito da sociedade Indiana até os dias atuais, há também a proposta de analisar documentos clássicos dessa sociedade, como o Mahabharata, um poema épico destinado principalmente à classe dos xátrias (guerreiros) que apresenta em sua narrativa aspectos importantes da sociedade que o produziu, como a filosofia guerreira.

**Palavras-chave:** Índia, Hinduísmo, Cultura, Literatura, Fontes.

#### ABSTRACT

This article has the objective of point possibilities of Indian civilization's study in their cultural and religious aspects, since the beginning of the Arian occupation in the Valley of Indo-Sarasvati, around 2.000 BCA, until the cultural reform, around the XVIII century. The Indian culture is one of the oldest that we know, and, although the relative shortage of sources in Portuguese (the original documents are in Sanskrit, with few translations to Portuguese), with what is available is possible to find interesting possibilities to study religion literature and Indian laws, fundamental aspects in an attempt to understand this culture, impossible to be understood with an occidental ethnocentric view, without a referential that the bases that build the past of this society is different than ours. Besides presenting an historic analysis of the Brazilian scenery about translations and publications about the Indian society until nowadays, there is also the preoccupation to analyze the alternatives of study of classic documents of this society, like Mahabharata, an epic poem mainly destined to the class of kshatriya (warriors) that presents in their narrative important aspects about the society that made it, like the warrior philosophy.

**Keywords:** India, Hinduism, Culture, Literature, Sources.

## **Introdução**

Este artigo parte da carência de pesquisas sobre a história da Índia antiga por pesquisadores brasileiros, devido à grande valorização dada às histórias de civilizações ocidentais como Roma e Grécia e médio-orientais como Egito, e Mesopotâmia. Com isso, acaba se deixando de lado povos e culturas extremamente importantes e influentes em seu tempo, como a indiana e a chinesa. Também incomoda a separação feita nos estudos dessas sociedades contemporâneas em seu tempo, e as diversas influências e interações culturais que ocorreram geralmente são, devido a essa separação, esquecidas. Portanto, em uma pesquisa futura, esses aspectos poderão ser abordados, como em um estudo que aborde as interações culturais entre Índia e Roma, por exemplo.

Nessa pesquisa, procuro reunir diversas fontes e apresentar possibilidades para motivar outros projetos e pesquisas sobre o tema da Índia Antiga no Brasil. Além de citar e dar os devidos créditos para os pesquisadores brasileiros que vêm produzindo algum trabalho relacionado à história indiana, mesmo muitas vezes não sendo sua área principal de pesquisa.

## **Familiarização com o tema**

Não surpreende a escassez de pesquisas a respeito dessa sociedade no Brasil. Na escola, provavelmente só descobrimos a existência da Índia quando estudamos o século XV, e as trocas comerciais da Europa com outros territórios, sobretudo a história de Portugal e sua busca por especiarias das Índias, e como esse assunto está relacionado com a chegada dos europeus ao continente americano. Além disso, mantemos um imaginário sobre a Índia, sabemos um pouco sobre práticas religiosas, ou sobre a gastronomia, ou sobre como a sociedade indiana se organiza. Usamos este imaginário para produzir leituras como a da novela “Caminho das Índias”, produzida pela Rede Globo (2009) o que, de certa maneira, trouxe alguma proximidade da cultura indiana para as famílias brasileiras. Os temas abordados na telenovela chamaram a atenção para algumas questões contemporâneas na sociedade hindu, como a divisão da sociedade pelo sistema de castas,

que, apesar de atualmente ser inconstitucional<sup>6</sup> ainda ocorrem discriminações por esse motivo na Índia.

## Fontes

Inicialmente, o foco da pesquisa é o período de maior produção literária da Índia Antiga e, portanto, de maior disponibilidade de fontes para o estudo dessa sociedade, o Período Védico (2000 AEC até aproximadamente 350 AEC), nome esse que se deve à produção dos Vedas, os textos sagrados do hinduísmo. Apesar do grande número de textos, utilizamos aqui duas obras: o Rig Veda e o Mahabharata. Também, como proposta de alargar o período estudado nesta pesquisa, apresentaremos a vida e as contribuições de Ram Mohan Roy, considerado um dos “pais” da Índia Moderna, tema que explicitaremos a seguir. Ainda, discutiremos aqui a produção em língua portuguesa sobre os estudos da Índia e do idioma sânscrito necessário para avançar em estudos dessas fontes.

Um problema recorrente em pesquisas sobre a antiguidade é o acesso às fontes aqui citadas. Temos acesso online<sup>7</sup> à documentação traduzida em outras línguas, sobretudo o inglês. Contudo, temos algumas traduções em língua portuguesa de trechos da documentação, e comentários, produzidos por pesquisadores brasileiros, e recorreremos a elas para iniciarmos nossos levantamentos.

## O Rig Veda

Os Vedas, que em sânscrito significa “conhecimento”, são os textos que formam as bases das diversas produções textuais sagradas do vedismo, que fundamentará o que posteriormente virá a ser conhecido como o hinduísmo. O primeiro deles é o Rig Veda, escrito, aproximadamente, em 1500 AEC, e que justifica sua grande importância justamente por ter a função de guia para as

---

<sup>6</sup> Trecho retirado do 15º artigo da constituição indiana: Proibição de discriminação no campo da religião, raça, casta, sexo ou local de nascimento. Conteúdo completo em inglês disponível em: <<http://www.constitution.org/cons/india/const.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.sacred-texts.com>. No site destaca-se a obra do Mahabharata quase em sua totalidade, contendo mais de 5 GB de escritos.



orações e cultos desta religião, além de os outros textos derivarem deste. Fazendo a leitura do Rig Veda podemos apreender aproximadamente mil hinos aos deuses principais do panteão védico<sup>8</sup>. Nos hinos podemos observar alguns aspectos da vida cotidiana dessa sociedade e o papel dos cidadãos, assim como o imaginário e culto geral quanto ao papel de cada divindade.

É neste texto que podemos observar a divisão da sociedade por castas. É interessante observar o quanto o sistema de castas foi usado justamente para controle da população, realmente funcionando como uma ferramenta de controle de quem oprime em relação a quem é oprimido. Um exemplo dessa ferramenta de controle é justamente a crença no *karma*, que era a justificativa para os que não faziam parte das castas mais altas tivessem nascido desta maneira: as ações feitas na vida passada explicavam a sua condição na vida atual, portanto, se uma pessoa nasceu como um paria<sup>9</sup> (ou popularmente, *dalit*<sup>10</sup>), é sinal de que ela mereceu essa condição. Além disso, aceitar a sua condição na vida atual, não tentar ascender de casta ou questionar sua situação, seria uma condição para adquirir uma vida posterior melhor do que a atual. Toda a relação de cada casta com os Vedas fica mais explícito ao se estudar o Mahabharata, como veremos a seguir.

Segundo Renou, “Com as homenagens prestadas aos deuses, e as descrições mitológicas ou rituais, encontramos fórmulas usadas pelos poetas para convidar um deus a participar como hóspede distinguido na oferenda sagrada” (1964, p.43). Na tradição védica, os Deuses poderiam ser invocados até mesmo caso houvesse algum problema, esses rituais estão descritos no Rig Veda. Um exemplo é o chamado ao Deus Vishnu, Deus esse que assume diferentes formas para vir à Terra e cada história de vinda sua torna-se um épico da literatura indiana. Visto que os Vedas continham até mesmo fórmulas para comunicar-se com os Deuses, nota-se a importância que essas obras representavam para essa sociedade. Portanto, isso levanta outra questão pertinente: quem tinha acesso aos Vedas?

O acesso aos Vedas era determinado pela casta à qual cada pessoa pertencia. Algumas obras somente poderiam ser estudadas e pregadas pelos *Brahmanes*, considerada a casta mais alta

---

<sup>8</sup> Destaca-se a trindade divina Hindu: Brahma, Shiva e Vishnu.

<sup>9</sup> Termo que era inicialmente utilizado para definir os ditos “impuros” ou “sem casta” no período de produção dos Vedas.

<sup>10</sup> Termo que se popularizou no final do século XIX, principalmente por ativistas como Jyotiba Phule. Conteúdo disponível em: <<http://www.yourarticlelibrary.com/sociology/contributions-of-jyotiba-phule-dr-b-r-ambedkar-and-mahatma-gandhi-to-the-dalit-movement/32960/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

e prestigiada na sociedade hindu, justamente por seu papel sacerdotal e acesso aos Vedas. Não é difícil compreender o prestígio e respeito que a classe sacerdotal nessa sociedade recebe, já que quem detinha maior controle sobre o conhecimento, os ritos, a religião e, conseqüentemente, a outras esferas da sociedade, era justamente a classe dos *Brahmanes*. A superioridade da casta também é percebida pelo mito da sua criação, no chamado “hino do homem”, ou “Purusha Sukta”<sup>11</sup>, que conta o processo de criação do homem e da maioria das criaturas existentes na terra e a origem das diversas castas da sociedade, como segue no trecho a seguir, traduzido por Renou (1964, p. 46):

Quando dividiram Purusha, quantos pedaços fizeram?

A que chamam sua boca, seus braços? A que chamam suas coxas e pés?

O Brâmane foi sua boca, de ambos os seus braços foi feito o Rajanya

Suas coxas tomaram-se o vaixá, de seus pés o sudra foi produzido.

Nota-se que não é citada a classe dos párias, já que, segundo o mito de criação, a classe nem ao menos advém do deus Brahma, mas sim da poeira sob seus pés. Também podemos encontrar hinos que falam sobre o comportamento que o cidadão deve ter frente à sociedade, pois esta obra era também um “manual de comportamento”. Todas essas possibilidades e conclusões a respeito da sociedade indiana podem ser percebidas realizando uma leitura atenta às diversas obras traduzidas e pesquisas feitas por especialistas brasileiros para o português. As alternativas ampliam-se ainda mais com o conhecimento de traduções em outras línguas mas, principalmente, do sânscrito.

## O Mahabharata

Considerada a maior obra escrita da história, com mais de 90.000 versos duplos, esse épico de guerra esclarece diversas questões a respeito da sociedade durante o período e o conhecimento dos Vedas. Os versos trazem a narrativa de uma guerra entre duas linhas de descendentes dos Bharata: os cem Kauravas e seus primos de um lado, e os cinco Pandavas de outro. Ao final, os Pandavas vencem a guerra, com as condições da sua vitória ficando claras no livro, sendo

---

<sup>11</sup> O “Purusha sukta” vai muito além da criação do homem, este explica o mito de criação do Universo por Brahma, de como o céu por ele foi modelado e a atmosfera surgiu de seu umbigo.

justamente esse um dos aspectos que torna o livro interessante e relevante para o estudo dessa sociedade, como veremos a seguir. Além disso, ainda traz outro aspecto já citado anteriormente no Rig Veda, o de ditar regras comportamentais para atingir o sucesso naquilo que almeja.

Segundo Renou (1961, p.107), o Mahabharata data aproximadamente de entre os séculos II e III AEC, ou seja, um período bem posterior ao da outra obra citada nesta pesquisa. Acredita-se que o Rig Veda tenha sido produzido entre 1500 e 1200 AEC.

Apesar de acreditar-se que o Mahabharata foi escrito por diversos autores conjuntamente, a maior parte das representações e crenças dão a autoria da obra para Vyasa, o narrador da guerra travada por seus netos. Vyasa tornou-se uma figura mitológica dentro da religião hindu, e é representado iconograficamente na cor azulada (Fig. 1), que é característica do deus Vishnu – aquele que assume outras formas quando vem à Terra para auxiliar os Pandavas na guerra narrada no Mahabarata.

Talvez essa associação na iconografia possa ser justificada justamente pela proximidade que Vyasa deveria ter com o Deus para poder reportar os acontecimentos na forma que foram descritos, como forma de aumentar a probabilidade do que está escrito ser verdade.

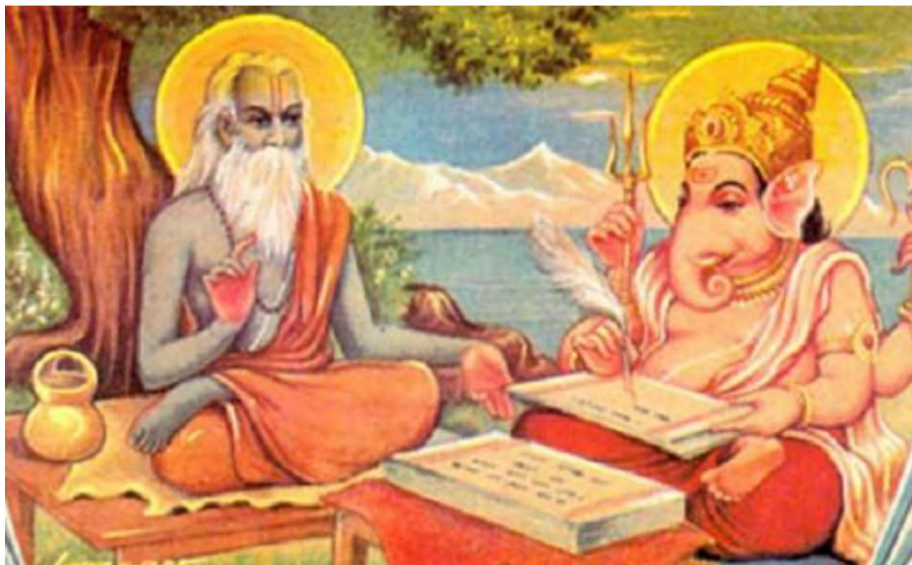


Figura 1: Representação de Vyasa com o Deus Ganesha. Fonte: <http://topyaps.com/facts-about-ved-vyasa>

Na imagem, podemos observar outro dado importante para analisar a figura de Vyasa na crença hindu: o contato com o Deus Ganesha<sup>12</sup>, muitas vezes relacionado com o conhecimento e a produção literária e considerado mestre do intelecto e da sabedoria. É comum que grandes autores da religião hindu sejam representados em contato com esta divindade, como forma de justificar sua sabedoria por meio de uma graça divina.

Outra questão pertinente sobre o Mahabarata é: para quem a obra se destina? Por ser uma obra que prioriza os valores que um guerreiro deve ter para alcançar o sucesso e também por retratar uma guerra, o Mahabharata é destinado principalmente para a classe guerreira, a casta dos *xátrias*. Com isso, podemos questionar: as castas realmente eram imutáveis? Ou seja, uma pessoa não poderia de maneira nenhuma mudar sua condição? No período védico tardio (a partir de 700 AEC) e principalmente no início das trocas comerciais com a Europa, era possível, por exemplo, observar pessoas pertencentes à classe dos *xátrias* deixando o papel de guerreiro para dedicar-se ao comércio e ao campesinato. Contudo, a educação de quem pertencia à classe dos *xátrias* era aplicada por meio de obras como o Mahabharata.

Como exemplo da filosofia militar que a produção busca transmitir, vemos novamente o conceito do karma, no sentido de que os guerreiros deveriam realizar boas ações, serem solidários e boas pessoas (como por exemplo, ajudar os necessitados) para que essa energia voltasse para o guerreiro em forma de sucesso no que almejava. Evidentemente, quem busca ajuda divina também tem que justificar o motivo pelo qual merece ser agraciado, e há uma passagem da obra que pode evidenciar também o papel da mulher nessa sociedade. Na tradução de Eleonora Meier (2012):

“Ó Krishna, eu faço tanto bem quanto posso, tudo quanto uma pessoa deve fazer na domesticidade  
sem saber se tais fatos dão frutos ou não (...)  
Eu ajo virtuosamente não pelo desejo de colher os frutos da virtude,  
mas de não transgredir os mandamentos dos Vedas.”

O trecho destacado trata a respeito da oração da princesa dos Pandavas ao Deus Vishnu, buscando ajuda na guerra em que estavam envolvidos. Nota-se a maneira com que a princesa

---

<sup>12</sup> Ganesha é tido como um dos autores dos Vedas, sendo inclusive representado apenas com uma presa justamente pela crença de a outra ter sido usada como “caneta” para a escrita destes textos sagrados.

procura demonstrar que é merecedora da ajuda divina: ela realiza todos os trabalhos domésticos que são necessários e sempre procura fazer o bem, mas não por interesse em colher os frutos de sua bondade – e a preocupação em negar isso fica clara na oração – mas sim apenas porque ela é uma boa pessoa.

Os Pandavas saem vencedores do conflito com a ajuda do Deus Vishnu vindo à Terra assumindo a forma de Krishna. Existindo inclusive o célebre diálogo entre o Deus e o herói da guerra, Arjuna.<sup>13</sup> Assim, podemos identificar mais um aspecto do ensino dado à casta guerreira: não há como ser mais convincente do que vir das palavras do próprio Deus o que deveria ser feito por um guerreiro de sucesso. Ainda com a confirmação do êxito de quem buscou e recebeu ajuda divina, é notável a organização em construir o espírito guerreiro nessa sociedade.

### **Ram Mohan Roy**

Ram Mohan Roy viveu entre os anos 1772 e 1833, e consta nesta pesquisa como um dos “pais” da Índia moderna, e, com isso, é interessante a sua menção como contraponto ao que foi visto anteriormente, com a sociedade indiana no seu período de maior produção literária religiosa, em que os valores da religião védica estavam sendo postos. Fundador do movimento “Brahmo Samaj”, foi por meio deste que concretizou sua luta contra diversas práticas consideradas maldosas que perduravam na sociedade indiana até seu tempo. Deixou também em escrito toda a sua luta contra, por exemplo, a prática do sati, o costume indiano da mulher, ao ficar viúva, ser queimada ainda com vida na pira funerária de seu marido falecido, como forma de honra, moral e respeito ao falecimento.

Ao longo da história da antropologia (principalmente em sua origem, como à época em que Ram Mohan Roy viveu), podemos observar quase que na totalidade das vezes um europeu projetando seu olhar etnocêntrico sobre outra cultura, considerando-a superior. O que é interessante ao lermos o que é deixado por esse reformista indiano é, portanto, a voz de um próprio oriental que, mesmo excluindo a influência ocidental que provavelmente recebeu já que a Índia

---

<sup>13</sup> Conhecido como “Bhagavad-Guíta”, disponibilizado na íntegra no livro de ROHDEN (2012).



estava sob domínio britânico, faz uma autocrítica sobre práticas e costumes que em sua concepção já não podiam mais ser admitidos na sociedade indiana.

Além disso, por pertencer à casta dos brâmanes e ter um acesso maior aos ensinamentos das línguas clássicas (tinha conhecimento em línguas como sânscrito, persa e árabe), traduziu as obras dos Vedas para dialetos e línguas locais, como o Bengali e o Hindi, o que representou um avanço ao acesso das escrituras sagradas por camadas mais populares da sociedade indiana e, com isso, a democratização do conhecimento das orações e práticas da religião hindu.

### Contribuições em língua portuguesa para o estudo

#### André Bueno

André Bueno é professor adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e autor do *ebook* “Textos de história da Índia Antiga”, e, apesar de considerar-se um “amador como indólogo”<sup>14</sup> como declarou em seu *blog* “Sinografia”, pode-se considerar que, no cenário brasileiro, o pesquisador vem sendo um dos importantes nomes nessa área, facilitando o acesso a fontes escritas, tanto com interpretações quanto traduções. Apesar de seu doutorado ter sido feito na área da filosofia, seu mestrado se baseou nas relações comerciais de Roma e China, a exemplo de seu trabalho de conclusão na graduação, mostrando seu interesse no estudo do Oriente.

O professor vem realizando estudos importantes no Brasil em relação ao Oriente antigo, correlacionando o estudo da filosofia e antiguidade chinesa. Já coordenou diversos projetos de pesquisa relacionados com o tema de história oriental, como o projeto “Orientalismo”, em que são publicados artigos e divulgadas fontes de domínio público para o estudo da história de Índia e China. A seleção literária de obras sobre a Índia contribuiu para nosso conhecimento sobre o tema, além de possibilitar comparar com o que há de cultura material disponível para chegar a uma base satisfatória para uma pesquisa. Na sua linha de estudo da Índia, destaca-se o projeto já concluído “Interações culturais euroasiáticas na formação da iconografia budista” (2012), já que o budismo representou extensa influência na região do Vale do Indo, o estudo se propôs a investigar a

---

<sup>14</sup> Trecho disponível em: <<http://sinografia.blogspot.com.br/2010/11/uma-introducao-historia-da-civilizacao.html>> (Acesso em: 2 jul 2017)



formação da iconografia budista por meio da fusão de elementos indianos, gregos, romanos e de outros povos no período entre os séculos III a.C. e IV d.C.

### Carlos Alberto da Fonseca

Carlos Alberto da Fonseca é professor da Universidade de São Paulo do departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e ministra as disciplinas de introdução ao sânscrito, às obras literárias e ao teatro indiano. As disciplinas passaram por forte desgaste, o que levou à extinção da habilitação em sânscrito no quadro de disciplinas da USP, e atualmente observamos apenas a oferta de disciplinas introdutórias da língua sânscrita, cursos de difusão e extensão universitária de leitura e interpretação do Mahabharata<sup>15</sup>.

Sua contribuição vai além do ensino do idioma; suas pesquisas são voltadas às problemáticas que o sânscrito traz, como por exemplo, as suas variações ao longo do tempo, e interpretações dos textos sagrados. Ainda, Fonseca traduziu e contribuiu com o estudo de partes do Mahabharata (Fig.2), possibilitando uma maior compreensão do conteúdo da obra.

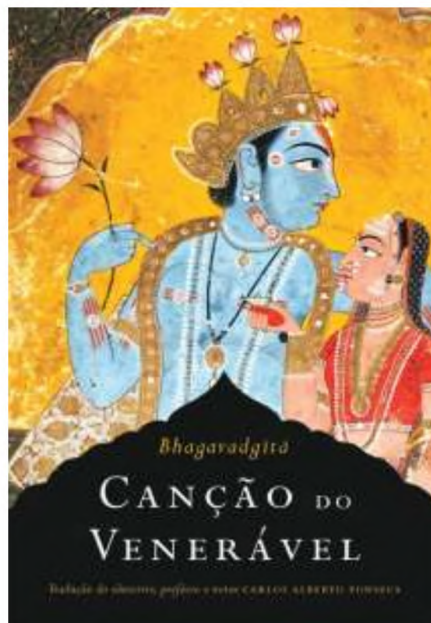


Figura 2: Livro de Carlos Alberto Fonseca. Imagem disponível em: <<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/29/20/45/292045d094316be92ff624224c4fc8a4.jpg>>. Acesso em: 29 jul 2017

<sup>15</sup> Mais informações a respeito da disciplina disponível em: <[https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterAtividade?cod\\_oferecimentoatv=78209](https://uspdigital.usp.br/apolo/apoObterAtividade?cod_oferecimentoatv=78209)>. Acesso em: 17 out. 2017.

## Considerações finais

Após a seleção das fontes apresentadas, futuramente pretendo realizar estudos mais avançados a respeito das possibilidades de interpretação das fontes escritas, materiais e iconográficas produzidas pela sociedade indiana com o objetivo de maior compreensão a respeito dos aspectos sociais ao longo da história da Índia. Espero que esse esforço possa servir como início de inspiração para futuras pesquisas nesta área no país.

## Referências

- ABREU, Guilherme de Vasconcelos. **Investigações sobre o carácter da civilização Arya-hindu**. Macau: Comissão Territorial de Macau para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, 1999.
- ALBANESE, Marília. **Índia antiga**. Barcelona: Folio, 2009.
- \_. **Grandes civilizações do passado: Índia antiga**. Barcelona: Folio, 2006.
- AUBOYER, Jeaninne. **A vida quotidiana na Índia antiga**. 2.ed. Rio de Janeiro: Shu, 2002.
- BUENO, André. **Textos de história da Índia Antiga**. Rio de Janeiro: Ebook, 2016.
- EMBREE, Ainslie. **Sources of Indian tradition: From the beginning to 1800**. 2.ed. Nova Iorque: Columbia University Press, 1988.
- FONSECA, Carlos Alberto. **Canção do venerável: Bhagavad Gita**. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- FRIAS, Hilda. História e Religião na Antiga Índia: Base indo-europeia e cristianização. **Revista portuguesa de ciência das religiões**, Lisboa, n. 3/4, p. 179-188, 2003.
- GAER, Joseph. **Sabedoria das grandes religiões**. São Paulo: Cultrix, 1966.
- MEIER, Eleonora. **Mahabharata**. Blog Cores e Coisas. Disponível em: <[http://floresecoisas.blogspot.com.br/2011/04/espiritualmahabharatatradozido\\_02.html](http://floresecoisas.blogspot.com.br/2011/04/espiritualmahabharatatradozido_02.html)>. Acesso em: 17 out. 2017.

RADHAKRISHNAN, Sarvepalli. **The Hindu view of life**. Nova Iorque: The Macmillan Company, 1927.

RENOU, Louis. **O Hinduísmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

ROY, Ram Mohan. **The Essential Writings of Raja Rammohan Ray**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ROHDEN, Humberto. **Bhagavad Gita**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

TINOCO, Carlos Alberto. **O pensamento védico**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

WATERSTONE, Richard. **O Espírito da Índia**. Köln: Taschen, 2001.

**DO VÉU DA IGNORÂNCIA AO RETORNO ÀS VESTES DA FILOSOFIA**  
*FROM THE VEIL OF IGNORANCE TO THE RETURN TO THE PEPLOS OF  
PHILOSOPHY*

Josiana Barbosa Andrade<sup>16</sup>

Graduanda em Filosofia/Universidade Federal de Pelotas

josyyandrade17@gmail.com

**RESUMO**

Marcado pelas imagens do sofrimento, ouvindo versos de dor, nutrindo-se com doces venenos, na escuridão com suas cadenas encontrava-se ele, o aprisionado Severino Boécio. Condenado à morte do corpo, na espera de sua execução e esquecendo-se de si mesmo, surge aquela que se veste de conhecimento, que contempla aquilo que é, que nos guia para não perdermo-nos da reta razão, a Filosofia, para não só consolá-lo, mas também lembrá-lo de sua verdadeira natureza. Boécio estava doente do espírito, desprovido de sua inteligência; entre ele e as bestas, naquele momento, não havia diferença alguma. Com a mediação dela, ele há de sofrer um processo de purificação da alma, reflorescendo, assim, na luz da racionalidade que fora privilegiada a espécie humana e volvendo ao (re)conhecimento de si mesmo. O artigo, portanto, objetiva demonstrar como ocorre o processo gradual do desvelamento da ignorância para a iluminação do conhecimento, retomando, conseqüentemente, a reminiscência de Platão, com o auxílio do palácio da memória de Santo Agostinho, na persecução do esclarecimento da diferença entre a *hedonia* e a *eudaimonia*, às quais o ser humano está sujeito. Por fim, enfatiza-se em que consiste o florescimento humano.

**Palavras-chave:** Desvelamento. Purificação. Florescimento Humano.

**ABSTRACT**

Marked by the images of suffering, listening to verses of pain, nourishing himself with sweet poisons, in the darkness with his chains he was, the imprisoned Severino Boethius. Condemned to death of the body, waiting for his execution and forgetting himself, comes the one who dresses the in knowledge, that contemplates what it is, that guides us not to lose ourselves from right reason, the Philosophy, to not only console him, but also remind him of his true nature. Boethius was sick of the spirit, devoid of your intelligence, between him and the beasts at that moment, there was no difference at all. Through her mediation, he will undergo a process of soul purification, refLOURISHING, thus, in the light of the rationality that had privileged the human species and returning to self-recognition. The article, therefore, intends to demonstrate how the gradual process of unveiling of ignorance for enlightenment of knowledge occurs, consequently, resuming the reminiscence of Plato, with help of the palace of the memory of Augustine, in the pursuit of the clarification between *hedonia* and *eudaemony*, to which human being is subject. Finally, it is emphasized in which the human flourishing consists.

**Keywords/Palabras clave:** Unveiling. Purification. Human Flourishing.

---

<sup>16</sup> Orientada pelo Professor Dr. Manoel Luís Cardoso Vasconcellos do departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas.

## Introdução

Acusado, a partir de calúnias, de ter cometido sacrilégio em seu próprio interesse, Boécio foi condenado à morte. Ele, defensor da antiga liberdade de Roma, pagou com a vida, assim como Sócrates, Cícero e Sêneca, por ser amigo do saber. Porém, um erro seu foi tentar lidar com as coisas humanas, pensando que as fossem divinas; por isso, ele não foi expulso da sua pátria, mas dela desviou-se. “Com efeito, todos os seres humanos têm em si o desejo inato do bem verdadeiro, mas os erros de sua ignorância desviam-se para os falsos bens” (BOÉCIO, 2012, p.55). Todo o gênero humano descende, pois, de uma mesma semente; assim, todos buscam, mesmo que por caminhos distintos, a felicidade como um fim, como enfatizou Boécio, em concordância com Aristóteles.

No meio de tantas incertezas, temos a certeza de que vamos morrer, embora todos nasçam da mesma forma, nem todos morrem da mesma maneira. De toda a espécie humana, poucos são aqueles que se preparam para morte, já que muitos se tornam incompreensíveis com o seu advento, como se ela não fizesse parte do movimento que está presente na natureza. Dentre esses poucos, estão as pessoas sábias, já que, na maioria das vezes, elas compreendem que a morte não representa um fim, mas um começo. Assim, a morte para Boécio simbolizará o caminho para a imortalidade. Esse caminho, porém, laborioso será, visto que ele necessitará de muita força para remar contra o banzeiro que advirá.

Diante de uma necessidade absoluta,<sup>17</sup> portanto, o genro de Símaco escreveu a sua obra *A Consolação da Filosofia (De Philosophiae Consolatione)*, em que demonstrou o processo do seu retorno a si mesmo, visando a liberdade do espírito. A obra foi escrita com intercalações entre prosa e verso, a qual se divide em cinco livros. Nela, há duas personagens principais: Boécio, o prisioneiro, e a Filosofia, mãe de todas as virtudes. Na estrutura do opúsculo, é possível perceber que há uma harmonização da razão com a emoção, da filosofia com a poesia, desde a escolha dos gêneros textuais à caracterização da personagem Filosofia, quem representa não somente uma Sábua, mas também uma Musa que carrega, na mão direita, livros e, na esquerda, um cetro. Devido

---

<sup>17</sup> De acordo com Boécio há duas espécies de necessidade: a condicional, a qual não tem a obrigatoriedade de ocorrer, o exemplo disso é quando alguém corre ou anda; e a absoluta, em que tem a obrigatoriedade de acontecer, tal como o pôr do sol ou, neste caso, a morte.

ao seu não afeiçoamento pelas musas que cantam elegias, ela trouxe consigo a Retórica, a Música e a Sabedoria, as quais a auxiliarão no processo espiritual do esposo de Rusticiana.

O assunto que retrataremos neste artigo, à vista disso, será como deu-se o processo intelectual e espiritual do retorno de si para si do personagem Boécio, que se encontra desprovido da sua memória. Assim, utilizaremos os conceitos de memória, tanto de Agostinho quanto de Platão, para que possamos compreender o seu papel fundamental dentro da obra do autor, tendo em vista que na sua época o método de ensino mais utilizado era o mnemônico. A memória, portanto, é uma espécie de baricentro, de modo que se a retirarmos do roteiro, a peça não poderá seguir adiante, visto que sem ela nada poderá ser construído, já que a razão a ela está condicionada.

### **O exame da mente de Boécio**

Antes de a Filosofia adentrar em cena, Boécio encontrava-se acompanhado das musas que cantavam versos de dor, versos mortais, versos esses que só alimentavam as suas estéreas paixões, destruíam a acuidade da razão e o guiavam no amargo caminho com doces venenos, dado que ele estava desprovido de sua inteligência, vestido com o véu da ignorância, ignorando, portanto, a propósito da sua própria natureza. Embora o genro de Símaco gritasse pela morte, quem veio até ele foi aquela que desde a sua juventude frequentara a sua mente, uma magnífica mulher, a Filosofia. Ela, porém, será a sua terapeuta-mediadora para que ele reencontre-se a si mesmo, desde que a reconhecesse, já que ele se encontrava desprovido de sua própria memória e com a alma perturbada. Diante disso, foi possível apercebermo-nos que ele permanecia doente não só do corpo, mas também da alma. E de mil remédios existentes, apenas um será eficaz neste caso: o estímulo da capacidade racional. Assim, o método utilizado pela Filosofia será o diálogo filosófico, em que se tornará necessário tanto a “vontade”, quanto a “capacidade” daquele que quer se curar, se reconhecer e se libertar, visto que sem essas duas condições necessárias para a realização das coisas humanas, não será possível realizar nada, pois “se falta a vontade não se faz nada porque não se quer nada; no entanto, não havendo também a capacidade, de nada serve a vontade” (BOÉCIO, 2012, p.98).

Tendo em vista isso, após Boécio reconhecê-la, iniciar-se-á o procedimento do seu reconhecimento de si, uma vez que ele estava sofrendo de letargia, assim, lamentava, questionava



a natureza das coisas e duvidava da própria sabedoria. Destarte, o remédio não será corpóreo. Logo, a Filosofia o ajudará a recobrir a sua razão. No entanto, não há cura para uma doença que não se sabe a causa, por isso, ele realizará um exame da mente, pois a sua alma estava contida por sofrimentos e sentimentos de cólera, que se transformaram num tumor devido a sua desordem emocional. Para isso, a Musa começará com remédios paliativos, para tratá-lo mais tarde com um medicamento eficaz.

De início, durante o procedimento para saber o diagnóstico do seu paciente,<sup>18</sup> a terapeuta Filosofia formulará algumas questões para testar e examinar a mente dele, obtendo-se o seguinte resultado sobre o seu desequilíbrio espiritual, em que as causas principais serão: o desconhecimento de si mesmo, devido a sua lamentação por ter sido privado dos seus bens materiais; o desconhecimento da finalidade do universo, já que ele acreditava que aqueles que o condenaram poderiam ser felizes; e o desconhecimento das leis que regem o universo, uma vez que ele julgava que a Fortuna era livre e soberana. Diante deste cenário, portanto, será necessário dissipar da mente do aprisionado as falsas impressões que o ofuscam de visualizar a verdadeira realidade, a qual será baseada no movimento gradual e doloroso que persegue a iluminação no conhecimento que busca a verdade, tendo em vista que somente os virtuosos podem alcançá-la, pois a “virtude é a perfeição do ser humano, cuja felicidade consiste em ser guiada pela razão”, como afirmou Cícero (2005, p.39).

O comentador de Aristóteles, Boécio, já não tinha o domínio de si mesmo, deslumbrado, deixou-se levar pelos bens terrenos pertencentes à Fortuna. Por consequência, na medida em que cada vez menos o seu espírito ocupava-se com as meditações, principalmente, com aquela que o oráculo de Delfos recomendava, ele foi perdendo a sua afinidade com o espírito divino, aquele que, de acordo com Cícero (2012, p.66), “era responsável por brotar uma alegria sempre remanescente”. Ora, distanciava-se, assim, da ideia de participação da natureza dos deuses, do desejo de alcançar a sua eternidade, e cada vez mais crendo no mundo limitado, visto que ele já não reconhecia o verdadeiro bem. Dessa maneira, Boécio permitiu-se que o esquecimento (*léthe*)

---

<sup>18</sup> Ao reconhecer-se e retomar a posse de própria razão, Boécio passará de paciente para discípulo da Filosofia, para que somente assim o diálogo filosófico aconteça de fato entre os dois.

o dominasse; por isso, o primeiro passo para que ele possa reivindicar a posse de si mesmo é fazer uso da sua memória, o estômago da alma, como diria Santo Agostinho.

Somente através da memória é possível reconhecer-se. Ela, de acordo, com Agostinho, está intrinsicamente ligada à vontade, a qual faz despertar ou vir à tona aquelas noções apreendidas ou imagens que se encontram nos seus vastos palácios, pois mesmo envolto em véus escuros e em taciturnidade, nós ainda podemos, quando queremos, extrair da nossa memória as cores e, assim, distingui-las. Entre essas imagens que guardamos na memória está o esquecimento, pois só a partir dele que podemos lembrar que não esquecemos de algo, por essa razão ele consiste “na presença de uma ausência”, já que não é o esquecimento em si que se encontra na memória, mas apenas sua imagem (AGOSTINHO, 2015, p.289). Por conseguinte, ele surge quando não nos damos conta de alguma coisa, pois ele é também, em concordância com Platão (2015, 35e), “o escape da memória”, “a insensibilidade da alma”. Daí, é necessário demonstrar a diferença entre a memória (*mímeses*) e a reminiscência (*anámneseis*), enquanto aquela é a conservação da sensação, esta é a recordação da memória sem o auxílio do corpo, isto é, “quando a alma sozinha em si mesma, sem o corpo, recupera, o quanto possível, as afecções do corpo uma vez que experimentou com ele” (PLATÃO, 34b). Desse modo, como Boécio deslocar-se-á das águas do Rio do Esquecimento (*Léthe*), para as águas do Rio da Memória (*Mnemosine*), e elevar-se-á à sua própria consciência e manter-se-á firme no não-esquecimento (*a-lethéia*)?<sup>19</sup>

### O desvelamento da ignorância

Embora a sua Mestra esteja ao seu lado para ajudá-lo a reencontrar o reto caminho, a força deve partir daquele que com as suas cadenas ainda está preso, uma vez que o espírito “se desenvolve, se fortifica e se exercita pelo esforço pessoal interior” (SÊNECA, 2017, p. 36). Assim sendo, para sair-se desse mar de lama, e não contemplar o eclipse do sol, mas o sol em si que nos faz brilhar, é necessário reconhecermos a nossa própria limitação e ignorância, para que somente assim possamos edificar a nossa construção. Ao longo do diálogo das personagens, a Filosofia aos poucos vai estimulando o desejo de conhecer em Boécio, elaborando, então, demonstrações de

---

<sup>19</sup> A (*a-lethéia*) foi traduzida do grego como não-esquecimento, a qual significa, neste caso, a mediação ou possibilidade para conhecer-se a verdade, embora ela seja traduzida em outros casos como a verdade em si.

raciocínios lógicos, em que de forma gradual ele realizará reflexões, que o ajudará a lembrar-se de si mesmo e entender a origem das coisas.

A fonte do conhecimento para Boécio é a reminiscência. Ela é estimulada pelo desejo de conhecer o desconhecido, de conhecer os vestígios ocultos da verdade, sinais esses que mesmo incompletos, foram deixados em nossa alma que, no entanto, “não se esqueceu completamente de sua natureza, e conserva o essencial, mesmo tendo perdido detalhes”. Por isso, o ser humano que busca a verdade, “vive numa situação intermediária: ele não sabe e, porém, não ignora de todo” (BOÉCIO, 2012, p.140). Nesse caso, aprender é recordar, já que a “úlceras maligna” que existia na alma do aprisionado tinha como causa o esquecimento, a privação da memória. A memória, porém, possibilita o intermédio entre o mundo exterior, realmente percebido e o mundo interior, conseqüentemente apercebido. Ela, portanto, de acordo com Caroline Barta (2012, p. 59) “é a única faculdade da alma e da mente que nos ajuda a transcender as circunstâncias e alcançar a constância no espírito”.

Assim, “o cuidado através do conhecimento, do valor e da verdade” (JAEGER, 2003, p.528), isto é, o cuidado da alma, é realização superlativa do ser humano. Por isso, afirmou Platão (2015, 131b) que “a sabedoria consiste em conhecer-se a si mesmo”. Logo, o cuidado de si, representa o cuidado com o seu “eu” interior, em que permite que o ser humano possa tomar posse de si mesmo, harmoniza-se consigo mesmo e ter o domínio de si mesmo para examinar-se o seu próprio espírito. Portanto, esse cuidado não é o cuidado “por meio do qual deixamos melhor qualquer coisa que nos pertença, mas a que nos deixa melhores a nós mesmos” (PLATÃO, 128e).

Por conseguinte, “a descoberta da alma não significa”, de acordo com Jaeger (2003, p.546), “a separação dela ao corpo, como muitas vezes se afirma em desabono da verdade, mas antes o domínio da primeira sobre o segundo”. Assim sendo, o autodomínio (*enkrateia*), é uma força que floresce na essência íntima do ser, a qual é não somente a base para todas as virtudes, como também representa o domínio razão sobre os apetites. Daí, implica-se a liberdade interior do ser, representando, assim, a antítese daquele que *está*<sup>20</sup> escravo dos seus próprios instintos, em

---

<sup>20</sup> A alma humana, como escreveu Sêneca (1973, p.210), “é por instinto ativa e inclinada ao movimento”. Dessa maneira, o ser humano não é escravo das suas paixões, mas *está* escravo das suas paixões, pois enquanto ele habitar o plano terreno, nada será definitivo para ele, já que há um decreto eterno estabelecido. Tendo em vista que, assim como o ser humano pode inclinar-se para contemplar o verdadeiro bem, ele pode rebaixar-se para servir os seus

concordância com Jaeger. Dessa forma, a autonomia moral simbolizaria a libertação do ser humano no que concerne à animalidade de sua natureza, caso contrário, “aquele que se afasta de sua natureza renuncia também a ser aquilo de que a sua natureza depende” (BOÉCIO, 2012, p.101), e torna-se, então, uma besta com a aparência humana, deixando, assim, de ser, como disse a Filosofia ao Boécio. Ao desintegrar-se do todo que torna a sua alma divina, ele perderá também o poder de realização dos seus próprios desejos, visto que apenas o sábio ou a sábia o tem.

A pessoa sábia, porém, não está subtraída das desgraças humanas, mas sim dos vícios humanos, de acordo com Sêneca (1973, p.219). Dado isso, ao começarmos a navegar nesse grande rio, não deveremos esquecer-nos das tempestades que podem advir. A Fortuna, ao retirar a sua mão do ombro de Boécio, retirou também as suas propriedades que com ele havia compartilhado. Ele, no início, sem o discernimento, não compreendia o porquê da ação dela, à vista disso, sentia-se injustiçado por ela ter retirado os bens que ele pensava serem seus sem os serem; bens tais como: a riqueza, a honra, o poder, a glória e os prazeres que, ao serem passados pelo crivo da verdade, revelar-se-ão falsos bens, pois são bens terrenos e finitos. Não adianta travestir-se com púrpuras, se o verdadeiro brilho encontra-se dentro de si mesmo. Boécio, porém, havia desviado-se da única via que o leva de volta a si, mas ele pôde retomar o caminho, reivindicar posse novamente dos seus direitos, já que ele estava sendo instruído pela Filosofia. Purificando-se ao poucos, e (re)alcançando segurança de si, o herdeiro dos estudos eleáticos voltou-se a si mesmo, retirou o véu da ignorância que opacitava a sua memória e nu encontrava-se diante da Musa, preparando-se, então, para receber doses mais fortes, para reflorescer, tendo em vista o seu retorno ao conhecimento no caminho da luz que o elevará aos deuses.

### **O reconhecimento de si mesmo enquanto ser capaz de fazer uso da razão**

Ao reconhecer-se, repossuindo, então, a consciência de si, o discípulo da Filosofia conseguiu recordar de quais momentos teve a perda de sua memória: a primeira foi quando o seu corpo estava contaminado e a segunda quando ele estava sendo torturado. Diante desse processo,

---

próprios vícios. Porém, entre as certezas existentes, cito duas que Boécio concordaria: a morte existe, e a vida plena está reservada aos virtuosos e contempladores da divindade.

é possível aperceber o papel fundamental da memória como condição para o reconhecimento de si enquanto ser consciente racional. A capacidade de uso da razão é o que diferencia o ser humano dos outros seres, embora “cada espécie”, segundo Cícero (2012, p.39), “possua alguma propriedade que se distingue essencialmente”. As plantas sempre seguem o movimento, desde suas sementes aos frutos, perfeitamente; os animais sempre seguem os seus instintos sem que possam, assim, mudar a lei da natureza; já os seres humanos, diferentes tanto daquelas, quanto desses, possuem em sua alma uma emanção da mente divina, a qual possibilita-os a alcançar um alto grau de entendimento.

Dessa maneira, a partir do diálogo com a Filosofia, Boécio relembra o que sabe e que é um sábio. Visto isso, ao recordar de como foi a sua vida ao longo dos anos, ele realiza uma atividade que “é própria de uma mente segura e tranquila”, como escreveu Sêneca a Paulino (2017, p. 21), pois somente uma pessoa segura pode percorrer todos os períodos de sua vida, dado que as pessoas ocupadas com outras coisas, e não consigo mesmas, não olham para trás em razão de que agem como se estivessem citadas sob o jugo. Assim, o discípulo da Filosofia, ao cuidar-se de si, apropriou-se de volta da sua inteligência, e através dela obteve o autodomínio necessário para possuir o discernimento<sup>21</sup>.

Ao recuperar o que o torna digno, a Filosofia aumentou a sua dose para eliminar, absolutamente, a sua cegueira, para que ele pudesse encontrar forças para prosseguir. Primeiramente, a musa, em conjunto com ele, explicará como alcançamos a verdadeira felicidade<sup>22</sup> e o bem-supremo, e, em seguida, o motivo pelo qual todas as coisas possuem uma causa, a qual provém de Deus. Logo, inferindo que a Fortuna não tem total poder sobre a vida do ser humano, embora os que por ela se deixam guiar “não estão elevados, mas sim amarrados” (SÊNECA, 1973, p. 217), pois seus bens são imperfeitos, não liberta, aprisiona. Por isso, a Fortuna raramente entra

---

<sup>21</sup> Discernimento para saber distinguir a diferença entre alegrias momentâneas (*hedonia*) e a verdadeira felicidade (*eudaimonia*), de modo que enquanto aquela está relacionada com os prazeres, esta está associada ao florescimento humano, florescimento esse que ocorre somente à luz da razão comprometida com o equilíbrio espiritual (*euthymia*) e com a estrutura tanto emocional, quanto mental do ser humano.

<sup>22</sup> Seremos felizes na medida em que nos tornamos partícipes da divindade, pois ela é o Supremo-bem e a verdadeira felicidade.

na casa de quem é partícipe do divino,<sup>23</sup> já que a base dele é firme e, conseqüentemente, ela não pode torná-la inconstante, como a sua natureza. Após desvelar as causas dos fenômenos obscuros, o ex-prisioneiro dos vícios humanos começa a entender que tudo o que se conhece é conhecido de acordo com a capacidade daquele que procura conhecer, e não a partir das características daquele que é conhecido, como afirmou Boécio (2012, p.144), o autor.

Conseguindo, portanto, discernir o bem verdadeiro dos falsos bens,<sup>24</sup> ele compreende que fazer uso da sua capacidade racional significa elevar-se ao divino, pois somente através do conhecimento e da virtude ele poderá entrar em contato com o ilimitado. Ao ser dotado de razão, o ser humano possui tanto a faculdade de julgar, quanto a liberdade para formular um determinado juízo, sendo então capaz de diferenciar as coisas entre si. “Portanto, é ele que julga o que deve ser evitado e o que deve ser procurado. E, assim, procura-se tudo o que julga ser desejável, enquanto se faz de tudo para evitar o que julga ser evitável” (BOÉCIO, 2012, p.134). Dessa maneira, todos os seres humanos são providos da faculdade de dizer sim ou não, embora nem todos a desenvolvam na mesma proporção. Por isso, as almas humanas, de acordo com o filósofo, possuem mais liberdade quando contemplam a inteligência divina, e perdem mais a sua liberdade quando dela afastam-se para ligar-se àquilo que é corpóreo, e são mais escravos ainda quando se juntam à carne, auferindo, por consequência, a servidão visceralmente.

Diante disso, é fundamental esclarecer que há uma estrutura hierárquica do conhecimento respaldada de acordo com cognoscente. Destarte, a capacidade humana comparada à inteligência divina é limitada, apesar de ela ser a mais elevada no plano terreno. Por esse motivo, “o principal fato a ser considerado é que as faculdades superiores podem compreender as subalternas, enquanto estas não podem jamais elevar-se ao nível das que são superiores” (BOÉCIO, 2012, p.144). Portanto, há quatro níveis de conhecimento: os sentidos, a imaginação, a razão e a inteligência. Quem conhece através dos sentidos percebe somente aquilo que é palpável, como a conchas;

---

<sup>23</sup> A Fortuna não governa um lugar quando não é convidada; por isso, aqueles que a chamam são os próprios responsáveis pela sua ruína, dado que ela representa a inconstância em si, e não faz nada que seja próprio da sua natureza. Sendo assim, cada um deve ser responsável pelos seus atos, pois a Fortuna sempre é boa, ou útil, mas não enganadora.

<sup>24</sup> O verdadeiro bem é indivisível e ilimitado. Por isso, os falsos bens terrenos não elevam o ser humano, mas torna-o escravo, já que o desejo causado por eles nunca podem ser saciados de forma absoluta. Dessa forma, há grande diferença entre sentir-se feliz e sentir-se alegre, visto que a felicidade não é momentânea como a alegria, mas imortal, destarte, não encontra-se na Fortuna, mas na divindade, a absoluta.



enquanto quem se utiliza da imaginação não consegue ter um entendimento geral da espécie, mas possui disposição para procurar ou evitar algo, já que é dotado de movimentos, como os animais de caça; assim, quem é dotado de razão pode aperceber as coisas de forma universal, mas não apreender o absoluto, pois essa função é restrita apenas à inteligência divina, que “apreende tudo de maneira absoluta e por uma única visão do espírito”. (BOÉCIO, 2012, p.145).

Assim, o ser humano deve agir de acordo com as suas faculdades, e reconhecer as suas limitações. Pois, se ele é dotado de razão, é porque ele participa da inteligência divina e, portanto, deve admitir a preeminência dela. E com isso não deve igualar-se aos animais, ou seja, deixar que o corpo se empossa da sua alma, uma vez que “só se elevou acima das necessidades aquele que se libertou de toda a tutela, só é livre aquele que vive uma vida plena”, como está escrito na carta XXXII para Lucílio (2011, p.23), dado que a liberdade não vem de graça. Por fim, após os cantos e demonstrações da Filosofia ao libertado Boécio, podemos afirmar que ele se encontra preparado para a mortalidade do corpo e imortalidade da alma, com liberdade do espírito, fato que o possibilitou escrever esse belo testamento filosófico, e içando-se, finalmente, aos deuses.

### Considerações finais

Em um estilo de drama filosófico, o autor descreveu um processo da passagem do esquecimento (*léthe*) ao não-esquecimento (*a-lethéia*), da desgraça à glória, da prisão corpórea à liberdade do espírito, em que a memória foi a mediadora para o alcançar-se. Na medida em que Boécio se esforçava para compreender as demonstrações da Filosofia, ele estimulava a memória, e por consequência, alimentava o desejo de conhecer, desejo esse que permitiu a sua ascensão, o qual é movido pela o uso da capacidade racional. Assim, o autor, ao longo da obra, enfatiza a importância do uso do conhecimento para não cairmos na servidão dos vícios e da ignorância.

A verdadeira sabedoria, para ele, constitui-se em saber analisar corretamente a finalidade das coisas. Para isso, antes de avaliarmos algo, precisamos saber avaliarmo-nos a nós mesmos, por isso, o processo iniciou-se com aquilo que está escrito no oráculo de Delfos: “conheça-te a ti mesmo”, pois só poderemos conhecer as outras coisas, quando autoconhecermos-nos. A nossa alma é a que pode nos tornar divino, é a que nos conecta ao absoluto, portanto, devemos ocuparmo-nos

conosco e, assim, deixarmo-nos guiar por Deus, como aconselhou Pitágoras, visto que a verdadeira liberdade nisto consiste.

O que para muitos simbolizou o fim, para ele representou o auge do seu reflorescimento do espírito, um começo. Íntegro, feliz tanto por poder contemplar a verdadeira fonte de luz do bem, quanto porque pôde libertar-se das suas correntes terrenas. Boécio completou o ciclo inquebrável que a natureza nos reservou. Alcançou, assim, o equilíbrio da alma (*euthymia*) na espera da morte, pois “elevantar-se acima da terra é merecer as estrelas” (BOÉCIO, 2012, p.129), como afirmou a Filosofia para ele, nossa mestra.

Para concluirmos, é importante não confundirmos Boécio, a personagem, e Boécio, o autor. Dessa forma, ao criar a personagem Filosofia, ele criou na verdade uma deusa que representou a sua própria filosofia de vida e, por isso, ela simbolizou, em certa medida, a sua própria razão, o seu eu racional e moral. Boécio julgou-se a si mesmo, reencontrou-se. Ele, porém, deixou-nos um testamento, no qual colocou-nos como herdeiros do seu pensamento. Ao conquistar a sua liberdade, ele fez um testemunho a si mesmo, que até hoje se perpetua e enriquece-nos como a uma herança quase ilimitada e atemporal.

## Referências

AGOSTINHO. *As confissões*. São Paulo: Paulus, 2015.

BARTA, Caroline Blame. *Memory's consolation: right remembrance in Boethius*. Faculty of Baylor University: Texas, 2012.

BOÉCIO. *A consolação da Filosofia*. São Paulo: Martins fontes, 2012.

CÍCERO. *A virtude e a Felicidade*. São Paulo: Martins fontes, 2005.

JAEGER, Werner. *Paidéia*. Martins fontes: São Paulo, 2003.

PLATÃO. *Alcibíades*. Belém: Ed.ufpa, 2015.

PLATÃO. *Fédon*. Belém: Ed.ufpa, 2015.

PLATÃO. *Filebo*. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre os enganos do mundo (Cartas a Lucílio)*. São Paulo: Martins fontes, 2011.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre a brevidade da vida (Cartas a Paulino); Sobre a firmeza do sábio (Cartas a Sereno)*. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Tranquilidade da alma*. In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

## AS QUATRO ESTAÇÕES DE VIVALDI À LUZ DA SEMIÓTICA FRANCESA: O DUELO DE VALORES ARCÁDICOS E BARROCOS.

*THE FOUR SEASONS OF VIVALDI IN THE LIGHT OF THE FRENCH SEMIOTIC: THE  
DUEL OF ARCADIC AND BAROQUE VALUES.*

Juliano Giambastiani Rech  
Bacharel em Música – Piano/UFPEl  
julianogrech@gmail.com

### RESUMO

A presente comunicação é um recorte de TCC do Bacharelado em Música da UFPEl, já concluído, que pesquisou os quatro concertos conhecidos como *Le Quattro Stagione* (As Quatro Estações) de Antonio Vivaldi, com uma abordagem transdisciplinar que abrange a literatura, a semiótica francesa e a musicologia. Originalmente intitulados como *La Primavera* (A Primavera), *L'Estate* (O Verão), *L'Autunno* (O Outono), e *L'Inverno* (O Inverno), são respectivamente os quatro primeiros concertos da obra *Il Cimento dell'Armonia e dell'Inventione* (O Duelo da Harmonia e da Invenção), coleção de doze concertos composta para orquestra de câmara, escritos entre 1723 e 1725. Para cada concerto está dedicado um soneto, *Sonetto Dimostrativo* (Soneto Demonstrativo), que narra as estações do ano de acordo com suas características próprias, enriquecidos com a mitologia grega, paisagens campestres e ambientes bucólicos. O foco de pesquisa está nas relações semióticas e literárias entre o movimento artístico Arcadismo, estética dos sonetos, e o período Barroco, estética dos concertos. Trabalhou-se com a hipótese de que As Quatro Estações de Vivaldi fosse uma resposta ao contexto artístico em transição da época, onde os ideias barrocos e arcádicos são confrontados e reforçados dentro da obra, criando um todo sincrético. A pesquisa, através de estudos musicológicos, semióticos e literários, apresentou resultados que confirmam a hipótese e possibilitou novas descobertas das relações de sentido no contexto da obra.

**Palavras-chave:** As Quatro Estações. Antonio L. Vivaldi. Semiótica Francesa. Musicologia. Literatura.

### ABSTRACT

The present communication is a clipping from the senior thesis made for the UFPEl's Baccalaureate of Music, already completed, that investigated the four concerts known as *Le Quattro Stagione* (The Four Seasons) by Antonio Vivaldi, with a transdisciplinary approach that covers Literature, French Semiotics and the Musicology. Originally titled as *La Primavera* (The Spring), *L'Estate* (The Summer), *L'Autunno* (The Autumn), and *L'Inverno* (The Winter), are respectively the first four concerts of *Il Cimento dell'Armonia e dell'Inventione* (The Duel of Harmony and Invention), collection of twelve concerts composed for chamber orchestra, written between 1723 and 1725. For each concert a sonnet is dedicated, *Sonetto Dimostrativo* (Demonstrative Sonnet), which narrates the seasons according to their own characteristics, enriched with Greek Mythology, rural landscapes and bucolic environments. The research focus is on the semiotic and literary relations between the artistic movement from the "Academy of Arcadia", esthetics of the sonnets, and the Baroque period, esthetics of the concerts. We worked with the hypothesis that Vivaldi's Four Seasons was a response to the artistic context in transition of the time, where Baroque and Arcadian ideas are confronted and reinforced within the work, creating a syncretic whole. The research, through musicological, semiotic and literary studies, presented results that confirm the hypothesis and made possible new discoveries of the relations of meaning in the context of the work.

**Keywords:** The Four Seasons. Antonio L. Vivaldi. French Semiotics. Musicology. Literature.

## A obra de Vivaldi

As Quatro Estações, em italiano *Le Quattro Stagione*, foram assim chamadas por causa dos títulos que são atribuídos os seus concertos<sup>25</sup>, respectivamente: *La Primavera*, A Primavera; *L'Estate*, O Verão; *L'Autunno*, O Outono; e *L'Inverno*, O Inverno. Escritos por Antonio Vivaldi<sup>26</sup>, por volta de 1723 e 1725, na coleção *Il Cimento dell'Armonia e dell'Inventione*, que corresponde a doze concertos para orquestra de câmara.

No início da coleção cada um dos quatro primeiros concertos, As Quatro Estações, está acompanhado de um soneto<sup>27</sup>, *Sonetto Dimostrativo*. Eles narram as estações do ano conforme suas características, enriquecidos com a mitologia grega, paisagens campestres e ambientes bucólicos.

Nos sonetos, escritos na prévia da partitura, há graficamente letras maiúsculas, em ordem alfabética, que agrupam os versos de cada soneto. As letras também se apresentam grafadas na partitura, em vários trechos musicais. Não obstante, os versos dos sonetos se projetam escritos sobre a pauta musical e sob certas distâncias uns dos outros. Em colaboração, há subtítulos que contribuem para com todos esses processos, cada instrumento da orquestra pode ter diferentes subtítulos nos iguais pontos em comum da peça.

Para entregar melhor vejamos algumas imagens; Primeiro, a capa de *Il Cimento dell'Armonia e dell'Inventione*, publicada em Amsterdam por Le Cene, obtida pelo IMSLP<sup>28</sup>:

---

<sup>25</sup> “No século XVII, referia-se genericamente à música para instrumentos e vozes. A partir do século seguinte, passou a designar a composição, geralmente em três movimentos, em que solista ou solistas se apresentam com uma orquestra.” (DOURADO, 2004, p. 89).

<sup>26</sup> Antonio Lucio Vivaldi (Veneza, 4 de Março de 1678 – Viena, 28 de Julho de 1741), conhecido em sua época como *il prete rosso*, o padre ruivo, foi um dos principais compositores do período barroco. Auxiliou no desenvolvimento do *concerto*: gênero musical; As Quatro Estações, obra em análise neste artigo, simboliza o seu legado.

<sup>27</sup> Poema com dois quartetos e dois tercetos.

<sup>28</sup> International Music Score Library Project, também conhecido como Petrucci Music Library por Ottaviano Petrucci.

IL CIMENTO DELL' ARMONIA  
E DELL' INVENTIONE

CONCERTI

a 4 e 5

Consacrati

ALL' ILLUSTRISSIMO SIGNORE

*Il Signor Venceslao Conte di Marzini, Signore Ereditario  
di Köhnel, be, Lomitz, Tschista, Krzinetz, Kauritz, Doubek,  
et Sowoluska, Cameriere Attuale. e Consigliere di*

*S. M. C. C.*

DA D. ANTONIO VIVALDI

*Maestro in Italia dell' Illustris.<sup>mo</sup> Signor Conte Sudeotto.  
Maestro de' Concerti del Pio Ospitale della Pietà in Venetia.  
e Maestro di Capella da Camera di S. A. S. il Signor  
Principe' Filippo Langravio d' Cassia Darmistath*

OPERA OTTAVA

*Libro Primo*

*in AMSTERDAM*

*Spazi di* MICHELE CARLO LE CENE

*Libraio.*

*N.º 520*

Figura 1: Capa, Op.8 (1725). Fonte: IMSLP



Agora, o primeiro soneto, *La Primavera*:

1

*Sonetto Dimostrativo*  
*Sopra il Concerto Intitolato La*  
*P.R.I.M.A.V.E.R.A*

**DEL SIG.<sup>re</sup> D. ANTONIO VIVALDI**

- A** *Giunt' e' la Primavera e festosetti*  
**B** *La Salutun gl' Augei con lieto canto.*  
**C** *E i fonti allo Spirar de' Zeffiretti*  
*Con dolce mormorio Scorrono intanto.*
- D** *Vongon' coprendo l'aer di nero amanto*  
*E Lampi, e tuoni ad annuntiarla eletti.*
- E** *Indi tacendo questi, gl' Angelletti;*  
*Tornan' di nuovo allor canoro incanto:*
- F** *E quindi Sul fiorito ameno prato*  
*Al caro mormorio di fronde e piante*  
*Dorme' l' Caprar col fido can' à lato.*
- G** *Di pastoral Zampogna al Suon frstante*  
*Danzan Ninfe e Pastor nel telto amato*  
*Di primavera all'apparir brillante.*

Figura 2: Soneto, *La Primavera*, Op.8 (1725). Fonte: IMSLP

Por último, início do primeiro concerto, *La Primavera*, da partitura do violino principal,  
*Violino Principale*:

2  
F. H. W. A.  
La Primavera  
Violino Principale  
A giunta e la Primavera  
CONCERTO I  
Allegro  
Piano  
Forte B Canto de gl' Vcelli  
Piano  
e Farosetti  
La salutari gli. Ingor con lieto canto  
Tutti  
E fonti allo spirax de Zefiretti  
Scorrono i Fonti  
Con dolce mormorio Scorrono in tanto Piano  
D Tuoni, l'engon coprende  
Forte L'acr di nero amanto E Cumpi e Tuoni ad annuntiarla e letti  
Solo

Figura

3: Concerto, *La Primavera*, Op.8 (1725)

Pode-se verificar que há um contraponto estético, que será explicitado à frente, no que tange o conteúdo narrativo dos sonetos: cenários da natureza com momentos campesinos e bucólicos; com o conteúdo musical dos concertos: música barroca<sup>29</sup>. As grandezas de significação: as letras grafadas, os subtítulos e o soneto escrito na partitura; desenham um questionamento das propriedades estéticas da íntegra.

Quais são as relações semióticas e literárias entre o movimento artístico Arcadismo, estética dos sonetos, e o período Barroco, estética dos concertos?

Neste momento se trabalha com a hipótese de que As Quatro Estações, e possivelmente a obra *Il Cimento dell'Armonia e dell'Inventione*, são uma resposta ao contexto artístico em transição da época, os ideais barrocos e arcádicos são confrontados e reforçados dentro da obra, criando um todo sincrético.

### Os quatro sonetos

O objetivo neste momento é expor os quatro sonetos e fazer emergir uma maior aproximação do verdadeiro significado dos textos poéticos. Eles foram escritos originalmente no idioma veneto, conhecido como dialeto vêneto, que era a língua usada na Sereníssima República de Veneza. Hoje é uma província da Itália. A tradução usada está no idioma português da Galiza, região da Espanha, também conhecido como dialeto galego.

A partir de agora será apresentado todos os sonetos e suas respectivas traduções<sup>30</sup>:

---

<sup>29</sup> “É caracterizado pelo emprego do Baixo Contínuo, pelo surgimento Tonalidades maiores e menores e pelos contrastes: claro-escuro, forte-piano e suas variações, além dos contrastes timbrísticos, de ornamentações, registrações e movimentos.” (DOURADO, 2004, p. 44).

<sup>30</sup> GONÇÁLEZ, José André Lôpez. As Quatro Estações. Espanha: Circulo Edições, 2014. Separata de: Elipse. Revista literária galego-portuguesa. Galiza: Editorial poética galego-portuguesa, 2014.

*La primavera*

*Giunt'è la Primavera e festosetti  
La Salutan gl'Augei con lieto canto,  
E i fonti allo Spirar de'Zeffiretti  
Con dolce mormorio Scorrano intanto:*

*Vegon' coprendo l'aer di nero amanto  
E Lampi, e tuoni ad annuntiarla eletti;  
Indi tacendo questi, gl'Augelletti  
Tornan' di nuovo al lor canoro incanto:*

*E quindi Sul fiorito ameno prato  
Al caro mormorio di fronde e piante  
Dorme'L Caprar col fido can' à lato.*

*Di pastoral Zampogna al Suon festante  
Danzan Ninfe e Pastor nel tetto amato  
Di primavera all'apparir brillante.*

*L'estate*

*Sotto dura Stagion dal Sole accesa  
Languè L'huom, languè 'l gregge, ed arde il  
Pino;  
Scioglie il Cucco la Voce, e tosto intensa  
Canta la Tortorella e'l gardelino.*

*Zeffiro dolce Spira, mà contesa  
Muove Borea improvviso al Suo vicino;  
E piange il Pastorel, perche Sospesa  
Teme fiera borasca, e'l Suo destino;*

*Toglie alle membra lasse il Suo riposo  
Il timore de'Lampi, e tuoni fieri  
E de mosche, e mossoni il Stuoil furioso!*

A primavera

Chegou a Primavera e ledamente  
pássaros a saúdam c'ó seu canto,  
Sob o Céfiro as fontes docemente  
com borborinho correm entretanto:

Vão cobrindo o ar com negro manto  
anúncios de trono e relustre ardente  
ora, depois o pássaro silente  
torna de novo ao seu canoro encanto.

E assim, sobre o florido ameno prado  
ao querido murmúrio da arvoreda  
dorme o cabreiro c'ó seu cão ao lado.

Ao som da pastoral sanfonha leda  
dançam ninfa e pastor sob teito amado  
pois chegou a primavera desta queda.

O verão

Sob a dura estação que o sol acende  
esvaece o homem, a grei e arde o pinho;  
Solta o cuco a voz e sei que atende,  
canta a rola e canta o xilgarinho

Doce sopra o Zéfiro, mas contende  
Bóreas aginha c'ó seu vizinho;  
Chora o pastor porque medoso atende  
o trovão e seu fado, mas que está estinho;

Repouso rouba aos membros das canseiras  
o medo do relampo e trovoadas  
e as furiosas moscas da mosqueiras.

*Ah che pur troppo I Suoi timor Son veri  
Tuona e fulmina il ciel e grandinoso  
Tronca il capo alle Spiche e a'grani alteri.*

São as suspeitas certo verdadeiras,  
troa e fulmina o céu e a pedrada  
troncha as espigas de trigo altaneiras.

*L'autunno*

*Celebra il Vilanel con balli e Canti  
Del felice raccolto il bel piacere  
E del liquor di Bacco accesi tanti  
Finiscono col Sonno il lor godere.*

*Fa ch'ogn'uno tralasci e balli canti  
L'aria che temperata dà piacere,  
E la Staggion ch'invita tanti e tanti  
D' un dolcissimo Sonno al bel godere*

*I cacciator alla nov'alba à caccia  
Con corni, Schioppi, e canni escono fuore  
Fugge la belua, e Seguono la traccia;*

*Già Sbigottita, e lassa al gran rumore  
De'Schioppi e canni, ferita minaccia  
Languida di fuggir, mà oppressa muore.*

O outono

Celebra o lavrador com baile e cantos  
da feliz colheita o contentamento  
e acesos de licor de Baco, tantos  
no sono findam seu divertimento.

Faz deixar a cada um o baile e cantos  
o ar, que tépido da contentamento,  
e a estação que está invitando a tantos  
de um doce sono ao divertimento.

À alva o caçador marcha de caça  
com cornos, espingarda e cães de raça.  
Foge a fera mas, seguem-lhe a pegada;

Aterrada e cansa pola algeirada  
de espingardas e cães, ainda ameaça  
sem forças já, mas morre asovalhada.

*L'inverno*

*Aggiacciato tremar trà nevi argenti  
Al Severo Spirar d'orrido Vento,  
Correr battendo i piedi ogni momento;  
El pel Soverchio gel batter i denti;*

*Passar al foco i di quieti e contenti  
Mentre la pioggia fuor bagna ben cento;  
Caminar Sopra'l giaccio, e à passo lento  
Per timor di cader gersene intenti;*

*Gir forte Sdruzziolar, cader à terra,*

O inverno

Geado aterecer trás neve algente  
ao severo morrer do hórrido vento,  
correr batendo os pés todo o momento;  
por sobejo gelo bater o dente;

Passar ao lume o dia quedo e contente  
enquanto a chuva fora molha a cento;  
Caminhar polo laço a passo lento  
por temor de cair ir continente;

Andar firme, escorrer e baquear,



*Di nuovo ir Sopra 'l giaccio e correr forte  
Sin ch'il giaccio Si rompe, e Si disserra;*

de novo sobre o laço ir reçar  
deixando ao andar cristais quebrados;

*Sentir uscir dalle ferrate porte  
Sirocco, Borea, e tutti i Venti in guerra  
Quest'è 'l verno, mà tal, che gioja apporte.*

Sentir silvar pola ferrada porta  
Sirocos, Bóreas, ventos alçados.  
Isto é o inverno, que ledice aport.

### O quadrado semiótico

A semiótica considera que todas as relações e articulações de um texto pressupõe categorias abstratas, que resumem os percursos narrativos e discursivos em termos gerais intuitivos, por operações de transformação. Estes termos se formam a partir de uma única relação e produção de sentido, onde emergem oposições semânticas mínimas, que são as estruturas binárias. Na teoria semiótica é chamado este ponto de nível fundamental.

As estruturas binárias são de dois tipos: oposições entre *contrários* e oposições entre *contraditórios*; Os contrários se estruturam dentre os termos de uma oposição, como exemplos: bem e mal, vida e morte, quente e frio, preto e branco, luz e escuridão, verão e inverno; Os contraditórios se formam a partir da presença ou ausência de um traço comum e possuem papel de *mediação*.

O *quadrado semiótico* é a representação gráfica da articulação das oposições binárias em um sistema dinâmico: dos termos contrários através da mediação dos termos contraditórios. Ele apreende as transformações narrativas por meio de operações de *asserção*, *contrários*, e *negação*, contraditórios.

Exemplificando, vamos se apropriar da natureza, ou seja, as estações: verão e inverno. No decorrer do ano para que uma oposição, verão ou inverno, se descolar à outra é necessário uma negação da primeira, por meio da mediação dos contraditórios, primavera e outono. No quadrado semiótico temos a seguinte configuração:



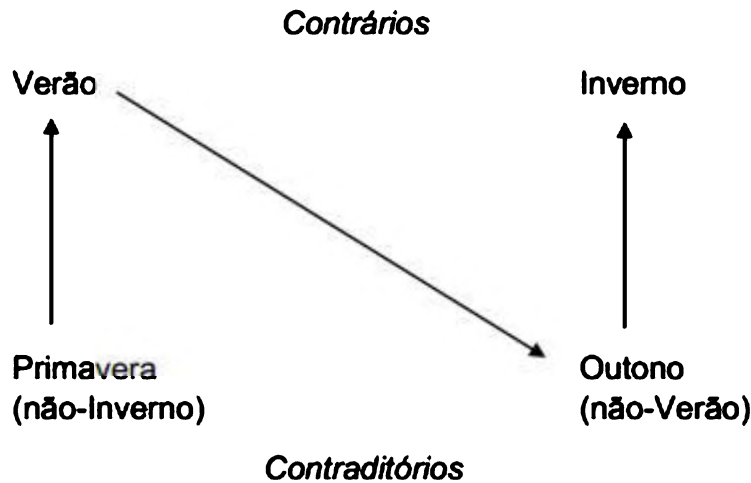


Figura 4: Quadrado - Simples. Fonte: Autoral

No quadrado semiótico indicado as operações de transformação são: Primavera (não-Inverno); Verão; Outono (não-Verão); Inverno. A ordem pode se iniciar em qualquer posição do quadrado, respeitando sempre a regra: para ir de uma oposição à outra é necessário uma negação da primeira. “Pela lógica do quadrado semiótico, a passagem de um polo a outro da categoria [...] jamais se dá diretamente. Um termo precisa ser negado para que o outro possa ser afirmado.” (TATIT, 2003, p. 199).

### Valores em duelo

A partir deste momento vamos apreender relações dos quatro sonetos com o movimento arcádico e o período barroco. Não compete neste presente trabalho explicar completamente a história destes momentos históricos, apenas será mostrado o panorama de pensamento dos mesmos.

Primeiramente vejamos o cenário do período barroco, no seguinte autor:

A essa dicotomia de base correspondem as características formais do Barroco: o jogo do claro-escuro, da luz e sombra, a assimetria, o contraste, a abundância de pormenores, o retorcido da sintaxe, as inversões desconcertantes e cerebrinas, o rebuscamento das metáforas, a euforia dos sentidos, em jatos sinestésicos sucessivos, a recusa do vocabulário “fácil”, popular, o aristocratismo, o amaneiramento. E também as de

conteúdo: a “agudeza”, dos conceitos, segundo ensinava Baltazar Gracián (*Agudeza y Arte de Ingenio*, 1642), que provocava a obscuridade, o sensualismo (especialmente o visual), a tensão entre a fé e a razão, misticismo e erotismo, entre o apolíneo e o dionisíaco, entre a aventura e a ordem, entre a miséria da carne e a transcendência do espírito, entre a racionalidade e a fantasia, etc. “Profundidades da aparência” (Dubois 1973), “banquete dos anjos” (Fernandez 1984), estética das oscilações, dos conflitos, dos paradoxos, dos contrastes, das antinomias que forcejam por unificar-se, o Barroco implica uma cosmovisão e uma teoria do conhecimento. (MOISÉS, 2004, 53).

No ponto de vista barroco e aplicando em nosso objeto de análise podemos apreender várias relações. As Quatro Estações de Vivaldi, numa ótica dos sonetos, dão ênfase nas articulações opostas, como o jogo do claro-escuro, o contraste, a miséria da carne e a transcendência do espírito, a aventura e a ordem, os conflitos e os paradoxos.

No decorrer da narrativa do sonetos que abordam as estações intensas, verão e inverno, pode-se visualizar a tensão entre a vida e a morte. Principalmente nos versos: “esvaece o homem, a grei e arde o pinho” e “o medo do relampo e trovoadas” na estação sobre o verão; “ao severo morrer do horrível vento” e “por temor de cair ir continente”. Nos atuais versos há uma angústia na dúvida de viver ou morrer. Em qualquer momento a vida está em risco, em tal grau de perder uma colheita pelo calor ou morrer de frio. A morte se debruça, pois, a natureza como sinônimo do tempo, fugaz e opressor, tudo destrói em seu caminho.

A dualidade de valores é preponderante no pensamento do homem barroco. Todavia, a significação das polaridades podem ser resumidas, para resultado de primárias análises, nas oposições de vida e morte. Elas serão novamente investigadas na análise à frente.

Agora, a respeito de compreendermos o pensamento do arcadismo vejamos o seguinte:

A existência bucólica representava o ideal supremo: as demais características da estética arcádica promanam, de certo modo, dessa visão utópica do homem do campo. Os arcades pregavam, a simplicidade, quer nos temas de suas composições, quer como sistema de vida: aplaudindo os que, na Antiguidade e na Renascença, fugiam ao burburinho citadino para se isolar nas vilas, pregavam, na esteira de Horácio (*Odes*, II, 10, v.5), a “áurea mediocridade”, a dourada mediania existencial, transcorrida sem sobressaltos, sem paixões ou desejos.

Propugnavam, ainda, que a obra de arte deveria empregar formas simples, equivalentes aos temas e aos ideais preconizados: de onde o uso de versos curtos e populares (o pentassílabo e o septissílabo) e de recursos sonoros, que possibilitassem o canto, de molde a integrar a poesia num cenário de eterna bem-aventurança. Regressar à Natureza, fundir-se nela, contemplar-lhe a quietude permanente, buscar as verdades que lhe são iminentes – em suma, perseguir a *naturalidade* como filosofia de vida. (MOISÉS, 2004, p. 36 e 37).

Claramente o pensamento arcádico está presente na narrativa dos sonetos primeiro e terceiro, primavera e verão, que representam a bem aventurança, a coesa fusão com a natureza, uma vida de gostos. Nos versos de primavera: “dorme o cabreiro c’o seu cão ao lado” e “dançam ninfa e pastor sob teito amado”; como também de outono: “Celebra o lavrador com baile e cantos” e “de um doce sono ao divertimento”; a significação da natureza e do “*ethos* bucólico” no sumo com a filosofia de vida.

Baseando-se nos pilares arcádicos podemos representar seus valores nas oposições semânticas de natureza e cultura. A cultura, ou seja, as cidades e o burburinho, retrata a complexidade barroca e seus valores, em contraste com a natureza: a simplicidade. Tal naturalidade também simbolizada pela mitologia: o “Céfiro”, as “Ninfas” e o “licor de Baco”.

Ultrapassando o textos poéticos, dirigindo-se à obra *Il Cimento dell’Armonia e dell’Inventione*<sup>31</sup>, o contexto artístico-histórico da época de Vivaldi é marcada por transformações ideológicas. Em italiano o substantivo *Cimento*<sup>32</sup> é o termo que projeta a ideia dos valores barrocos, o paradoxo, a polaridade, a disputa entre a fé e a razão. É a dualidade do homem barroco, pensamentos opostos e confrontados. Entretanto, o mesmo significado pode ser colocado nos ideias arcádicos, a negação do pensamento barroco, e a busca pela oposição.

Não obstante, o termos Harmonia e Invenção possuem significados que contribuem com as mesmas projeções. As terminologias e o contexto histórico são explicados pelo musicólogo na seguinte citação:

Uma clara sobrevivência do sabor barroco anima a música de Vivaldi, em um período que de outra forma dominou na Itália pelos valores estéticos dos Arcádicos, favorecendo os princípios de equilíbrio, moderação prudente e plausibilidade em relação aos extremos imaginativos do século XVII. Esta sobrevivência, que é uma parte fundamental da complexa personalidade artística de Vivaldi, é manifestada pelos próprios títulos de suas mais famosas coleções instrumentais impressas: *L’Estro Armonico* (A Inspiração da Harmonia), op.3 (1711); *La Stravaganza* (Extravagancia), op. 4 (1714); e *Il Cimento dell’Armonia e dell’Inventione* (O Teste da Harmonia e Invenção), op. 8 (1725). “Harmonia” aqui significa o rigor e a racionalidade das regras de composição, enquanto que “inspiração”, “extravagância” e “invenção” são vários termos que denotam o uso gratuito da fantasia e da inspiração. No op. 8, publicado em Amsterdam por Le Cène, as duas ideias estéticas são explicitamente dadas um “teste” em relação contínua de oposição e integração. Isso sugere que, como já era o caso de *L’Estro Armonico*, o componente

<sup>31</sup> “O Duelo da Harmonia e da Invenção”.

<sup>32</sup> No italiano *cimento* pode significar: perigo, risco; desafio, batalha, combate, duelo; como também um exame, prova ou teste. A escolha pelo significado “duelo” foi realizada pelo presente autor.

mais fantástico e barroco da criatividade de Vivaldi é modificado e disciplinado por qualidades que foram exigidas na abordagem racional da estética do século XVIII – objetividade nas regras de composição, clareza e simetria de estrutura formar, e lucidez de design e eloquência. (FERTONANI, tradução nossa)<sup>33</sup>.

Compilando todas essas relações encontradas e direcionando o fluxo de As Quatro Estações podemos projetar no quadrado semiótico as seguintes posições, articulação e transformações:

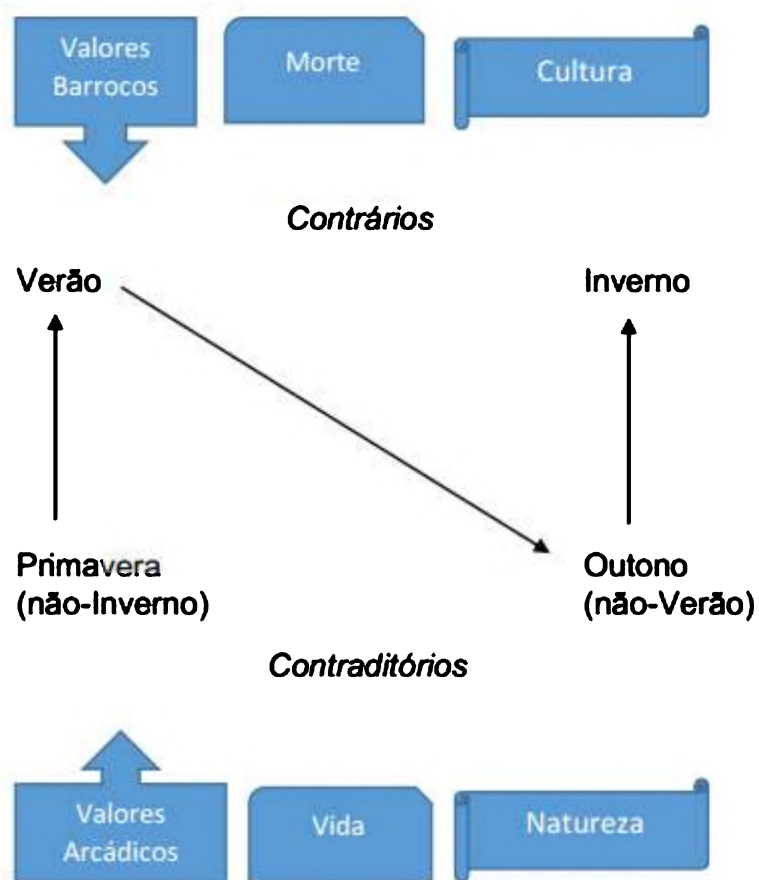


Figura 5: Quadrado - Complexo. Fonte: Autoral

<sup>33</sup> FERTONANI, Cesare. *A test of fantasy, emotions and nature*. Traduzido por: Malcolm Gerratt. Disponível em: < <http://www.ilgiardinoarmonico.com/il-cimento-dellarmonia-e-dellinvenzione-part-ii/> > Acessado em: 20 de out. 2017.

Todas as relações apresentadas são de primeiras análises e estudos. Há muitas relações entre os momentos artísticos abordados neste trabalho, infelizmente seria necessário maior tempo de pesquisa e abordagem para expor novas relações e produções de sentido. Entretanto, que fique aqui os possíveis questionamentos e indagações destes assuntos apresentados.

### **Considerações finais**

As Quatro Estações, como também a obra onde está inserida, representam uma confrontação e uma integração de quadros axiológicos distintos, um duelo. As axiologias se penetram em todo sincretismo da obra. A passagem de uma estação a outra desempenha os contrastes históricos da época de Vivaldi, e além do que já foi abordado.

Vivaldi se utilizou de valores arcádicos, defensores de uma nova mudança, que eram contra o pensamento barroco, para exatamente reafirmar o próprio período barroco em questão, criando na obra um todo sincrético. Essa complexidade compositiva deixa clara a genialidade do compositor e suas intenções frente as transformações de sua época.

Os resultados que foram obtidos nestas análises não são imutáveis ou definitivos, precisam ser questionados para que se possa apreender todos os conjuntos de significação.

Em suma, com este trabalho se realizou uma compreensão da teoria semiótica de linha francesa, e seus processos de análise. Os conhecimentos adquiridos foram esclarecedores e inspiradores para futuras apurações, como também outras obras compostas com o cunho programático ou descritivo, influenciadas ou não por transformações históricas.

## Referências

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Traduzido por: Grupo CASA, sob a coord. de Ivã Carlos Lopes, Edna Maria F. S. Nascimento, Mariza Bianconcini Teixeira Mendes, Marisa Giannecchini de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2003. Tradução de: Précis de sémiotique littéraire.

CARROZZO, Mario; CIMAGALLI, Cristina. **Storia della musica occidentale**. vol. 2. – Roma: Armando Editore, 2008.

FERTONANI, Cesare. **Antonio Vivaldi / La simbologia musicale nei concerti a programma**. – Pordenone: Edizioni Studio Tesi, 1992.

FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística: I**. Objetos Teóricos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Traduzido por: Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2008. Tradução de: Sémiotique du Discours.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. – 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013. Título original: Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. – 12.ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.

TATIT, Luiz, Abordagem do texto. In:\_\_\_\_\_ **Introdução à linguística: I**. Objetos Teóricos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

VICHI, Anna Maria Giorgetti. **Gli arcadi dal 1690 al 1800: onomasticon**. Roma: Arcadia, Accademia Letteraria, 1997

VIVALDI, Antonio. **Il cimento dell'armonia e dell'invenzione: op. 8**. Amsterdam: Michele Carlo Le Cene, 1725.



## SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UM FATO HISTÓRICO COMO INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE UMA COLEÇÃO DE MODA

### *WORLD WAR II: A HISTORICAL FACT AS INSPIRATION FOR A CREATION OF A FASHION COLLECTION*

Laiana Pereira da Silveira

Graduanda em Design de Moda/

IFSul Campus Pelotas Visconde da Graça

laianasilveira@gmail.com

#### RESUMO

O presente trabalho visa relatar o processo de pesquisa e desenvolvimento de uma coleção de moda inspirada no fato histórico: Segunda Guerra Mundial. A pesquisa se deu a partir da temática principal, o conflito histórico e com base nesta proposta, procurou-se encontrar referências e detalhes suficientes para a criação de uma coleção de moda. A criação de algo novo está diretamente ligada à investigação e aprendizagem de algo do passado, envolvendo leitura, observação e registro de informações. Uma etapa importante da pesquisa histórica é explorar a indumentária, para pensar nas texturas, cores, detalhes e formas e depois interpretar para algo novo, atual e não como figurino ou réplica de roupas de época. Neste estudo escolheu-se ressaltar as mudanças na rotina da mulher e como foram as variações na roupa feminina durante a guerra, neste período a mulher que era considerada frágil, e viu-se obrigada a mudar seus hábitos e sair do lar para trabalhar. A moda começou a ganhar influência da vestimenta masculina pelos uniformes usados pelos soldados, o guarda-roupa feminino tornou-se mais sóbrio, rígido e prático. O período mudou o formato das roupas, devido ao racionamento de tecidos e regulamentação do seu uso, portanto, a moda precisou adaptar-se as circunstâncias precárias, e as peças precisavam ser práticas e confortáveis para o seu uso. Através da pesquisa realizada pode-se desenvolver uma coleção de moda inspirada no fato histórico aqui descrito.

**Palavras-chave:** Segunda Guerra Mundial. Indumentária. Mulher. Escassez. Versatilidade.

#### ABSTRACT/RESUMEN

The present work aims to report the process of research and development of a fashion collection inspired by the historical fact: World War II. The research was based on the main theme, the historical conflict and based on this proposal, sought to find references and sufficient details for the creation of a fashion collection. The creation of something new is directly linked to the investigation and learning of something of the past, involving reading, observation and recording of information. An important step in historical research is to explore clothing, to think about textures, colors, details and shapes and then to interpret for something new, current and not as wardrobe or replica of period clothing. In this study it was chosen to highlight the changes in the routine of the woman and how they went to the variations in the women's clothing during the war, in this period the woman who was considered fragile, and was forced to change their habits and leave the home to work. Fashion began to gain influence from men's clothing by uniforms worn by soldiers, the women's wardrobe became more sober, stiff and practical. The period changed the format of the clothes, due to the rationing of fabrics and regulation of their use, therefore, fashion had to adapt to the precarious circumstances, and the pieces needed to be practical and comfortable for its use. Through the realized research one can develop a collection of fashion inspired by the historical fact described here.

**Keywords/Palabras clave:** Second World War. Clothing. Woman. Scarcity. Versatility.

## **Introdução**

O presente artigo possui como temática principal o conflito histórico da Segunda Guerra Mundial, e a partir desta proposta, procurou-se encontrar uma delimitação de tema com informações e detalhes suficientes que pudessem enriquecer ainda mais uma pesquisa ligada à moda, escolheu-se abordar a versatilidade da roupa feminina durante a guerra, sabendo que nesse período a mulher que era considerada frágil e delicada, viu-se obrigada a mudar sua rotina, assumir uma postura forte, sair do lar para trabalhar em fábricas, ou seja, de dona de casa a operária.

O fim dos anos de 1930 foi marcado pelo início da Segunda da Guerra Mundial, conflito que durou entre os anos de 1939 a 1945, envolvendo inúmeras nações do mundo e que mudou rumos da história, deixando marcas até a atualidade. A moda começou a ganhar influência da vestimenta masculina pelos uniformes usados pelos soldados, como um presságio dos anos de guerra e por sua praticidade, o guarda-roupa feminino tornou-se mais sóbrio, rígido e prático, pois o essencial era ter somente o que fosse preciso para uma possível fuga.

Tema rico em informações históricas e culturais traz a importância da mulher no período abordado, visto que a mesma mostrou ao mundo a força da sua independência, mulher essa que foi fundamental para que as fábricas não parassem de funcionar. Sabemos que a Segunda Guerra mudou o formato das roupas, devido ao racionamento de tecidos e regulamentação do seu uso, portanto, a moda precisou se adaptar as circunstâncias precárias, as peças precisavam ser práticas e confortáveis para o seu uso.

O atual artigo tem como um dos objetivos mostrar como um fenômeno político, a Segunda Guerra Mundial, refletiu-se na vestimenta feminina dessa mulher que foi obrigada a sair do seu lar, até então conhecido por ela como zona de conforto, e a finalidade da pesquisa é o desenvolvimento de uma coleção para o inverno 2017, a criação e confecção de uma saia conceitual e a produção de um editorial de moda.

### **A versatilidade da roupa feminina**

A década de 1940 inicia devastada pela guerra. A silhueta de estilo militar imposta no final dos anos 1930 durou até o final do conflito.

Para os autores Fiell e Dirix,

A década de 1940 pode ser dividida em duas metades iguais: a primeira testemunhou a Segunda Guerra Mundial, o conflito internacional mais brutal da história, com a maior perda de vidas de todas as guerras até então, e a segunda foi o momento de resgate da paz. Embora pouco mais da metade da década tenha sido marcada pelo conflito, sua influência foi sentida em todo o período, seja nos fatos do dia a dia ou em suas consequências (FIELL e DIRIX, 2014, p. 6).

Logo, a Segunda Guerra serviu como uma catástrofe mundial, que mudou o rumo da história de todas as nações envolvidas, na grande maioria com danos e perdas irreparáveis, as vidas que ali ficaram e as marcas nos sobreviventes jamais serão esquecidos.

Com relação a questão têxtil desse período, a autora Pollini diz que, “em 1941, entrou em voga o **“Cartão de Vestuário”**, que determinava a quantidade de roupas que os franceses podiam consumir” (POLLINI, 2007, p. 59), o governo extremamente controlador impôs as mulheres o uso do “Cartão do Vestuário”, que era por meio de cupons, onde cada vez que era comprado tecido, ia sendo abatida a quantidade dos mesmos, cada uma tinha direito a um valor exato para comprar anualmente. Esta solução criada e imposta pelo governo foi mal recebida pela população, porém era necessária diante das circunstâncias do período, e quanto mais se estendia a guerra, mais rigorosa era a fiscalização dos consumidores desses produtos.

Pollini também conta que o governo:

Determinava a quantidade de roupas que os franceses podiam consumir, por meio de cupons. Depois, seguiu-se o regulamento do desenho das roupas, com o objetivo de economia da metragem de tecido. No vestuário feminino, o número de pregas e botões foi limitado; as saias iam até a altura do joelho e deveriam ser justas, nada de saias rodadas (POLLINI, 2007, p. 59).

Os consumidores estavam passando por inúmeras dificuldades, e os profissionais que trabalhavam com moda – costureiras, modistas, alfaiates -, estavam sofrendo com este período de escassez no mercado de vestuário. O racionamento de tecido, limitavam as criações e o setor de moda precisavam criar alternativas para não perder seus clientes e ao mesmo tempo estar dentro das normas estipuladas pelo governo no período de guerra.

Tratando-se também da questão de necessidade de materiais e diminuição de custo, o autor Blackman destaca que “a lã custava menos cupons do que a roupa pronta; portanto, tricotar era econômico e útil” (BLACKMAN, 2011, p. 152), as mulheres viam-se obrigadas a comprar lã e

confeccionar seus próprios pulôveres como forma de economia, sendo também, de certa forma, um jeito de diferenciação através da exclusividade da peça. A questão do sistema de racionamento das roupas, imposto pelo governo é trazida pelo autor Blackman.

Blackman que afirma:

O sistema de racionamento de roupas foi introduzido na Grã-Bretanha em 1941 como esforço para garantir a distribuição justa das mercadorias disponíveis. No início, eram distribuídos 66 cupons por ano por pessoa, mas esse número diminuiu à medida que a guerra continuava (BLACKMAN, 2011, p. 168).

Foi através desta maneira que o governo da Grã-Bretanha encontrou uma forma de distribuição igualitária dos produtos que haviam disponíveis para a população.

Devido a escassez, a roupa ficou marcada pela função utilitária e sem muitos detalhes, podendo assim observar a uniformização da mesma, com ares masculinizados, com o uso dos ombros acentuados com ombreiras e o corte reto.

Braga, afirma que:

De 1939 a 1945, a palavra de ordem foi recessão. Obviamente que a moda não ficou fora desse contexto. As roupas femininas, de fato, masculinizaram-se e a grande moda foi o uso de duas peças, para qualquer momento, fosse do dia ou da noite. Saias bem mais justas e casacos compunham a toalete feminina em tecidos simples e que normalmente eram racionados. Havia inclusive regras para gastos de tecidos e também para a limitação de metragem de compra [...] Isso tudo provocou uma certa monotonia na moda, que foi resolvida com detalhes específicos como debrum colorido, bolsos e golas também de outra cor etc., como forma de aproveitamento de sobras de tecido (BRAGA, 2004, p. 69).

Nesse período, junto com a recessão, surgiu o reaproveitamento de tecidos e de peças que já não eram mais utilizadas, ou seja, a população viu-se obrigada a enxergar métodos de tornar útil todo e qualquer artigo de vestuário que já havia sido tirado de uso.

Apesar da situação precária, conseguiu-se tirar proveito do momento, pois devido a escassez de tecidos, houveram mais pesquisas sobre novas tecnologias na área têxtil, fazendo com que as mulheres adotassem materiais alternativos para o uso naquela época, reformando suas roupas com tecidos do tipo viscose e o raion, que substituíram a seda - usada pelos soldados no campo de batalha - e os sintéticos produzidos a partir do petróleo.

De acordo com Stevenson:

Com a escassez da guerra, os comprimentos das saias subiram, e os shorts e saias-calças eram comuns para o ciclismo, cada vez mais praticado devido ao confisco dos carros e a escassez de combustível. Havia constante preocupação com a falta de meias de nylon e, quando não ganhavam nenhuma de soldados, as moças tinham de usar meias soquete ou pintar as pernas com uma mistura de sal e corante caramelo (STEVENSON, 2012, p. 126).

Nesse período, com o homem recrutado para os campos de guerra, longe do lar por tempo indeterminado, a mulher enxerga-se obrigada a ir trabalhar nas fábricas, na produção de armamentos, de munição, de roupas e também de alimentos.

### **A moda na década de 40**

A moda no final dos anos 30 e primeira metade da década de 40 chega sem cores e rígida, limitada pelo governo em diversos quesitos, tornando-a quase sem graça, porém, a indústria da moda adquiriu importância vital para manter a economia relativamente bem.

Taylor assegura que:

Em contraste com as linhas sinuosas e sensuais da década anterior, a de 1940 trouxe formas quadradas severas, ombros largos, saias mais curtas, chapéus excêntricos e sapatos pesados. [...] As peças precisavam ser práticas e confortáveis, já que as mulheres assumiram o lugar dos homens no mercado de trabalho [...] Calças funcionais, saias pregueadas, vestidos clássicos acinturados com gola de camisa e botões, ou levemente estruturados, davam liberdade de movimento (TAYLOR, 2014, p. 58).

Importante notar que através do cenário da guerra e do novo estilo de vida da população perante o caos, adaptados aos novos tempos, a moda e a ação de vestir-se passaram a se firmar como ato social, enquadrando-se nas regras de economia, de consumo, de comunicação na sociedade e também como forma de diferenciação, e apesar de toda limitação imposta pela escassez de material, pela questão financeira e pelo próprio governo através das regulamentações de uso dos produtos disponíveis, a sociedade soube contornar a situação. A vestimenta estava caracterizada pela ausência de variação e o valor da peça estava na sua durabilidade.

De acordo com os autores Fiell e Dirix:

O vestuário pode ter se tornado mais funcional, porém suas qualidades decorativas não estavam de modo algum perdidas, e, mesmo que estivesse tudo mais discreto e funcional, as roupas eram ainda intimamente ligadas à expressão de uma identidade pessoal e social (FIELL e DIRIX, 2014, p. 8).

A vestimenta mais funcional, sua mudança estagnada no mercado e a escassez na área têxtil permitiu a população a explorar melhor a criatividade, partindo da utilização de materiais que muitas vezes passam despercebidos, que podem receber uma nova função, como a decorativa, deixando a roupa ligada um pouco mais com quem a usava. Nada de grande gastos em tecidos e aviamentos, a ordem da vez era economizar e inovar partindo de materiais que se tinha em casa.

Segundo Mackenzie:

Em 1942, um manual de produção de vestuário civil foi aprovado para regulamentar critérios restritivos para a moda, limitando o uso de botões e bolsos, reduzindo costuras e bainhas e fixando até o número de pregas macho (duas) ou tombadas (quatro) para as saias. Todos os enfeites eram proibidos (MACKENZIE, 2010, p. 84).

Logo, os modelos de roupas ficaram cada vez mais simplistas devido ao pouco recurso que havia. A moda feminina agora era totalmente influenciada pela vestimenta masculina.

### A necessidade e a criatividade

Embora houvesse uma grande precariedade nos materiais disponíveis durante a guerra, a população, principalmente as mulheres, usufruíram da criatividade para incrementar o visual.

De acordo com Fiell e Dirix “a funcionalidade é uma qualidade raramente associada à moda, usada com maior frequência para descrever sua própria antítese: as roupas de trabalho” (FRIELL e DIRIX, 2014, p. 8). Nesse momento histórico houve a proibição do uso das meias feitas de seda, porém, devido a sua escassez e necessidade das mulheres em manter-se na moda, usufruindo da criatividade, segundo Pollini (2007), criou-se uma tintura de iodo para que as mesmas pintassem as pernas, a propaganda do produto deu-se com o seguinte slogan “**Seda em suas pernas sem meia de seda**”.

Como afirma Pollini:

Podia ser encontradas nas cores “Came”, “Came Dourada” e “Came Escura”. Tratava-se de uma tinta com a qual as mulheres pintavam a perna para criar a ilusão de que estavam usando meias. Até a linha da costura na parte de trás das pernas, era imitada (POLLINI, 2007, p. 58).

O mercado preocupou-se em explorar o que mais afligia seus consumidores, e no caso do público feminino, a questão da falta da meia calça foi muito bem explorada trazendo essa opção



de tinta com tonalidades diferentes para que essas mulheres pudessem adquirir um produto que solucionasse esse problema.

A necessidade fez também com que mulheres usassem das sobras de tecidos para a criação de turbantes, que usaram como acessório de cabeça, pois na época deviam manter os cabelos presos por precaução nas fábricas e também, preferiam mantê-los escondidos devido à falta de tempo de arrumá-los.

### **O efeito da guerra na moda**

Entre os anos de 1940 e 1944, mudança repentina na política e economia propiciou algumas transformações significativas na indumentária no mundo todo, da abundância de material passando rapidamente para a sua escassez.

Para os autores Fiell e Dirix:

As restrições, o racionamento e as medidas de austeridade tiveram forte impacto na composição da moda. Em termos práticos, isso se traduzia em uma quantidade muito mais limitada de tecido; a seda tornou-se indisponível, pois foi direcionada aos esforços de guerra, e a lã existia em quantidades bastante reduzidas. Corantes tinham uso restrito, e dizia-se que as roupas tornaram-se monótonas, embora isso não fosse um fato universal. Tons de cinza, azul, verde e marrom dominavam a paleta (FIELL e DIRIX, 2014, p. 40).

Diante da recessão que se afligia sobre o mundo, pode-se perceber que a moda foi diretamente atingida, e na falta de algo melhor no quesito de matéria-prima, a moda precisou ser adaptada a novos ideais, além das fibras artificiais, homens e mulheres buscavam no fundo do guarda-roupa artifícios que possam ser usados na confecção de acessórios para completar os trajes. Na época houve algumas barreiras, Veillon conta que “A moda também sofreu restrições, seja em função da falta de matérias-primas, seja por certas limitações na produção, mas, sempre imaginativa e independente, conseguiu driblar as dificuldades” (2004, p. 97).

Na Europa, criaram-se peças práticas e elegantes em grande escala, conhecido como ready-to-wear (pronto para usar) com preços mais acessíveis, as peças podiam ser compradas de casa, através de um catálogo que era entregue nas residências, nesse período que a moda para o mercado em massa foi criada e firmada até hoje.

Devido ao racionamento de petróleo no período da guerra, os carros eram usados cada vez menos, abrindo espaço para outros meios de transportes como a bicicleta, muitas mulheres precisaram adaptar-se a essa nova realidade.

Blackman diz:

Com a crescente popularidade do ciclismo por causa do racionamento do petróleo, produtores e criadores de moda procuram criar trajes adequados à atividade. A Aquascutum, de Londres, produziu um conjunto de três peças com o tecido sintético “Scutum”, a prova d’água e resistente ao vento. O conjunto compõe-se de casaco, saia com três pregas invertidas na frente e calça com zíperes laterais. Desse modo, a mulher pode ir de bicicleta para o trabalho, ou qualquer outro lugar, vestindo a calça para depois vestir a saia (BLACKMAN, 2011, p. 162).

Uma grande vantagem para as mulheres que precisavam trabalhar, o conjunto de três peças produzido pela Aquascutum veio num momento propício, funcional para aquelas que utilizavam da bicicleta como meio de locomoção e ao chegarem ao seu destino final não perdiam sua feminilidade.

Segundo Taylor “Filmes informativos do Ministério do Comércio britânico mostravam como converter um terno para a noite em um atraente conjunto para o dia, pijamas em vestidos ou velhas cartolas em chapéus chiques decorados com fitas” (2014, p. 63), existiam diversas intervenções do governo estimulando a criatividade da população e incentivando a reutilização de suas peças.

De acordo com Simili (2011):

Os novos tempos também teriam sido sinalizados pela multiplicação das mulheres fardadas, vestindo “tailleur preto, camisa branca e gravata preta e pela transformação do guarda-roupa em sóbrio, marcado pelo fim dos vestidos vistosos, dos bonezinhos excêntricos, das jóias extravagantes e das unhas cor de sangue”, restringindo-se ao tailleur, quando muito, acompanhado por um casaquinho de crepe, um chapeuzinho de feltro e por uma bolsa grande (SIMILI, 2011, p. 7).

Com o fim da guerra decretado em 1945, a população livre das desgraças e começando a se recompor, principalmente na Europa, já na América, a moda ganhou espaço no cenário do pós-guerra, bem estabelecida na indústria, nesse período a moda começou a ter como sentido primordial a praticidade e a funcionalidade. A moda mostra sinais de sobrevivência à guerra exibindo looks que abusam de matéria-prima, pois, a moda da segunda metade do século

apresenta-se fortemente acinturada para as mulheres e para os homens – depois de tanto tempo sem acrescentar novidade alguma – começaram a usar o linho, ternos brancos, bege, tons pastel.

### Processo criativo

Finalizando as pesquisas históricas relacionadas ao tema, deu-se início a etapa criativa para o desenvolvimento da coleção. Pensando no período escolheu-se uma cartela de cores com tons sóbrios, terrosos e que lembrassem o militarismo, abaixo pode-se na Figura 1 a cartela de cores da coleção, composta por 10 cores.



Figura 6: Cartela de cores da coleção (2016). Fonte: Elaborada pela autora

Quanto à escolha dos tecidos para a criação, pensou-se em texturas pesadas como veludo, sarja, couro sintético, moletom e viscose. A coleção de moda desenvolvida foi intitulada de “**A mulher da guerra**” e é composta por 10 *looks*, sendo divididos em 9 comerciais e um 1 *look* conceitual, o qual a saia foi confeccionada. Observando a Figura 2, nota-se as tonalidades da cartela de cores elaborada, a máscara de gás no rosto foi um padrão criado relacionado a um objeto que foi de grande importância durante o período. Nesta coleção foram usadas algumas fortes tendências de moda para a estação, como a assimetria, o mix de texturas, a sarja *destroyed*, peças com dupla funcionalidade que podem ser utilizadas tanto como casaco ou como um vestido, aplicação de textura como flores de couro sintético.



Figura 7: Coleção "A mulher da guerra" (2016). Fonte: Elaborada pela autora

Referente ao editorial produzido com a saia conceitual confeccionada, escolheu-se uma locação externa com um ambiente industrial que remetesse ao novo ambiente que a mulher teve de se inserir, o local de trabalho, como fábricas. O editorial possui o mesmo nome da coleção, foi elaborado com uma modelo feminina, as locações utilizadas foram: a parte interna do Mercado Central e a parte interna do prédio da Secretaria de Cultura, o principais elementos para compor a cena, foram o cenário com tons acinzentados, a máscara de gás, e o carrinho de obra para transporte. Para a composição do *look* do editorial, devido à confecção ser apenas da saia, para a parte superior utilizou-se de ataduras tingidas num tom com aspecto de sujeira, referindo ao período conturbado em que houveram muitos feridos e as ataduras foram de grande importância nas alas médicas.



Figura 8: Editorial "A mulher da guerra" (2016). Fonte: Elaborada pela autora

### **Considerações finais**

A partir das informações trazidas neste artigo, pode-se concluir que o período da Segunda Guerra Mundial foi de grande experiência para a população pelos fatos vivenciados, e principalmente para as mulheres que se viram donas de si da noite para o dia, precisando trabalhar para sustentar suas famílias, mulheres que apesar de um dia exaustivo de trabalho – muitas vezes braçal – não deixavam de lado os cuidados estéticos.

Através das descobertas realizadas por meio da pesquisa bibliográfica, procurou-se valorizar as superações das mulheres diante das circunstâncias e reconhecer que apesar da restrição vivida no período, contornou-se a situação usando da criatividade, e com isso criar uma coleção de moda que fosse utilitária, com aspectos do período como as cores e os tecidos pesados, e para a produção do editorial, trazer o ambiente industrial na locação, a máscara como um elemento fundamental para a composição da cena e a atadura na complementação do look.

Ao longo deste período e de suas rigorosas fiscalizações, a moda conseguiu ter grandes mudanças, através da criatividade usada por todos perante uma situação atual de escassez no setor têxtil e um regime estritamente controlador.

Ressalta-se também, a importância deste período na história da moda, pois com a guerra surge uma nova maneira de fazer moda, o ready-to-wear na América e o prêt-à-porter na Europa configuraram o processo de concepção e construção das roupas que conhecemos até hoje. Antes deste período todas as roupas eram feitas sob-encomenda e sob-medida para as pessoas, inexistindo o processo de produção em série.

## Referências

BLACKMAN, C. **100 anos de moda**. São Paulo: Publifolha, 2011.

BRAGA, J. História da moda / João Braga. – 4. Ed. São Paulo. Editora Anhembi Morumbi, 2004. – Coleção moda e comunicação / Kathia Castilho coordenação.

DIRIX, E; FIELL, C. **A moda da década – 1940**. Tradução Laura Schichvarger. – São Paulo: Publifolha, 2014.

MACKENZIE, M. **Ismos: para entender a moda** / Mairi Mackenzie; Tradução Christiano Sensi. – São Paulo: Editora Globo, 2010.

POLLINI, D. **Breve história da moda**. São Paulo: Editora Claridade, 2007 / Coleção Saber de tudo.

SIMILI, I. **Moda e gênero na Segunda Guerra Mundial**: fragmentos da feminilidade “patriótica” nas aparências da primeira-dama Darcy Vargas. 7º Colóquio de Moda, Maringá, 2011.

STEVENSON, NJ. **Cronologia da Moda**: de Maria Antonieta a Alexander McQueen / NJ Stevenson; Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

TAYLOR, K. **Moda Vintage e alta-costura**: um panorama de estilistas do século XX, de Paul Poiret a Alexander McQueen / Kerry Taylor; tradução Gabriela Erbeta. – São Paulo: Publifolha, 2014.

VEILLON, D. **Moda & Guerra**: um retrato da França ocupada / Veillon Dominique; tradução e glossário, André Telles. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.



## **A ROTATIVIDADE DE PROPRIETÁRIOS NOS ESTABELECIMENTOS HOTELEIROS DO SÉCULO XX EM PELOTAS**

### *LA ROTATIVIDADE DE PROPIETARIOS EN LOS ESTABLECIMIENTOS HOTELEROS DEL SIGLO XX EN PELOTAS*

Larissa Plamer Teixeira  
Graduanda/UFPel  
[lalaplamer@hotmail.com](mailto:lalaplamer@hotmail.com)

#### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar a rotatividade de proprietários, gerentes e arrendatários que passaram pelos hotéis em Pelotas nas primeiras décadas do século XX. Este resumo é um recorte do projeto “A História da Hotelaria em Pelotas na primeira metade do século XX”, financiado pelo edital MCTI/CNPq 14/2014. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, realizada na Biblioteca Pública Pelotense, tendo como principal fonte o jornal Diário Popular, dos anos de 1900 a 1949. No início do século XX Pelotas era um polo industrial, comercial e educacional para a região sul do Estado. A cidade se destacava econômica, cultural e socialmente, o que propiciava uma constante movimentação de pessoas, contribuindo para o crescimento da rede hoteleira. Nestes anos os hotéis frequentemente trocavam de proprietário, sendo que alguns dos “senhores” já estavam no ramo há muitos anos, passando pela gerência de vários estabelecimentos. Percebe-se que a mudança de proprietário e gerência dos hotéis contribuía muito para o seu sucesso, pois cada dono agregava valor ao estabelecimento, fazendo-o crescer. Como também o contrário, muitos hotéis bons, passaram por fases ruins, devido a sua chefia. Após as pesquisas, constatou-se que a alternância de donos era muito importante para os hotéis, sendo que os principais da cidade, Grande Hotel, Hotel Aliança e Hotel Brasil, possuíam vários proprietários ou arrendatários.

**Palavras-chaves:** História da Hotelaria; Proprietários; Século XX; Pelotas.

#### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es analiza la rotación de propietarios, gerentes y arrendatarios que pasaron por los hoteles en Pelotas en las primeras décadas del siglo XX. Este resumen es un recorte del proyecto “La historia de la Hostelería en Pelotas en la primera mitad del siglo XX” financiado por el pliego MCTI/CNPq 14/2014. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica, realizada en la Biblioteca Pública Pelotense, teniendo como principal fuente el periódico Diario Popular, de los años de 1900 a 1949. En el inicio del siglo XX Pelotas era un polo industrial, comercial y educacional para la región sur del Estado. La ciudad se destacaba económica, cultural y socialmente, lo que propiciaba un constante movimiento de personas, contribuyendo para el crecimiento de la red hotelera. Estos años los hoteles frecuentemente intercambiaban de propietario, siendo que algunos de los “señores” ya estaban en el ramo hay muchos años, pasando por la gerencia de varios establecimientos. Se percibe que el cambio de propietario y gerencia de los hoteles contribuía mucho para su éxito, pues cada dueño agregaba valor al establecimiento, haciéndolo crecer. Como también el contrario, muchos hoteles buenos, pasaron por fases ruines, debidas a su autoridad. Después de las investigaciones, se constató que la alternancia de dueños era muy importante para los hoteles, siendo que los principales de la ciudad, gran Hotel, Hotel Alianza y Hotel Brasil, poseyeron varios propietarios o arrendatarios.

**Palabras-llaves:** Historia de la Hostelería; Proprietarios; Siglo XX; Pelotas.

## Introdução

O objetivo principal deste trabalho é discutir a rotatividade de proprietários nos estabelecimentos hoteleiros da cidade de Pelotas no início do século XX, fazendo uma abordagem sobre todos os estabelecimentos em funcionamento, porém tendo como objetos de estudo, os hotéis Brasil, Aliança e Grande Hotel, os três principais do município neste período.

O trabalho tem o intuito de analisar os locais que mais sofreram mudança de proprietário, como também as remodelações que tiveram durante este período de troca, evidenciando o que cada “dono” trouxe de melhor e/ou pior para o estabelecimento. Veremos quais os principais “senhores” que se mantinham no ramo da hotelaria neste período, e analisar por quais hotéis haviam passado.

No início do século XX a cidade de Pelotas era muito conhecida pela comercialização do charque, principal atividade econômica do município até os anos 1920, quando a cidade passa por uma reestruturação econômica. Além do desenvolvimento econômico a cidade contava com grande potencial artístico, cultural e social. Com todo o desenvolvido econômico e social ocorrendo em Pelotas nessa época, os hotéis começaram a entrar em constante crescimento, disponibilizando os melhores serviços, infraestrutura, gastronomia e hospedagem, sendo que muitos deles eram bem procurados e requisitados pelos viajantes. De acordo com Echart (2015):

A atividade hoteleira em Pelotas passou a desenvolver-se entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, pois foi neste período que a cidade atingiu seu apogeu econômico, social e cultural, sendo considerada a “Princesa do Sul”. (ECHART, 2015, p. 18).

Este artigo é um recorte do projeto de pesquisa “A História da Hotelaria em Pelotas na primeira metade do século XX”, financiado pelo edital MCTI/CNPq N° 14/2014. O projeto tem por objetivo resgatar elementos da hotelaria que muitas vezes foram esquecidos com o tempo, buscar informações sobre a hotelaria na primeira metade do século XX, pois ela é uma parte importante da história da cidade e traz elementos da sociabilidade urbana.

Para este trabalho utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, sendo a principal fonte o jornal Diário Popular, que funcionou durante todo o período da pesquisa. As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Pública Pelotense, que conta com o “Acervo de Documentação e Obras Valiosas”, com periódicos desde o século XVIII. Os jornais foram pesquisados sistematicamente dos anos de 1931 à 1950, para assim obter-se uma cronologia das informações.

Também foram utilizados materiais já pesquisados do projeto, disponíveis em um banco de dados, referente aos anos de 1900 à 1930. Os jornais utilizados para a pesquisa foram o Diário Popular, O Libertador, Correio Mercantil, Diário Pelotense e Opinião Pública. Além disso, usou-se material bibliográfico, como artigos, dissertações, monografias e livros, para assim se conceituar a história dos meios de hospedagem, o contexto econômico e social de Pelotas no século XX e a hotelaria no município nas décadas passadas.

### **Breve História dos Meios de Hospedagem**

Sabe-se que desde os primórdios as pessoas realizavam viagens, sejam elas por motivos religiosos, de conquista, para procurar abrigo ou alimentação, de cunho comercial e para lazer e/ou turismo. Assim, surgiu a necessidade de “hospedar” esses viajantes, fazendo com que surgissem os primeiros meios de hospedagem. Porém pode-se dizer que foi através do fluxo de peregrinos, viajando para os Jogos Olímpicos, que surgiram os iniciais meios de atendimento a essas pessoas e o desenvolvimento da hospitalidade (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO, 2005, p. 7).

A expansão do Império Romano favoreceu a “modernização” e o crescimento dos meios de hospedagem. Os romanos realizavam muitas viagens de lazer e turismo, para tirar férias e a passeio, o que foi um marco, pois através dos mesmos começaram a surgir novas estradas, pontes e viadutos, como também os mapas romanos, demarcando as cidades e os alojamentos que nelas se localizavam (MÜLLER, 2004, p. 3).

O declínio do Império Romano em meados do ano 400 d.C. marcou uma grande diminuição das viagens, pois com as guerras acontecendo era difícil de viajar pelas estradas e realizar o comércio (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO, 2005, p. 10). Assim, os meios de hospedagem foram “abandonados” e desaparecendo, pois as pessoas realizavam viagens mais curtas, perto de suas residências (MÜLLER, 2004, p. 4).

Após esse período, o cristianismo começou a ganhar força entre os cristãos, e as viagens de peregrinação e cunho religioso entraram em constante crescimento. Durante a Idade Média, os mosteiros e abadias eram lotados de viajantes, pois a hospitalidade se difundiu entre esses meios,

uma vez que, pensavam ser de sua obrigação abrigar os “irmãos cristãos” (ECHART, 2015, p. 16). A partir desse período, as pousadas, que serviam como abrigos sem custo algum, começaram a se desenvolver como alojamentos de cunho comercial, o que marcou um grande número de novos estabelecimentos sendo abertos, devido ao fluxo de soldados, peregrinos e comerciantes que por ali passavam. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO, 2005).

Segundo Müller (2004, p. 5), “em função disso, a hotelaria começou a se desenvolver, melhorando os seus alojamentos e oferecendo outros mobiliários, tornando a estadia mais confortável, que à época do Renascimento, muitas residências de nobres da época desconheciam”. Observa-se que nesse período as hospedagens se desenvolveram a partir dos novos serviços, infraestrutura e melhoramentos sendo realizados a todo momento. A preocupação com o hóspede também gerou uma melhoria de equipamentos, para assim, o mesmo ter a melhor hospitalidade e estadia.

A partir do século XIII as viagens organizadas para grupos começaram a surgir, e a segurança voltou na Europa, fazendo com que fossem aparecendo cada vez mais meios de hospedagem. Devido a isso, alguns países, principalmente França e Inglaterra, implantaram leis e normas para regulamentar a atividade hoteleira (MÜLLER, 2004).

As hospedagens passam a ser controladas pelo Estado com o início das monarquias nacionais, assim, essas estadias eram realizadas principalmente em palácios da nobreza e instalações militares, e todas as pessoas deveriam ter autorização para se hospedar, quem não possuía, ficava em albergues e pensões (ECHART, 2015). A partir da Revolução Industrial, o fluxo de pessoas aumentou e novos estabelecimentos hoteleiros foram surgindo, porém não mais na beira de estradas e entrada das cidades, mas sim nos centros, próximos aos teatros, óperas e comércio. Echart (2015) citando Pereira e Coutinho (2007), nos diz que:

Com a Revolução Industrial e a expansão do capitalismo, a hospedagem passou a ser tratada como uma atividade estritamente econômica a ser explorada comercialmente. Os hotéis com staff padronizado, formado por gerentes e recepcionistas, aparecem somente no início do século XIX (PEREIRA; COUTINHO, 2007, p. 2)

Os conceitos e padrões europeus de hotelaria se difundiram até os Estados Unidos, no século XVIII, quando surgiram os primeiros hotéis de grande porte. Em 1714 foi inaugurado o primeiro hotel, cujo prédio foi construído estritamente para este fim, a partir daí a hotelaria do país

começou a se destacar entre as demais. A hotelaria se desenvolveu nos EUA até o final do século XIX, onde se tinha muitos hotéis de luxo com bons serviços, porém preços elevados, e diversos hotéis de classe média, com ótimos preços, porém péssimos serviços (MÜLLER, 2004, p. 9).

Com a Primeira Guerra Mundial, os hotéis entram em decadência, principalmente os de grande porte e serviços de luxo. Assim, o início do século XX foi marcado pela inauguração de diversos estabelecimentos hoteleiros de menor porte, mas capazes de atender ao grande fluxo de pessoas, devido ao crescente turismo de massa. A década de 1920 se destacou pelo desenvolvimento econômico de diversos países, período em que a economia estava em seu auge, assim, os hotéis passaram por ótima fase, crescendo e se destacando.

A partir da década de 1930 até o início da Segunda Guerra Mundial, a hotelaria passou por grandes crises econômicas, os estabelecimentos passaram por dificuldades, sendo muitos deles fechados, sem reabrir suas portas (ECHART, 2015). Com o período pós guerra, os países investiram no turismo, para poder alavancar suas economias. Consequentemente isso gerou a construção de um grande número de hotéis nas capitais e principais centros turísticos dos países (MÜLLER, 2004).

Após a Segunda Guerra Mundial, a economia estabiliza-se e o mercado econômico volta a se desenvolver. Em 1950, com o grande desenvolvimento do transporte aéreo, o turismo ganha um novo patamar, proporcionando desse modo, com que as pessoas realizassem mais viagens, com maior duração. A partir deste período dá-se a implementação das grandes cadeias hoteleiras, com empreendimentos maiores e mais luxuosos.

### **A Pelotas do Século XX e a Hotelaria no Município**

A cidade de Pelotas se localiza a sudeste do estado do Rio Grande do Sul, cerca de 250 KM da capital Porto Alegre. Em meados do século XIX a atividade charqueadora se intensificou no município, fazendo com que o mesmo se desenvolvesse rapidamente e constantemente até o século XX. O município se desenvolveu econômica, social e culturalmente, as condições de vida da população mudaram, melhorando a cada instante, deste modo, Pelotas estava em seu auge cultural e social (MÜLLER, 2004).

Além da economia, a cidade contava com uma elite de charqueadores, que se desenvolveu e “formou” uma cultura própria. Com muitos teatros, praças, cinemas, casarões e espetáculos, a população pelotense chamava atenção e prezava muito pelo seu tempo de lazer. Segundo Müller e Hallal (2004):

Essa elite fez com que Pelotas se destacasse pela sua sofisticada cultura e estilo de vida, que a diferenciava das outras cidades gaúchas do interior; nesta sociedade se valorizava as qualidades relacionadas com a nobreza e a ociosidade, como o cavalheirismo, a cultura e o desprendimento do dinheiro. (MÜLLER E HALLAL, 2004, p. 3).

Em meados de 1920 a indústria saladeiril entra em decadência e, a partir deste período, começa a se extinguir. A década de 1930 foi marcada por uma grande crise na cidade, o Banco Pelotense fecha suas portas e as charqueadas acabam quase que por completo, diminuindo drasticamente o seu número. Após este período, a cidade passa pela crise e começa a se restabelecer economicamente no final dos anos de 1930, quando o município retorna o seu desenvolvimento.

Com a falência da indústria saladeiril, novas atividades se instalam em Pelotas, entre elas a pecuária, indústrias têxteis e alimentícias, frigoríficos e o comércio. Com destaque para a última, que teve grande influência na economia do município e é a principal atividade econômica até os dias de hoje. Porém, em 1945 a cultura do arroz se destaca e coloca o município como principal centro comercial do Estado novamente (MÜLLER E HALLAL, 2004, p. 4).

A hotelaria em Pelotas passou a desenvolver-se no final do século XIX e início do século XX, momento em que a cidade passava por seu auge. Os registros do primeiro hotel datam de 1843, o Hotel Aliança, primeiro instalado na cidade. Müller (2005, p. 3) afirma que “a safra das charqueadas atraía pessoas para a cidade, entre eles peões, tropeiros e estancieiros. Estas pessoas vinham com o objetivo de trazer e negociar o gado e permaneciam na cidade, utilizando os hotéis para hospedagem e entretenimentos”.

Além das atividades econômicas, Pelotas era um centro de instituições educacionais, de atividades médicas, de profissionais liberais, de órgãos estatais, o que contribuiu para a vinda de pessoas para a cidade e o desenvolvimento da hotelaria.

Nos estudos de Müller referentes a hotelaria no século XIX e no início do século XX, estavam em funcionamento cerca de 129 estabelecimentos hoteleiros na cidade. Citando a autora, vê-se que:



Considera-se que o desenvolvimento econômico, social e cultural de Pelotas, a preocupação com o bem estar da população, como limpeza urbana e saneamento básico e com a educação, bem como pelo interesse dos moradores nas artes, literatura, música, poesia, foram fatores condicionantes positivos para a vinda de pessoas para a cidade, e, conseqüentemente o desenvolvimento da hotelaria (MÜLLER, 2004, p. 16).

Em estudos realizados pelo projeto, nos anos 1930 e 1940 encontrou-se 22 hotéis em funcionamento na cidade. Percebe-se uma enorme diminuição destes estabelecimentos, notando-se assim, que essa “extinção” da hotelaria se deu a partir da falência da principal atividade econômica da região, as charqueadas. Entretanto, no final da década de 1940 o ramo hoteleiro volta a se desenvolver, com a abertura de muitos hotéis, principalmente nas décadas seguintes.

Os hotéis da cidade se localizam principalmente na zona central, dividindo-se entre as principais ruas da cidade, perto de praças, teatros, bancos, cinemas e comércio, como também dos trilhos do bondinho. Contudo, tem-se registro de estabelecimentos hoteleiros nas zonas de acesso a Pelotas e próximos a estação férrea, para assim atender a um público específico de viajantes.

Pode-se destacar que as charqueadas foram o fator condicionante para o desenvolvimento da hotelaria na região. A localização privilegiada da cidade, estando entre as principais capitais e principais centros comerciais, fez com que muitos viajantes passassem pelo município, também contribuindo para o crescimento da atividade hoteleira.

### **A Rotatividade de Proprietários**

No período estudado, os hotéis contavam com grande diversidade de proprietários, além da diferença de nacionalidades entre os mesmos, percebe-se uma diferença de classes e experiência no ramo hoteleiro. (SIQUEIRA, 2013, p. 420) A presença de imigrantes no município sempre foi muito forte, desde a sua colonização nota-se um grande fluxo de italianos, alemães, portugueses e franceses vindos para a cidade. Segundo Pesavento (1985, p. 49 citado por MÜLLER, 2004, p. 58) “os imigrantes, principalmente os alemães, diversificaram suas atividades, aplicando capital na indústria, bem como em empresas de navegação, bancos, companhias de seguros, loteamentos e hotéis”.

A localização dos hotéis, assim como seus hóspedes e proprietários, definiam determinadas características dos mesmos. Em função de muitos donos serem estrangeiros, os hotéis de Pelotas

mantinham aspectos europeus, como a infraestrutura, serviços e objetos, trazidos da Europa. “Do mesmo modo que a localização define algumas características dos hotéis, seus proprietários também podem definir os serviços oferecidos, bem como as condições dos hotéis.” (MÜLLER, 2004, p. 90).

A partir das pesquisas, percebeu-se que nos anos analisados os hotéis trocavam constantemente de proprietário. Nota-se que muitos dos donos que passavam pela chefia e/ou gerência de determinado estabelecimento, já estava no ramo hoteleiro a muitos anos. Consta-se que a mudança de proprietário e gerência dos hotéis contribuía muito para o seu sucesso, pois cada dono agregava valor ao estabelecimento, fazendo-o crescer. Como também o contrário, muitos hotéis bons, passaram por fases ruins, devido a sua chefia.

Dos anos de 1900 à 1949 encontrou-se 32 hotéis que estavam em funcionamento durante este período. Delimitou-se para esta pesquisa todos estabelecimentos que ficaram, nem que por alguns anos, funcionando, mesmo tendo fechado durante os anos estudados. Destes 32 hotéis, 19 deles foram vendidos e/ou arrendados por outro dono, nem que seja por pelo menos uma vez.

Os hotéis que mais se destacam, além do Hotel Brasil, Aliança e Grande Hotel, são o Hotel do Comércio, que inaugurou no início da década de 1850 e se localizava em 1853 na Rua Alegre (DIÁRIO DE RIO GRANDE, 26.08.1853, p. 4). Em 1854 o hotel se mudou para a Rua São Miguel (O RIO-GRANDENSE, 22.01.1854, p. 3).

Tem-se registros do hotel, com mudança de dono, até o ano de 1928, e durante este período o estabelecimento foi vendido e/ou arrendado por cerca de 14 diferentes donos. Em 1943 o Hotel do Comércio é vendido para o Sr. Salvador Thadeu Borba (DIÁRIO POPULAR, 14.07.1943, p. 5), e passa a se chamar “Novo Hotel do Comércio”, ficando a partir daí com este proprietário.

O Hotel Grindler se localizava à Rua Andrade Neves, 153 (CORREIO MERCANTIL, 22.02.1898, p.5), e era de propriedade do Sr. Carlos Grindler inicialmente (DIÁRIO POPULAR, 01.01.1898, p. 1). No ano de 1909 o Hotel foi arrendado por André Raupp e André Konrady (DIÁRIO POPULAR, 01.08.1909, p. 2), sobrinhos de Carlos, que veio falecer em 1911, passando o estabelecimento para os mesmos.

Até o ano de 1942 o estabelecimento foi arrendado por dois outros senhores, e neste mesmo ano foi vendido para a firma “Luiz Seixas e Cia” (DIÁRIO POPULAR, 22.08.1942, p. 3), passando a se chamar Rio Hotel. No ano de 1943 o hotel é vendido para o seu último proprietário, “Pompilio Freitas e Cia” (DIÁRIO POPULAR, 09.04.1943, p. 2).

Além destes dois hotéis, citamos aqui o Hotel dos Estrangeiros, localizado à Rua Andrade Neves, número 755. O Hotel inaugurou no ano de 1936, com a proprietária Senhora Gilberte Delbains. A Sr. Delbains era uma das únicas mulheres dona de estabelecimentos hoteleiros neste período, algo muito incomum para a época. Gilberte se manteve à frente do hotel durante todo seu funcionamento, e isso lhe fez ser muito requisitado, pois o mesmo era considerado um dos melhores da cidade.

### **Os proprietários do Hotel Brasil, Aliança e Grande Hotel**

O Hotel Brasil, o Hotel Aliança e o Grande Hotel eram os principais estabelecimentos hoteleiros da cidade no período estudado e foram os que mais tiveram troca de proprietários. Muitos dos donos de cada um destes hotéis já haviam passado por outros estabelecimentos e possuíam experiência no ramo. Além disso, vinham de famílias que investiram no ramo hoteleiro e realizaram muitas mudanças nos hotéis.

A década de 1920 foi marcada pela inauguração do Grande Hotel de Pelotas, que se localizava a Praça Coronel Pedro Osório, número 51. O estabelecimento foi projetado para ser o maior hotel da cidade e considerado um dos melhores, com serviços de luxo. Até 1928, ano da abertura do hotel, sua construção passou por problemas econômicos, o que gerou várias discussões políticas, porém, o mesmo foi municipalizado e arrendado no mesmo ano de sua inauguração.

No seu primeiro ano de funcionamento, o estabelecimento foi arrendado por Caetano Bianchi, ex proprietário do Hotel Bianchi de Porto Alegre (O LIBERTADOR, 02.01.1928, p. 2). Caetano já era conhecido e renomado pelos seus serviços na área hoteleira, e assim, o Grande Hotel se destacou e se desenvolveu nos anos em que era de propriedade do mesmo. O hotel ficou nas mãos da família Bianchi até o ano de 1933. Carlos Eulalio Lopes e Vicente Bianchi (genro e filho do anterior) assumiram de 1933 até o ano de 1938. Silvio Jantzen arrendou o hotel logo depois

disso. E em 1942, já se tem registros da família Zabaleta no comando. Vejamos nesta reportagem do Diário Popular:

100 turistas deixam de visitar Pelotas por falta de acomodações: Uma notícia sobre o aumento de um ou dois andares do edifício Grande Hotel, infelizmente não confirmada. Chegou ao conhecimento da nossa reportagem que o prédio onde funciona o “Grande Hotel”, que é, como se sabe, de propriedade da municipalidade, seria aumentado de um ou dois andares. [...] Essa diligência, entretanto, infelizmente, teve resultado negativo, isto é, não conseguimos confirmação da notícia acima, nem na prefeitura, nem junto ao arrendatário do estabelecimento em apreço, *Sr. João Zabaleta*. [...] (DIÁRIO POPULAR, 25.02.1942, p. 5).

No ano de 1943 já se tem notícias sobre Pedro Zabaleta à frente da gerência do estabelecimento. (DIÁRIO POPULAR, 24.12.1943, p. 5). A família Zabaleta se manteve à frente do hotel por muitos anos, realizou muitas mudanças e manteve o Grande Hotel em pleno funcionamento, fazendo-o se destacar entre os turistas e sociedade pelotense. Vemos este anúncio de 1945, em que Pedro estava comandando o hotel: “Grande Hotel: magníficos apartamentos... Tratamento confortável – Localização ideal.. Ambiente tranquilo – Elegante serviço de bar – Preços módicos. P. Zabaleta e CIA. Pelotas”. (DIÁRIO POPULAR, 27.08.1945, p. 7).

O Grande Hotel pertenceu a Prefeitura de Pelotas por cerca de 34 anos, neste período foi arrendado pelas firmas citadas acima. Em 1962 a família Zabaleta comprou o prédio, e ficou como proprietária até o ano de 2002, quando o mesmo voltou a ser do município, porém fechou suas portas não exercendo mais atividades hoteleiras. Atualmente o estabelecimento é de propriedade da Universidade Federal de Pelotas, e abriga o curso de Tecnologia em Hotelaria. É um prédio tombado e faz parte do Centro Histórico da cidade (ECHART, 2015).

O Hotel Brasil, se localizava na Praça Coronel Pedro Osório, em ponto central. O estabelecimento foi um dos que a rotatividade de proprietários foi grande, sendo que muitos donos já tinham experiência em hotelaria, seja na cidade ou fora dela. Os primeiros registros que se tem do local datam de 1878, falando sobre sua possível inauguração. Vejamos:

Hotel Brazil – Com esta denominação, o Sr Francisco Gonçalves de Oliveira E C. abriram ontem a concorrência pública um importante hotel, situado na Praça Pedro II, junto ao Theatro, onde esteve a camara Municipal. O referido estabelecimento acha-se em condições de oferecer aos viajantes e aos pencionistas da localidade, todas as garantias, tanto em commodidade com em preços e bons serviços. Recomendamos o excelente hotel Brazil. (CORREIO MERCANTIL, 31.03.1878, p. 2).

Inicialmente de propriedade de Francisco Gonçalves de Oliveira e Cia, (CORREIO MERCANTIL, 31.03.1878, p. 2), que em torno de 3 meses após a sua inauguração, supostamente teria firmado uma sociedade com Perez e Cia, (CORREIO MERCANTIL, 02.07.1878, p. 4). No ano de 1880 encontra-se uma reportagem no Diário de Pelotas de uma quebra de “parceria” entre os dois proprietários do estabelecimento, e assim, a nota afirma que o Hotel Brasil passou a ser de propriedade de Antonio Scotto & Cia. (DIÁRIO DE PELOTAS, 01.02.1880, p. 3).

A família Scotto ficou à frente do Hotel Brasil até o ano de 1897, quando a família Del Grande comprou o estabelecimento e se manteve proprietária até o seu fechamento. Em primeira instância a família era proprietária do Hotel Globo, onde ficou por pouco tempo. No final do século XIX adquiriu o Hotel Brasil, firmando uma sociedade entre irmãos, José Del Grande e Jerônimo Del Grande. Nesta reportagem vemos a data em que a mesma assumiu o Hotel Brasil.

Hotel Brazil – Este antigo estabelecimento, situado a praça da República e que pertencia ao Sr. Antonio Scotto acaba de ser vendido ao Sr. José Del Grande, que era proprietário do Hotel do Globo, ficando este extinto. (CORREIO MERCANTIL, 06.03.1897, p. 2)

A partir do início do século XX, o Hotel foi arrendado para várias outras pessoas. João Ferreira de Castro, primeiro arrendatário em 1912 (OPINIÃO PUBLICA, 08.10.1912, p. 3); Francisco de Sallis Pereira, arrendou o hotel em 1914 (O REBATE, 09.11.1914, p. 2); José Del Grande retorna à frente do estabelecimento em 1915, quando volta de sua viagem à Europa (DIÁRIO POPULAR, 24.01.1915, p. 1); Arthur Faria e a família Del Grande firmam uma sociedade entre os anos 1915 e 1919 (DIÁRIO POPULAR, 17.04.1919, p. 3); Mario Del Grande, filho de José assume o hotel em 1919, após o pai ficar gravemente doente (DIÁRIO POPULAR, 27.12.1919, p. 3); Romão Ali e Irmão foram os arrendatários em 1937 (DIÁRIO POPULAR, 06.04.1937, p. 8); e, em 1945 já se tem reportagens com Alfredo Rodrigues sendo proprietário do local (DIÁRIO POPULAR, 16.01.1945, p. 2).

Apesar do Hotel Brasil passar por muitos donos diferentes, o mesmo se manteve a maior parte de sua “vida” de propriedade da família Del Grande, que investiu e se dedicou por muitos anos para assim disponibilizar o melhor atendimento e serviço, fazendo do renomado Hotel Brasil um dos principais estabelecimentos hoteleiros da cidade de Pelotas.

O Hotel Aliança funcionou de 1843 até 1968, sendo um dos primeiros a se instalar na cidade de Pelotas. Esteve em funcionamento por mais de cem anos. Durante este período o hotel

se manteve no mesmo endereço, na rua XV de Novembro, 666 (uma das principais da cidade). O Aliança foi um dos hotéis que mais sofreram com a troca de proprietário, passando por anos bons, atingindo o seu auge, e períodos de “abandono”, porém nunca perdendo o seu esplendor. Uma das características do hotel, foi que a maioria dos senhores que o compraram eram estrangeiros.

O primeiro proprietário e fundador do hotel era um alemão, Sr. Adolph Hermann Schreiber. Adolph ficou 10 anos comandando o Aliança, e em 1853 vendeu o mesmo para Santyago Prati e Thomaz Gutuzzo, como vamos na reportagem a seguir:

O ABAIXO ASSIGNADO faz sciente ao publico e a seus freguezes que vendeu o seu estabelecimento denominado Hotel da Aliança –, e que, retirando-se d’esta provincia, julga não dever nada a pessoa alguma; entretanto se alguem se considerar seu credor, queira apresentar sua conta para ser satisfeita. Às pessoas que lhe serão devedoras roga hajam de satisfazer seus debitos no praso de 15 dias a contard’esta folha. Pelotas, 30 de abril de 1853. Adolph Hermann Schreiber. (O PELOTENSE, 03.05.1853, p. 4).

O Hotel esteve até o final do século XIX em propriedade do senhor Santyago, firmando assim, uma sociedade com o filho de Thomaz, Caetano Gotuzzo, mais precisamente na década 1880. Gotuzzo fica como gerente do Aliança, até 1901, ano em que compra o estabelecimento (CORREIO MERCANTIL, 07.12.1901, p. 4). No período em que Caetano Gotuzzo estava sob comando do Aliança, o hotel passou por muitas reformas e remodelações, como ampliação da cozinha e revitalização do salão principal (DIÁRIO POPULAR, 03.07.1903, p. 2), instalação de telefones nos quartos e dependências (DIÁRIO POPULAR, 04.09.1910, p. 2), e a inauguração da iluminação elétrica (DIÁRIO POPULAR, 24.03.1912, p. 1).

Caetano já havia possuído outros estabelecimento hoteleiros, não somente em Pelotas. Devido a isto, o mesmo tinha grande experiência na área, fazendo assim com que o Aliança se destacasse, estivesse em seu auge neste período e fosse considerado o principal e melhor hotel do município e região. A família Gotuzzo era italiana, e muito do que o hotel possuía veio da Europa, trazido pelo dono, engrandecendo muito mais o hotel.

Na década de 1920 a propriedade é adquirida pelo Sr. Jeronimo Del Grande, italiano, que já vinha de uma família dona de hotéis (OPINIÃO PUBLICA, 12.09.1927, p. 3). Neste período não se tem reportagens e notícias sobre qualquer modificação, tanto no prédio como nos serviços, por parte de Jeronimo no estabelecimento. A cidade passava por uma crise, com a falência da



indústria saladeiril, e isto corroborou para uma decaída do Aliança, perdendo consideravelmente seu “glamour”.

No ano de 1943 se tem uma reportagem anunciando sobre a compra do Hotel Aliança por parte da família Zabaleta, com Martin Zabaleta à sua frente, e falando sobre uma remodelação total do estabelecimentos. Vejamos:

Remodelação do Hotel Aliança- O “Hotel Aliança” um dos estabelecimentos tradicionais de Pelotas, é, no gênero, dos mais antigos do Estado, acaba de ser adquirido pela firma M. Zabaleta e Cia, que iniciou já, sua remodelação geral. Desde os salões de refeições até as dependências de almoxarifado, estão sendo pintadas e reformada, recaindo o principal cuidado dos proprietários nos quartos para hóspedes e na cozinha do estabelecimento que, não só será revestida em azulejos e mosaicos, em cores claras, como, também, recebera a instalação de um novo e moderno fogão, com capacidade para atender a grande clientela do antigo hotel. A firma Martin Zabaleta e Cia, está dando expansão a sua capacidade administrativa e espírito de organização, fazendo, assim, voltar com o “Hotel Aliança” nos tempos em que monopolizava a preferência dos que visitavam Pelotas. (DIÁRIO POPULAR, 15.01.1943, p. 2).

Até o ano de 1949, a família Zabaleta estava como proprietária do Aliança, sempre realizando reformas e melhorias, para assim fazer o mesmo voltar ao seu auge de “melhor hotel da cidade e região”. Percebemos que os Zabaleta comandavam neste período os dois principais hotéis da cidade, Grande Hotel e Aliança, mostrando a elite a qual pertencia e engrandecendo cada vez mais estes locais.

No final da década de 1940 um novo arrendatário assume o hotel, Altair Dantas, vindo da cidade de Rio Grande. Altair possuía experiência no ramo hoteleiro e se manteve à frente do Aliança até o seu fechamento, sendo assim, o último proprietário do hotel. O Hotel Aliança fechou suas portas em 1968, logo após isso o prédio foi destruído, e atualmente dá lugar a galeria Zabaleta.

### **Considerações Finais**

Percebe-se, a partir das pesquisas, que os hotéis na primeira metade do século XX estavam constantemente trocando de proprietários, seja como donos ou arrendatários. Muitos deles já tinham experiências anteriores no comando de hotéis em Pelotas ou em outras cidades, agregando assim melhorias para os estabelecimentos. A troca de proprietário foi muito importante para vários hotéis, pois os mesmo atingiram o seu auge com determinado proprietário. Algumas famílias, com

nomes renomados, estavam no ramo hoteleiro a muitos anos e seguiram assim se mantendo proprietários de grande parte dos hotéis em Pelotas, como a família Gotuzzo, Del grande e Zabaletta.

Vemos que muitos dos donos eram estrangeiros, ou de descendência, principalmente italiana e alemã. E também percebemos estabelecimentos que se mantiveram sempre com o mesmo dono e a mesma família, sendo assim, muito prestigiados. Nota-se que a hotelaria foi de grande importância para o município, se destacando entre as melhores do país, e engrandecendo o nome da cidade de Pelotas. A partir das pesquisas identificou-se muitas informações relevantes para o projeto, para assim formar a história da hotelaria em Pelotas na primeira metade do século XX.

### **Referências**

CONFEDERAÇÃO Nacional do Comércio. Breve história do turismo e da hotelaria. Conselho de Turismo: Rio de Janeiro, 2005. Pdf

ECHART, L. F. Um perfil para o hóspede do Grande Hotel de Pelotas (1980-1990). Monografia (Bacharelado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015

MÜLLER, Dalila. Panorama Histórico da Hotelaria. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2004. (Texto apresentado na disciplina Administração Hoteleira e Meios de Hospedagem do Curso de Turismo – UFPel).

MÜLLER, D.; HALLAL, D. R. A Hospitalidade em Pelotas no Século XIX e início do Século XX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXVII, Porto Alegre, 2004. Anais ... Porto Alegre: INTERCOM, 2004, v.1.

MÜLLER, Ms Dalila. Hotelaria em Pelotas: O Desenvolvimento da Cidade como Fator Condicionante da Hotelaria. III Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Caxias do Sul, 2005.

MÜLLER, Dalila. A Hotelaria em Pelotas e sua relação com o Desenvolvimento da Região: 1843 a 1928. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Turismo) –Programa de Pós-Graduação em Turismo, Universidade de Caxias do Sul.

SIQUEIRA, Lucília. Os hotéis nas proximidades das estações ferroviárias da cidade de São Paulo (1900-1917). Revista de História, n. 168, 2013.

### **Fontes Primárias**

CORREIO MERCANTIL, 06.03.1897, p. 2

CORREIO MERCANTIL, 31.03.1878, p. 2

CORREIO MERCANTIL, 31.03.1878, p. 2

CORREIO MERCANTIL, 02.07.1878, p. 4  
CORREIO MERCANTIL, 07.12.1901, p. 4  
CORREIO MERCANTIL, 22.02.1898, p.5  
DIÁRIO DE RIO GRANDE, 26.08.1853, p. 4  
DIÁRIO POPULAR, 14.07.1943, p. 5  
DIÁRIO POPULAR, 01.01.1898, p. 1  
DIÁRIO POPULAR, 01.08.1909, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 03.07.1903, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 04.09.1910, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 24.03.1912, p. 1  
DIÁRIO POPULAR, 15.01.1943, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 22.08.1942, p. 3  
DIÁRIO POPULAR, 09.04.1943, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 25.02.1942, p. 5  
DIÁRIO POPULAR, 24.12.1943, p. 5  
DIÁRIO POPULAR, 24.01.1915, p. 1  
DIÁRIO POPULAR, 17.04.1919, p. 3  
DIÁRIO POPULAR, 27.12.1919, p. 3  
DIÁRIO POPULAR, 06.04.1937, p. 8  
DIÁRIO POPULAR, 16.01.1945, p. 2  
DIÁRIO POPULAR, 27.08.1945, p. 7  
DIÁRIO PELOTENSE, 01.02.1880, p. 3  
O LIBERTADOR, 02.01.1928, p. 2  
OPINIÃO PÚBLICA, 08.10.1912, p. 3  
OPINIÃO PÚBLICA, 12.09.1927, p. 3  
O REBATE, 09.11.1914, p. 2  
O PELOTENSE, 03.05.1853, p. 4  
O RIO-GRANDENSE, 22.01.1854, p. 3

## O PAPEL DOS SINDICATOS NOS PROCESSOS DA JUSTIÇA DO TRABALHO (1940-1950)

*THE ROLE OF TRADE UNIONS IN THE PROCEDURES OF THE JUSTICE OF LABOR  
(1940-1950)*

Leonardo Silva Amaral  
Graduando/Universidade Federal de Pelotas  
[amaralleonardo10@gmail.com](mailto:amaralleonardo10@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho busca compreender a participação dos sindicatos dentro dos processos da Justiça do Trabalho de 1940 a 1950, os quais estão salvaguardados pelo Núcleo de Documentação Histórica da UFPel. O núcleo foi criado em 1990 com a ideia central de servir como um local de preservação de uma variada documentação, especialmente aquela vinculada ao chamado mundos dos trabalhadores. Desde o ano de 2006, conta com o acervo da Justiça do Trabalho da Comarca de Pelotas, que perfaz uma documentação com mais de 105 mil processos, os quais abarcam o período entre 1940 e 1995. A fase de 1940 a 1950 compreende um espaço temporal em que os conflitos entre trabalhadores, governo, sindicatos e empregadores se agravaram, contribuindo para uma série de greves, desacordos políticos e diversos embates judiciais. A partir dessas situações e da leitura atenta dos processos da justiça do período dentro desses dezanos, foi possível perceber diversos desdobramentos e motivações para a presença destes sindicatos representando os seus associados. Em sua maioria os pedidos dos trabalhadores eram por aumento de salários e pagamento de férias, mas outros questionamentos surgiram como a representação desses sindicatos; o quão ativos eram eles dentro desses processos; as associações que se faziam mais presentes e a pluralidade para os mais diferentes grupos existentes.

**Palavras-chave:** Estado Novo. Justiça do Trabalho. Pelotas. Sindicato. Trabalhador.

### ABSTRACT

The present work seeks to understand the participation of trade unions within the Labor Justice processes from 1940 to 1950, which are safeguarded by the Nucleus of Historical Documentation of UFPel. The nucleus was created in 1990 with the central idea of serving as a place of preservation of a varied documentation, especially that linked to the so-called worlds of the workers. Since 2006, it has the collection of the Labor Courts of the Comarca de Pelotas, which documents more than 105 thousand cases, which cover the period between 1940 and 1995. The phase from 1940 to 1950 comprises a temporal space in which conflicts between workers, government, unions and employers worsened, contributing to a series of strikes, political disagreements and various legal strikes. From these situations and the careful reading of the justice processes of the period within those ten years, it was possible to perceive several ramifications and motivations for the presence of these unions representing their associates. Most of the workers' demands were for salary increase and holiday pay, but other questions arose as the representation of these unions; how active they were within these processes; the associations that became more present and the plurality for the most different groups.

**Keywords/Palabras clave:** New state. Work justice. Pelotas. Syndicate. Worker.

## **Introdução**

A presente pesquisa tem por objetivo entender as relações entre entidades sindicais e operariado, a partir dos processos da Justiça do Trabalho (JT) entre os anos 1940 e 1950. Tais documentos estão salvaguardados no Núcleo de Documentação Histórica da UFPel (NDH), que conta com mais de 105 mil ações da Comarca de Pelotas entre os anos de 1940 e 1995. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, houve diversas mudanças sociais, especialmente no mundo do trabalho, a partir de mudanças na legislação trabalhista, o surgimento das Juntas de Conciliação em 1932; a partir de 1941 com a JT e, em 1943, com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

O principal foco desta pesquisa é analisar os processos trabalhistas da Comarca de Pelotas. Um período de intensas mudanças e movimentações se instalou após o golpe de 1930, essas transformações atingiram, sobretudo trabalhadores e sindicatos contribuindo assim para períodos de forte instabilidade. O governo varguista busca consolidar sua força através de regulação das leis, com a intenção de manter a ordem e a ordem entre as classes. A proposta é compreender as motivações dessas ações judiciais atreladas a participação sindical, essas organizações que até meados de 1930 tinham, em sua base, movimentos anarquistas e comunistas, buscando a partir de 1934 outras formas de contestar as novas regras e restrições impostas por esse novo governo populista, já que haviam perdido a força com as novas oportunidades de ascensão política que os varguistas davam ao sindicatos considerados oficiais (BADARÓ, 2009).

A relação sindicato e Justiça se mantinham através das ações trabalhistas, sendo a participação sindical obrigatória nos processos até meados da instalação da Justiça em 1941, momento em que se torna facultativa a participação dessas entidades. As forças sindicais dentro do período considerado populista era colocado como um aparelho de fácil manobra por parte do Estado, se constituindo em sua maioria não um aliado do operariado mas sim um instrumento varguista para consolidar o domínio sobre as classes, durante o período da 2ª Guerra Mundial houveram mudanças nos direitos dos trabalhadores em prol do empresariado na produção de suprimentos de guerra, causando fortes reações contrárias que se estendem ao longo da década de

40<sup>34</sup>. Quanto a relação entre sindicatos e trabalhadores em meio aos conflitos de 1940, COSTA (1999, p. 98) diz:

O clima entre grevistas e seus sindicatos estava marcado pela desconfiança mútua. As comissões, via de regra, mesmo contrariando a vontade dos sindicatos patronais e de trabalhadores, insistiam em acompanhar pessoalmente o andamento das negociações, ou, como aconteceu, as próprias comissões tomaram para si a responsabilidade de negociar, atropelando os sindicatos, como se viu nos exemplos relatados.

A Justiça do Trabalho nasce subordinada ao Ministério do Trabalho (MT) e presa aos princípios da oralidade, informalidade e classista, sempre buscando a conciliação entre as partes. Tratava, portanto, das demandas cotidianas do cidadão comum (SILVA, 2016). Em seus primeiros anos a JT sofria com o desprestígio, em parte como já dito anteriormente pelo atrelamento ao MT, mesmo após 1946 onde ela passa a ser um órgão do Judiciário essa classificação dada se manteve. Em muitos momentos a Justiça era vista como algo sofisticado buscando sempre uma conciliação que fossem de encontro com as intenções empresariais, colocando os conflitos em um plano trabalhador-patrão, retirando a participação sindical, indicando assim que apenas o saber do operário não seria possível dentro das decisões judiciais.

## Metodologia

A análise documental dos processos da Justiça do Trabalho, se deu de forma quanti e qualitativa. O embasamento teórico foi usado em paralelo com a observação preliminar dos arquivos, conforme CELLARD (2012, p.303):

(...) Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente tendo em conta a temática ou o questionamento inicial.

Os mais variados conjuntos documentais trazem consigo uma carga de memória dos mais diferentes grupos sociais. Em outro momento o autor CELLARD (2012, p.298), aborda as possibilidades das documentações a serem analisadas:

---

<sup>34</sup> DA COSTA, Hélio. Trabalhadores, sindicatos e suas lutas em São Paulo (1943-1953). In: FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi; DA SILVA, Fernando Teixeira; DA COSTA, Hélio; FONTES, Paulo (Org.) **Na luta por direitos**: Estudos recentes em História social do trabalho. São Paulo: Unicamp, 1999.



(...) Isso porque a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento. Uma preparação adequada também é necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas. Nesse estágio, o principal erro consiste em se precipitar sobre o primeiro bloco de documentos obtido, antes de realizar um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível.

Os processos possuem testemunhos não só das classes subordinadas como as que detêm o poder. Segundo GOMES (2007) houve um aumento do espaço de um “dever da memória” onde há um reconhecimento por parte da sociedade e do Estado em relação a perdas e injustiças, que muitos grupos sofriam. O pesquisador deve ter a consciência de que durante o período de análise estará sujeito a possíveis distorções que a fonte possa fazer em meio a sua pesquisa, desta maneira é necessário o embasamento teórico em conjunto com a investigação feita pelo mesmo a partir dos documentos verificados. A partir da leitura atenta das referências teóricas é possível visualizar um “mapa preliminar”<sup>35</sup>.

A documentação trás consigo inúmeras simbologias e intenções de quem o cria, desse modo é necessário compreender seus possíveis caminhos durante o exame dos mesmos. O intuito desta pesquisa é compreender essas relações entre trabalhadores e patronato, suas motivações em paralelo com as influências sindicais, procurando preservar a memória desses grupos. A partir dessa perspectiva, é possível posicionar o NDH como um local de preservação desta memória.

## **Resultados**

Até o presente momento foram analisados cerca de 50 processos da Justiça do Trabalho, com forte presença sindical como mostra tabela abaixo:

---

<sup>35</sup> PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.38

SINDICATOS:	Nº de PROCESSOS:
Sindicato de Trabalhadores da Indústria de Carnes e Derivados	9
Sindicato dos Trabalhadores de Carga e Descarga Terrestre	5
Sindicato dos trabalhadores em Laticínios	3
Sindicato de Carpinteiros e Marceneiros	3
Sindicato dos Trabalhadores em Fiação e Tecelagem	3
Sindicato dos Operários Metalúrgicos	2
Sindicato de Trabalhadores em Panificação e Confeitaria de Pelotas	2
*Sindicato de Trabalhadores nas Indústrias de Panificação e Confeitarias, Massas alimentícias e Biscoitos e de Produtos de Cacau e Balas de Pelotas	2
Sindicato de Empregados do Comércio de Pelotas	2
Sindicato da União dos Trabalhadores Gráficos	2
Sindicato dos Empregados em Hotéis e Restaurantes e similares	2
Sindicato da Indústria da Construção Civil e mobiliário	2
Sindicato de Condutores de Veículos Rodoviários	2
Sindicato dos Empregados em Estabelecimentos Bancários	2
Sindicato dos <u>Chauffers</u> de Pelotas	1
Sindicato de Pedreiros	1
*Sindicato dos Carpinteiros, Marceneiros e Classes anexas	1
Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de cerveja	1
Sindicato de Trabalhadores na Indústria de Calçados de Pelotas	1
Sindicato dos Trabalhadores Indústria de Produtos Químicos	1
Sindicato dos Oficiais de Alfaiates de Pelotas	1
*Sindicato - União Sindical	1
Sindicato de Trabalhadores de Barracas	1

Tabela 1: Participação Sindical nos Processos da Justiça do Trabalho(1940-1950)

A partir da tabela acima é possível visualizar quão forte eram as influências sindicais entre os anos 1940 e 1950 mesmo após a instalação da Justiça do Trabalho em 1941. Com a análise da documentação é possível perceber um grande número de processos improcedentes mesmo com participação das entidades sindicais, surgindo assim o questionamento da real importância e representatividade desses grupos e relevância dentro do cotidiano dos trabalhadores, entendendo que a partir de 1941 essas associações perdem a forte atuação dentro dos processos da JT, atividade esta que até meados dos anos 40 era obrigatória dentro das Juntas de Conciliação. Buscando relativizar as relações que não eram totalmente opostas entre operariado e empresários, visto que esses dois principais grupos compartilhavam de interesses próximos em algumas oportunidades.

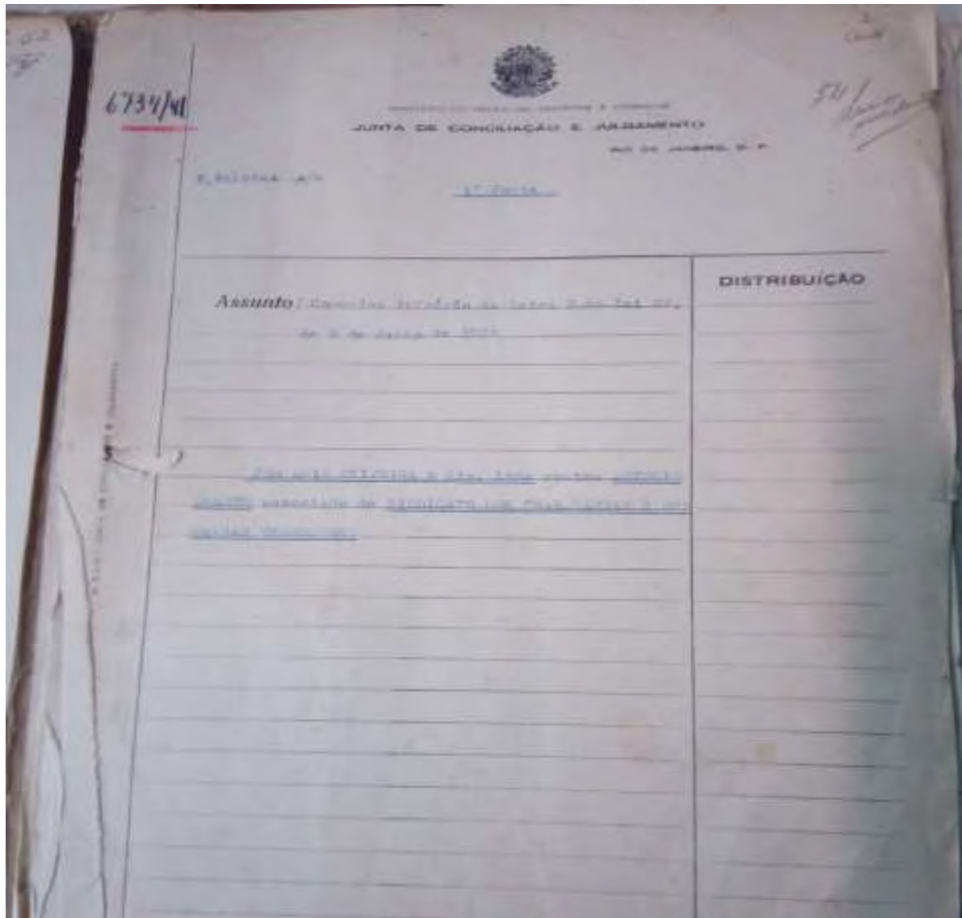
Dois sindicatos se destacam nesse período: o Sindicato de Trabalhadores da Indústria de Carnes e Derivados e o Sindicato dos Trabalhadores de Carga e Descarga Terrestre, esse número consiste na grande movimentação presente no Porto pelotense e na área frigorífica da cidade. Ao todo são 23 diferentes sindicatos recorrentes dentro das demandas, demonstrando a força sindical no município. A partir da observação dos processos foi possível perceber alguns processos

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

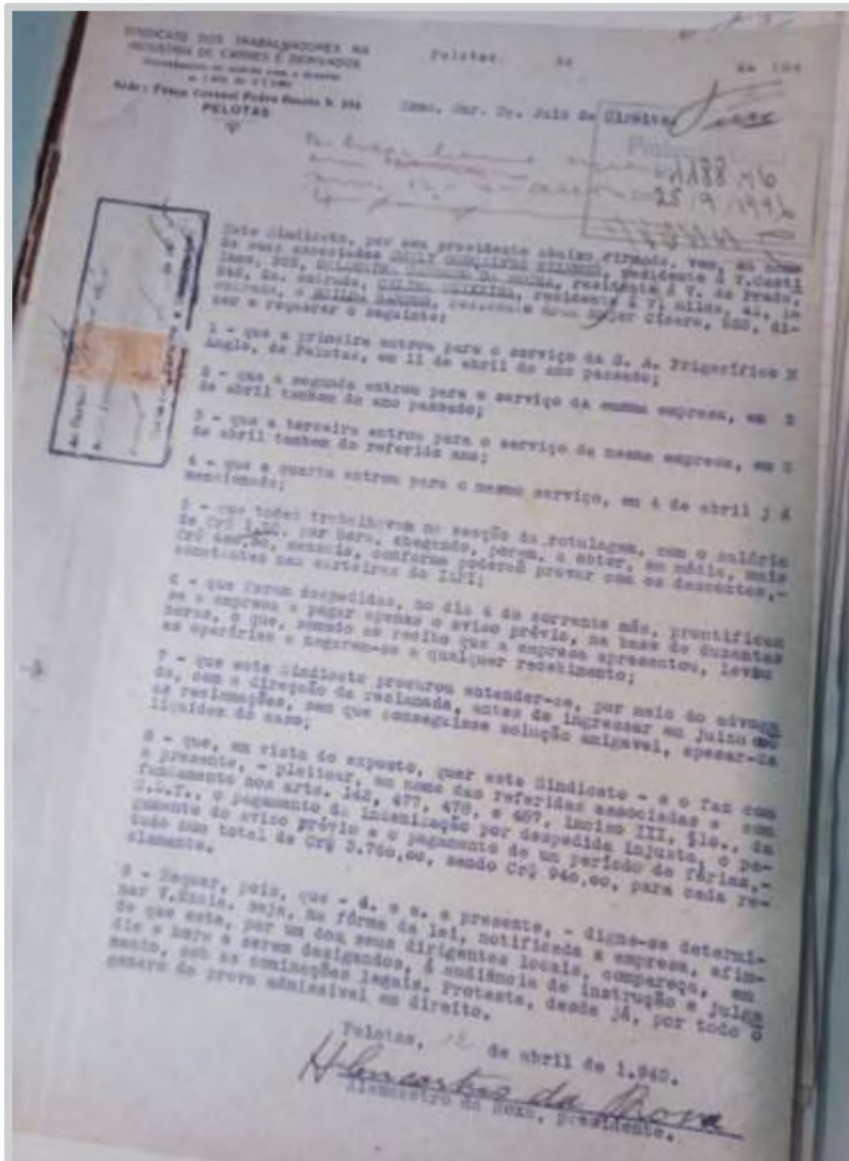
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

exemplares em que surgem perseguições sindicais, casos em que o sindicato não engloba trabalhador rural, visto que estes não tinham suas próprias associações sindicais.

Os motivos, em sua maioria, se dão por questões salariais, férias e horas extras. Em poucos casos as motivações se davam por brigas e, em algumas situações, havia ainda a questão de ser uma ação plúrima, onde vários trabalhadores acionavam a justiça em um mesmo processo. Em diversas demandas os anexos de jornais onde apareciam as ações feitas pelos trabalhadores, demonstrando a importância e que essas atividades judiciárias eram constantes. Dentro do período trabalhado, ações contrárias aos trabalhadores aparecem, mas com uma grande diferença, sem a presença dos sindicatos patronais que surgem com o viés de deferem os ideias e ações dos empresários.



Fonte: Núcleo de Documentação Histórica - Primeiro processo com presença sindical (1940)



Fonte: Núcleo de Documentação História - Sindicato de Carnes e Derivados em um dos processos (1945)





Fonte: Núcleo de Documentação Histórica - Processo com anexos de jornais (1944)

### **Conclusão**

A partir das questões abordadas anteriormente é possível perceber diversos tipos de relações entre os grupos sociais existentes. Embora seja uma pesquisa ainda em desenvolvimento é perceptível as diversas mudanças no mundo do trabalho pós 1930.

A ideia de que essa classe trabalhadora era apenas uma parte dentro da engrenagem do Estado se manteve por um longo período, colocando assim o trabalhador como incapaz de serem protagonistas da sua própria história, mas a partir de 1960 os pesquisadores começam a se debruçar sobre uma participação mais ativa dentro da sociedade, por parte dessa classe menos favorecida, quando começam a ser desenvolvidas novas correntes historiográficas. Um dos objetivos deste trabalho é reafirmar que esses operários não figuravam como coadjuvantes desse período, mas sim como parte significativa e atuante. Compreender a real importância da participação sindical, visto que a maioria dos processos teve como resultado final improcedente mesmo com a participação dos mesmos.

Os processos demonstram o quão conflituoso era o espaço do mundo do trabalho. A intenção, portanto, desta pesquisa, foi compreender o cotidiano desses trabalhadores; o que passavam em seus ambientes laborais e as possíveis soluções para a resolução de determinadas injustiças, preservando suas memórias e mantendo viva a luta por direitos, sempre tão necessária, ainda mais neste período de perdas de reivindicações históricas. Um ponto a ser percebido nesse período são as movimentações frente a guerra que a cada dia aumentava a necessidade de recursos e com isso houveram diversas modificações nas leis trabalhistas como aumento de horas trabalhadas, mulheres e menores trabalhando em horário noturno, retrocessos estes que aumentaram as ações dentro da Justiça do Trabalho.

## Referências

**Acervo da Junta de Conciliação e Julgamento - Comarca de Pelotas** do Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas. Rua Alberto Rosa, n. 154, Centro, Pelotas – RS – Brasil.

BATALHA, Cláudio H. M.; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre.(Orgs). **Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2012. p. 295-317

DA COSTA, Hélio. **Trabalhadores, sindicatos e suas lutas em São Paulo (1943-1953)**. In: FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi; DA SILVA, Fernando Teixeira; DA COSTA, Hélio; FONTES, Paulo (Org.) **Na luta por direitos: Estudos recentes em História social do trabalho**. São Paulo: Unicamp, 1999. Cap.3, p.87-113.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social**. São Paulo, Difel, 1976.

FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história. Debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GILL, L.A.; LONER, B.A.; ROCHA, L.N.; VASCONCELLOS, M.; SCHEER, M.I. Acervo da Justiça do Trabalho e a pesquisa histórica. **História em Revista**, Pelotas, v. 16, p. 135-146, 2010.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo, Vértice, 1988.

GOMES, Ângela de Castro. **Justiça do Trabalho no Brasil: Notas de uma pesquisa**. In: BIAVASCHI, Magda Barros; LÜBBE, Anita; MIRANDA, Maria Guilhermina (Org.) **Memória e Preservação de Documentos: Direitos do Cidadão**. São Paulo: LTr, 2007. Cap.2, p. 19-30.

GOMES, Ângela de Castro; SILVA, Fernando Teixeira da. **A Justiça do Trabalho e Sua História**. São Paulo: Unicamp, 2013, p.13-47.

HARDMAN, F. F. & LEONARDI, V. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo, Global, 1982.

KONRAD, Gláucia Vieira Ramos. **Os trabalhadores e o Estado Novo no Rio Grande do Sul: Um retrato da sociedade e do mundo do trabalho (1937-1945)**. 2006. p.354 Tese (Doutorado) - Curso de História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas., Unicamp, Campinas, 2006.

LAIMER, Adriano Guedes. **O novo papel dos sindicatos**. São Paulo: Editora LTr, 2003.



LONER, Beatriz Ana. **Classe operária: organização e mobilização em Pelotas: 1888-1937**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.7-61.

MORAES FILHO, Evaristo de. **O problema do sindicato único no Brasil: seus fundamentos sociológicos**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro; FERRARI, Irany; MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva (Org.). **História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Editora Ltr, 2011. p. 264.

NEGRO, Antonio Luigi. O que a Justiça do Trabalho não Queimou: Novas Fontes para o Estudo do Trabalho no Século XX. **Politeia; Hist. e Soc.** Vitória da Conquista, v. 6, n.1, p. 193-209, 2006.

RODRIGUES, José Albertino. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. Coleção Ensaio e Memória, n. 22. 2. ed. São Paulo: Símbolo, 1979.

ROMITA, Arion Sayão. “Justiça do Trabalho: produto do Estado Novo”. In. PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1999.

PINTO, Celi R. J.; GUAZZELLI, Cesar A.B. (Org) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SANDOVAL, S. **Os trabalhadores param. Greves e mudança social no Brasil. 1945-1990**. São Paulo, Ática, 1994.

SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SILVA, Fernando Teixeira da. **Trabalhadores no Tribunal: Conflitos e Justiça do Trabalho em São Paulo no Contexto do Golpe de 1964**. São Paulo: Alameda, 2016, p.35-58.

SILVA, Fernando Teixeira da; COSTA, Hélio da. “Trabalhadores urbanos e o populismo: um balanço dos estudos recentes”. In. FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história: debate e crítica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SPERANZA, Clarice Gontarski. Cavando Direitos: **As leis trabalhistas e os conflitos entre os mineiros de carvão e seus patrões no Rio Grande do Sul (1940-1954)**. Porto Alegre: Oikos, 2014, p. 87-137.

TELLES, Jover. **O movimento sindical no Brasil**. 2ª ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1981.

## HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UM BUSCA ATRAVÉS DOS TEMPOS<sup>36</sup>

### *HISTORIA DE LA MATEMÁTICA: UNA BÚSQUEDA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS*

Lilian Simone Souza Pires  
Graduanda/ Universidade Federal do Pampa  
[lilisouzapires@gmail.com](mailto:lilisouzapires@gmail.com)

Taciane Neres Moro  
Graduanda/Universidade Federal do Pampa  
[tacianemoro@hotmail.com](mailto:tacianemoro@hotmail.com)

Ronaldo Bernadino Colvero  
Doutor/ Universidade Federal do Pampa  
[rbcolvero@gmail.com](mailto:rbcolvero@gmail.com)

#### RESUMO

O presente trabalho foi idealizado a partir da experiência projeto “História da Matemática: uma busca através dos tempos”. Conduzido pelo grupo de bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas Iniciação à Docência – PIBID atuantes no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia desde o ano de 2014. A experiência enfoque, foi realizada com a turma 71, sétimo ano do ensino fundamental. Este artigo dedica-se a refletir sobre as possibilidades e contribuições da interdisciplinaridade entre áreas, humanas e exatas por meio da pesquisa, em seguida descrever a realização e as dinâmicas sobrepostas nas atividades. A característica interdisciplinar deste trabalho baseou-se na metodologia qualitativa, e na prática, a experiência deu-se dentro do componente curricular de Experiências Matemáticas, sendo possível ajustar alguns métodos da Iniciação à Pesquisa para que assim os alunos (as) tivessem as ferramentas necessárias afim de buscar as origens históricas-filosóficas da matemática. Durante as aulas notou-se um maior interesse dos alunos (as) diante da proposta inovadora na escola, pode-se perceber aspectos positivos no desenvolvimento e no comportamento dos alunos (as). A realização deste trabalho foi um exercício de união entre distintas áreas do conhecimento uma tentativa de ultrapassar as barreiras disciplinares da Matemática, da História, e da Filosofia.

**Palavras-chave:** Matemática; História; Filosofia; Interdisciplinaridade.

#### RESUMEN

El presente trabajo fue ideado a partir de la experiencia proyecto "Historia de la Matemática: una búsqueda a través de los tiempos". Conducido por el grupo de becarios del Programa de Institucional de Becas Iniciación a la Docencia - PIBID actuantes en el Instituto Estatal Padre Francisco García desde el año 2014. La experiencia enfoque, fue realizada con la clase 71, séptimo año de la enseñanza fundamental. Este artículo se dedica a reflexionar sobre las posibilidades y contribuciones de la interdisciplinaridad entre áreas, humanas y exactas a través de la investigación, a continuación describir la realización y las dinámicas superpuestas en las actividades. La característica interdisciplinaria de este trabajo se basó en la metodología cualitativa, y en la práctica, la experiencia se dio dentro del componente curricular de Experiencias Matemáticas, siendo posible ajustar algunos métodos de la Iniciación a la Investigación para que así los alumnos tuvieran las herramientas necesarias a fin de buscar los orígenes históricas-filosóficas de las matemáticas. Durante las clases se notó un mayor interés de los alumnos ante la propuesta innovadora en la escuela, se pueden percibir aspectos positivos en el desarrollo y el comportamiento de los alumnos. La realización de este trabajo fue un ejercicio de unión entre distintas áreas del conocimiento un intento de superar las barreras disciplinares de la Matemática, de la Historia, y de la Filosofía.

**Keywords/Palabras clave:** Matemática; Historia; Filosofía; Interdisciplinaridad

---

<sup>36</sup> Este trabalho foi financiado pelo órgão de fomento CAPES.

Este trabalho foi idealizado a partir de diferentes experiências já conhecidas envolvendo áreas do conhecimento das humanas e das exatas. O projeto História da Matemática foi conduzido pelo Grupo de bolsistas do PIBID – Programa de Institucional de Bolsas Iniciação à Docência atuantes no Instituto Estadual Padre Francisco Garcia desde o ano de 2014.

A experiência enfoque, foi realizada com a turma 71, sétimo ano do ensino fundamental, pode-se perceber aspectos positivos no desenvolvimento e no comportamento dos alunos (as) durante as aulas, notou-se um despertar curioso diante da proposta inovadora na escola que teve como objetivo ultrapassar as barreiras disciplinares da Matemática, da História, e da Filosofia.

Na prática, a experiência foi desenvolvida dentro do componente curricular de Experiências Matemáticas. A característica principal desta experiência foi o trabalho interdisciplinar que uniu diferentes áreas do conhecimento. Através da interdisciplinaridade e da iniciação a pesquisa foi possível dar subsídios para os alunos obterem ferramentas para buscar as origens históricas-filosóficas da matemática.

Desta forma, no desenvolvimento deste artigo, primeiramente será realizada uma reflexão sobre o ensino escolar por meio da pesquisa e da interdisciplinaridade. Para isso iremos expor as teorias dos autores de Pedro Demo e Ivani Fazenda. Os conceitos a serem destacados enfatizam que o ensino através da pesquisa e da interdisciplinaridade pode vir a tirar o aluno da passividade adicionando eficácia aos métodos educacionais. Posteriormente, será relatado de forma sucinta a experiência e os resultados alcançados com aplicação do projeto, que utilizou-se de uma mesma temática sob ponto de vistas em áreas diferentes, exatas e humanas.

Apesar de o projeto ter sido aplicado em todo o ensino fundamental, por questões de delimitação nossa análise será com foco em uma turma do ensino fundamental do sétimo ano – 71 da escola Instituto Estadual Padre Francisco Garcia pois evidenciou-se a contribuição e os aspectos positivos através de observações e de conversas individuais com os alunos em relação a aprendizagem e comportamento dos mesmos diante da proposta interdisciplinar do projeto.

### **Uma breve caracterização da escola e o projeto História da Matemática**

O Instituto Estadual Padre Francisco Garcia – PFG possui uma infraestrutura positivamente notável, possuindo uma área de 5.460 metros quadrados, em que 1313.53 são de

área construída, com três prédios, dezoito salas de aula, dezesseis funcionários, 1.142 estudantes e sessenta professores com carga horária entre 20, 40 e 60 horas. Ao todo são quarenta e seis turmas divididas em três turnos, há também sala de coordenação, administrativo e financeiro, recursos de áudio visual e laboratório de informática, biblioteca, serviço de xerox (terceirizado), serviço de assistente de nutrição, grêmio estudantil, círculo de pais e mestres, sala multifuncional, professor de apoio, conselho e CRAS (Centro de Assistência Social).

A escola adere ao ensino fundamental com educação integral a cerca de quatro anos, uma peculiaridade entre as escolas estaduais do município de São Borja. Em agosto de 2013 o PFG aderiu à política de incentivo do governo federal para implementação da Educação em Tempo Integral. O documento norteador federal foi sintetizado pela Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul sendo remodelado passou a ser utilizado como documento orientador para reestruturação curricular das escolas em tempo integral no ensino fundamental da rede estadual.

A carga horária dos alunos no ensino fundamental é de 8 horas diárias, fator este que merece destaque, pois, devido à rotina semanal cumprida tanto pelos alunos como pelos professores, existe uma demanda por temáticas e trabalhos que venham a se diferenciar do tradicional, o que torna além de possível, também necessário, incentivando professores a realizar de trabalhos que fogem da temática rotineira. Isso visa impulsionar o aluno a manter-se interessado e que possa apresentar bom rendimento apesar da rotina mais extensa em relação a outras escolas do bairro e do município.

A idealização e execução de projetos alternativos na maioria das vezes são realizadas pelos professores da escola. Mas a escola soma parcerias com outras instituições como a Universidade Federal do Pampa – Unipampa, o Instituto Federal Farroupilha – IFF e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, permitindo assim a aplicação de projetos universitários, incentivando a troca de conhecimento entre estudantes dos diferentes níveis, ensino fundamental básico, e graduação. O que permite também a renovação e aprendizagem de novos métodos de ensino para a escola e professores.

O trabalho deste artigo enfatiza também a construção de uma “ponte do conhecimento”, entre, escola X universidade, de forma que une um projeto idealizado na escola em parceria com um projeto da universidade. O desenvolvimento e aplicação do projeto História da Matemática: uma busca através dos tempos, deu-se na prática dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas

Iniciação à Docência – PIBID Subprojeto de História da Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja.

Neste sentido, em relação aos alunos do ensino fundamental, foi evidente o primeiro estranhamento por se tratar de uma proposta interdisciplinar incomum em uma escola pública que segue os parâmetros disciplinares.

No tópico a seguir, refletimos sobre a educação que traz a pesquisa como ferramenta pedagógica mediante as contribuições de um trabalho interdisciplinar entre áreas do conhecimento, humanas e exatas. Seguido da última parte deste trabalho onde descrevemos a realização e as dinâmicas sobrepostas nessa experiência com a aplicação do projeto desde o desenvolvimento até sua fase conclusiva e apresentação.

### **A educação pela pesquisa e a abordagem interdisciplinaridade**

A pesquisa como princípio pedagógico ajuda o aluno a ser participativo no processo educacional tornando-o ativo na produção do conhecimento através de suas descobertas. Se todo o processo pedagógico estiver firmado na orientação de pesquisa nasce uma nova educação, é o que afirma Pedro Demo em Educação e Alfabetização Científica (2010).

Segundo o autor a “pesquisa como princípio educativo proporciona a expectativa da cidadania ancorada em pesquisa ou produção própria de conhecimento, possibilitando a combinação de educação e ciência” (2010, p.19). Dessa forma, firma-se como principal ferramenta utilizada na construção do conhecimento e um amplo campo a ser explorado necessitando ênfase tanto na formação de professores como no fazer escolar:

[...] reconstruir outras estratégias de aprendizagem, [...] refazer a proposta de formação docente, [...] transformação da escola em laboratório de pesquisa e produção de conhecimento, [...] transformar os alunos em pesquisadores (DEMO, 2010 p.59-60).

A pesquisa fundamentada como princípio pedagógico é um método extremamente importante, visto que, aproxima o aluno e sua realidade despertando nele o fascínio de analisar seus próprios resultados. A construção do projeto *História da Matemática* elencou o viés da pesquisa, o que possibilitou a partir da temática do projeto, os alunos buscarem e produzirem diversas características e influências do contexto científico e social:

A pesquisa pode nos tornar autores, ainda que sempre autores entre outros autores, fazendo-nos sujeitos de propostas próprias. Não é novo no sentido hermenêutico, pois toda ideia supõe ideia anterior – não há ideia última, pois não somos primeiros nem últimos. [...] Não nos reinventamos de todo, mas podemos sempre nos reinventar relativamente (DEMO, 2010, p.61).

Tendo a pesquisa como princípio educativo o processo pedagógico elenca a convicção de que o conhecimento está mais próximo, possível de ser alcançado ou refeito e isso motiva o aluno a querer se tornar autor do seu trabalho.

A figura do professor nesse processo ganha fundamentação especial, primeiramente é necessário compreender que os “conteúdos curriculares não são como pacotes a serem repassados, mas como referências a serem construídas” (DEMO, 2010 p.72). O professor deverá ser essencialmente um pesquisador. O professor-pesquisador consegue ir além do tradicional e estimulam seus alunos á produção, ou seja, realizar investigações que irão influenciar no desenvolvimento ensinando uma nova forma de visualizar a realidade, na concepção de Demo “ser professor é cuidar que o aluno aprenda não a dar aula simplesmente” (DEMO, 2010 p.12).

A Interdisciplinaridade pode ser considerada um dos principais métodos que fomenta a pesquisa, na medida em que, ela fornece subsídios para uma compreensão mais completa dos conteúdos escolares. A interdisciplinaridade será o suporte que dará o significado ao que se está estudando/aprendendo.

Tratando-se da temática deste trabalho, quando se fala em História, Filosofia e Matemática em um primeiro momento aparentemente são componentes curriculares extremamente diferentes e dificilmente será possível de haver trabalhos relacionados na escola entre as duas áreas Humanas e Exatas.

É através da pesquisa e da interdisciplinaridade que surge para os alunos o descobrimento de que ambas as ciências foram desenvolvidas em conjunto por filósofos, assim a Matemática, a Filosofia, e a História passam a ter um significado para o aluno e uma razão para ambos serem estudados.

A possibilidade de trazer trabalhos que envolvam áreas diferentes é tão inusitado devido a compartimentação das ciências. A divisão e subdivisão das ciências se intensificaram a partir do século XX com a ciência moderna quando surgiram as especializações, o que não se pode negar



que gerou uma imensurável evolução das ciências, no entanto essa fragmentação causou a descontextualização, logo a cientificidade passou a ser algo desconectado com o indivíduo, como destaca Trindade:

Na ciência moderna, eleita a condutora da humanidade na transição das trevas para a luz, o conhecimento desenvolveu-se pela especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso, quanto mais impessoal. Eliminando o sujeito de seu discurso, deixou de lado a emoção e o amor, considerados obstáculos à verdade (TRINDADE, 2008, p.67).

Segundo Santos e Acosta (2015) a Interdisciplinaridade vem a ser um novo paradigma que supre as necessidades que as ciências individualizadas não conseguem alcançar. Os limites da fragmentação precisam ser ultrapassados, assim como a individualidade, que já não tem eficácia nos métodos pedagógicos. “O conhecimento se produz no coletivo, na troca de experiências, de métodos, de ideias, de práticas pedagógicas e reconhecimento do seu próprio limite.” (SANTOS e ACOSTA, 2015, p.294).

Segundo Fazenda (2008), a interdisciplinaridade não se detém apenas na junção de disciplinas, para a prática de ensinar e aprender no âmbito desta perceptiva deve-se pensar além dos conteúdos pré-programados escolares, com atitude e ousadia.

Quando falamos de Interdisciplinaridade, Fazenda (1979) destaca que em 1970 foi realizado um encontro com pesquisadores da área, “especialistas de alto nível” (p.53) para qualificar a interdisciplinaridade, onde, a mesma foi caracterizada nos seguintes níveis: Disciplina, Multidisciplina, Interdisciplina e Transdisciplina.

A pesquisa interdisciplinar que se adequou a essa experiência foi à de caráter Multidisciplinar, que de acordo com Fazenda (1979) trata-se da “justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.” (p.58).

A individualidade das ciências no contexto escolar, onde as mesmas são divididas em componentes curriculares, torna o desenvolvimento de trabalhos multidisciplinares arduamente difíceis de serem realizados. Além da compartimentação de disciplinas, o ensino brasileiro possui a sua complexidade, como a situação socioeconômica de alunos das escolas públicas, a falta de recursos na escola entre tantas outras situações que estamos cientes que existem e que nos deparamos no desenvolvimento desta experiência, questões que serão abordadas no seguimento.

Nesse contexto de realidade que se torna importante salientar, apesar das problemáticas existentes a interdisciplinaridade e a educação pela pesquisa não devem ser desestimuladas ou evitadas, é extremamente ao contrário. É devido as existentes dificuldades que a pesquisa e a interdisciplinaridade precisam estar na vivência dos alunos. A pesquisa, a descoberta e o significado do aprender é que vai impulsionar o aluno a aprendizagem. Fazenda (1979) ressalta esse aspecto em sua análise nos estudos de Heinz Heckhausen:

Reivindicar para qualquer ciência a primazia no trato dos problemas educacionais é uma atitude bastante ingênua e pré-crítica, visto que a realidade educacional é extremamente complexa, não comportando, portanto, abordagens isoladas. Uma atitude interdisciplinar levaria todo perito a reconhecer os limites de seu saber para acolher contribuições das outras disciplinas — toda ciência seria complemento de uma outra, e a dissociação ou separação entre as ciências seria substituída por uma convergência para objetivos mútuos (FAZENDA, 1979, p.61).

A interdisciplinaridade e a educação pela pesquisa sustentaram a execução deste projeto, e o tornou significativo e positivo para o interesse dos alunos nas componentes envolvidas, de maneira que, os discentes puderam compreender o significado das ciências e que as mesmas estão interligadas. Desse modo, foi possível o despertar pelo gosto da aprendizagem e a produção e descoberta do conhecimento fugindo de mera reprodução que geralmente se vê na rotina escolar.

### **A sistematização do trabalho com os alunos do 7º ano da turma 71 Ensino Fundamental**

O trabalho História da matemática teve seu início em sala de aula no componente curricular de experiências matemáticas, a partir da divisão em trios (no caso da turma 71 foram divididos sete trios).

A construção do trabalho pautou-se em sete passos: tema, fato histórico, personagem ou personagens, realização histórica, relato geográfico, utilidade moderna ou contemporânea, e conclusão.

Este seguimento foi apresentado aos alunos pelo professor do componente, que logo após, explicou para os alunos que o toda a condução e acompanhamento do trabalho será realizado pelos 10 bolsistas do PIBID atuantes na escola, onde cada um se responsabilizou no acompanhamento de uma turma do ensino fundamental, no nosso caso ficamos com a turma a 71.

Partindo desse momento o trabalho ganhou autonomia, permitindo um desenvolvimento a partir do interesse do grupo em buscar as informações necessárias sob a orientação de cada Pibidiano.

O primeiro momento dedicou-se à definição temporal onde se localizou o fato histórico e o personagem central ligado ao tema do grupo. Tivemos em destaque na turma 71, os seguintes temas: Os Papiros famosos da matemática; O surgimento dos números naturais; Os números inteiros; A matemática na culinária; Matemática no Egito, Os 10 mais da matemática; Mundo antigo Grécia.

A condução das primeiras ações para suporte do trabalho foi em modelos de atendimentos individuais com o objetivo de saber como os alunos haviam compreendido seus temas, quais foram suas primeiras impressões e se já haviam pesquisado alguma coisa.

Como é natural para um trabalho nessa faixa etária e neste grau de desenvolvimento compreendido dos 12-14 anos, os alunos (as) entenderam a proposta achando interessante o fato da abordagem matemática não se resumir em números apenas, porem ficaram bem assustados quanto a pesquisa que haveriam de fazer na busca de subsídios para seus temas.

A grande dificuldade encontrada nesse aspecto foi em relação ao material disponível da escola, pois sobre a maioria dos temas não havia bibliografia disponível na biblioteca exceto um que outro livro didático. Sendo assim, a internet apresentou-se como única alternativa. Mas a dificuldade no acesso à rede por parte dos alunos (as) e a falta de conhecimento em noções básicas de informática, como pesquisar as informações, digitar, transferir imagens, entre outras situações entre tantas devem ser destacadas, e servem para afirmar também a necessidade de uma inclusão digital na escola, aspecto que o projeto, de certa forma, também buscou contemplar.

Após o atendimento individual, percebemos somente 3 dos 7 grupos, haviam pesquisado alguma coisa, pois tinham acesso à internet em casa. Três grupos haviam pesquisado coisas genéricas a partir do método conhecido popularmente como “copia e cola”, essa situação enfatizou a disparidade no desenvolvimento do trabalho, ou seja, enquanto um grupo tinha em seu trabalho uma grande quantidade de informações não processada, outros estavam estagnados. A necessidade do continuo acompanhamento se fez evidente, porem, alguns obstáculos estiveram presentes a partir da realidade escolar.

A sala de informática destinada ao Ensino Fundamental denominada pela escola como sala multimídia estava desativada em virtude do atraso da remuneração ao prestador de serviço que dava suporte a manutenção dos computadores. Havia outra sala de informática na escola essa destinada ao uso do ensino médio apenas, e não é autorizado o uso do fundamental em função das crianças já haverem estragado os equipamentos. Solicitamos autorização junto a direção da escola, porem o retorno demorou 2 semanas para que finalmente iniciássemos a pesquisa junto com os alunos.

Após agendamento prévio junto à vice-direção quatro encontros foram realizados na sala de informática da escola sendo um por semana. No primeiro encontro obtivemos a exata noção do conhecimento e da familiaridade que cada aluno possuía diante na informática, sendo que a maioria deles não sabia usar adequadamente os recursos, com grandes restrições na digitação. Os dois primeiros encontros foram realizados com toda a turma, onde solicitamos autorização ao professor regente no horário de quinta das 10 ao meio dia. Esse fato merece destaque, pois a diretora comunicou de forma oficial a todos os professores que talvez os alunos do PIBID necessitassem de dispensa em alguns horários em função do projeto *História da Matemática*. Todos os professores da escola colaboraram suas aulas a disposição caso fosse necessário.

Assim os primeiros encontros foram dedicados a organizar o material que alguns haviam pesquisado, procurando referenciar os sites de consulta, a explicação sobre o procedimento para a construção de um trabalho assim como noções básicas de formatação como tamanho de letra, parágrafos, alinhamento entre outros.

O segundo encontro dedicou-se a formatação de uma capa e uma contracapa de apresentação ao trabalho do grupo padronizada. Essa etapa causou algumas desavenças entre os alunos, pois cada uma queria fazer de uma forma, com letras grandes e desalinhadas, não entendiam porque uma capa tem que ser padrão.

Devido alguns trabalhos estarem em fase de conclusão, como os dos grupos, “Papiros famosos”, “Números naturais”, e os “Dez mais influentes da matemática”, mudamos o método de trabalho, passamos a trabalhar apenas com um representante de cada grupo, e com 2 ou 3 grupos de cada vez. Isso para não invalidar a aula do professor (a) que estava naquele horário em sala de aula e ajudou no melhor desenvolvimento proporcionando foco e uma assistência mais efetiva no trabalho de cada um.

### **A contribuição pedagógica do trabalho entre áreas do conhecimento**

Durante os encontros, percebemos por diversos momentos a curiosidade dos alunos provocada pelo fato de estamos trabalhando matemática a partir de um trabalho que envolve textos, logicamente que os conteúdos pesquisados por eles, são densos e difíceis compreensão para a etapa educacional em que se encontram. No entanto o fator principal e o método pedagógico aplicado a esse caso, destaca-se pela iniciação a pesquisa, pelo contato com a produção a partir da organização de um desenvolvimento lógico dos fatos apresentados. O professor Ubitaran D'ambrosio abordou a questões sobre uma nova orientação curricular para a matemática. D'ambrosio propõe um currículo matemático voltado a contextualização e criatividade, pautando o ensino da matemática no tempo histórico estudo:

A alternativa que proponho é orientar o currículo matemático para a criatividade, para a curiosidade e para crítica e questionamento permanentes, contribuindo para a formação de um cidadão na sua plenitude e não para ser um instrumento do interesse, da vontade e das necessidades das classes dominantes. A invenção matemática é acessível a todo indivíduo e a importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico (D'AMBROSIO, 2012 p.165-166).

Sendo assim caso do fato histórico, da grande descoberta matemática, do contanto com o personagem, do contexto temporal, social e geográfico em que vivia, sobretudo com a assimilação que a matemática como disciplina possui suas origens em tempo muito antigos:

A inclusão da História da Matemática deve ter como objetivos: 1. situar a Matemática como uma manifestação cultural de todos os povos, em todos os tempos, como a linguagem, os costumes, os valores, as crenças e os hábitos e, como tal, é diversificada nas suas origens e na sua evolução; 2. mostrar que a Matemática que se estuda nas escolas é uma das muitas formas de Matemática desenvolvidas pela humanidade; 3. destacar que essa Matemática, isto é, a Matemática Escolar, teve sua origem nas culturas da Antigüidade Mediterrânea e se desenvolveu ao longo da Idade Média em toda a Europa e somente a partir do século XVII se organizou como um corpo de conhecimentos, com um estilo próprio; 4. saber que desde então essa Matemática, isto é, a Matemática Escolar, tornou-se indispensável como base para a ciência, a tecnologia e a economia, e que, devido a isso, foi introduzida nas colônias e espalhou-se por todo o mundo, tendo sido incorporada aos sistemas escolares de todas as nações. (D'AMBROSIO, 2012 p. 168-169)

No desenvolvimento deste projeto as teorias matemáticas como a de Tales de Mileto, Pitágoras e Descartes foram aproximadas dos alunos, numa espécie de apresentação aos personagens e seus feitos históricos importantes para ciência moderna formadoras de bases científicas, a qual, muitas permanecem até os dias de hoje. No momento em que se dava a

orientação, foram contextualizadas a multiplicidade dos conhecimentos, sendo que eles não pertencem à determinada disciplina.

Interessante à reação dos alunos quando elencamos que antes do período disciplinar houve um tempo em que os estudos eram abrangentes convertidos na necessidade contextual de se saber e se compreender o funcionamento de tudo. Segundo D'Ambrosio:

Assim se reconhece a necessidade de matemática formalizada num sistema de códigos, o que permite sua comunicação e compartilhamento, o que justifica que a Matemática compareça, como disciplina, nos currículos. É um produto, que serve como instrumento comunicativo. Mas não com o sacrifício do processo, que só pode ser apreciado com História e Filosofia da Matemática (D'AMBROSIO, 2012 p. 173).

Em uma das aulas durante as conversas diante das muitas dúvidas que iam surgindo ouvimos um comentário de um aluno expressando sua curiosidade disse ele “*Como assim estudar tudo?*” Nesse sentido a quebra dos paradigmas disciplinares se fez muito presente, pois os eles (as) perceberam que não se pode escolher apenas este ou aquele conhecimento, mas sim um conhecimento específico que vem a complementar outro.

Assim se reconhece a necessidade de matemática formalizada num sistema de códigos, o que permite sua comunicação e compartilhamento, o que justifica que a Matemática compareça, como disciplina, nos currículos. É um produto, que serve como instrumento comunicativo. Mas não com o sacrifício do processo, que só pode ser apreciado com História e Filosofia da Matemática (D'AMBROSIO, 2012 p. 173).

Outra situação relevante, é a atenção provocada pela mistura de letras e números, sendo que nesse nível do ensino matemático ainda não estão incluídas as letras como representação simbólica de valores. Sendo assim os alunos achavam curioso e interessante letras como números, códigos e símbolos matemáticos como letras, dessa forma mesmo que não haja compreensão das equações mas é possível realizar abordagens significativas para os alunos em vista de um primeiro tendo em vista um primeiro contato com a abstração de algumas teorias, como a de Pitágoras. Ressalta-se que:

A conclusão é priorizar um ensino sobre matemática sobre o ensino de matemática. Ensinar sobre Matemática focaliza processo e criatividade, isto é, o fazer, o que inclui história e filosofia. O ensino de Matemática, focaliza produto, isto é, conteúdos terminados e congelados, orientados para memorização de técnicas, fórmulas e resultados. O grande desafio da Educação Matemática é harmonizar conceitos, isto é, os processos, e conteúdos, isto é, os produtos, inegavelmente necessários para uma atuação plena na sociedade (D'AMBROSIO, 2012 p.173).



A presença da matemática no cotidiano é notável numa diversidade de situações. Citamos o exemplo do grupo que tinha o tema da culinária. Foi algo muito divertido para eles (as). Pois compreenderam a importância de entender valores e possibilitou a problematização dos números e valores estarem totalmente presentes nas relações sociais, nas ações desenvolvidas pelas pessoas, no consumo, no preparo dos alimentos, na industrialização, no comércio ... Isso gerou boas reflexões durante a aulas instrutivas.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto “*História da Matemática*” os alunos alcançaram a aprendizagem de maneira autônoma através da pesquisa e da interdisciplinaridade eles construíram o saber e obtiveram uma maior compreensão do surgimento e significado da ciência matemática e a contribuição de outras como a história e a filosofia dentro do contexto do conhecimento.

Além de exercitarem outras esferas importantes para uma formação básica mais completa, como o exercício da inclusão digital, no qual, os alunos puderam aprender na prática a utilizar as ferramentas da computação, desenvolveram também algumas noções de normas para trabalhos científicos. Também vale ressaltar, que a aplicação do projeto contribuiu para a convivência em grupo elencando valores como o respeito, integração social e a colaboração participativa.

## Referências

BRASIL. Secretária de Educação Ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: junho de 2017 às 15:42.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Priorizar história e filosofia da matemática na educação**. Tópicos educacionais. Recife, v.18, n.1-2, jun./dez.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/22336/18536>. Acesso em: 13.06.2017.

DEMO, Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas: Papirus, 2010.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In. FAZENDA, Ivani (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortes, 2015.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, Lia Machado. ACOSTA, Lucas Giovan G. **Os descaminhos da interdisciplinaridade na modernidade**. In. JOVINO, Danilo Pedro. SEVERO, Marconi. **Relações de fronteira: história, política e cultura na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Uruguai**. São Borja, RS: Faith, 2015.

## FANZINES E FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA COMO POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES EM SALA DE AULA

### *FANZINES Y FORMAS DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA COMO POTENCIALIDADES Y POSIBILIDADES EN CLASE*

Gabriel Pinto de Bairro

Graduando em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

– Unesp/Rio Claro

gbairro@gmail.com

Messias de Lira

Graduando em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

– Unesp/Rio Claro

messias.lira@live.com

#### RESUMO

A história do *fanzine* (contração de *fanatic magazine*) remete à movimentos de resistência frente aos *mass media* e a formação de redes de comunicação contra hegemônicas. Ainda que no início os “zines” buscassem de maneira geral a criação de redes entre fãs de um mesmo tema para integrar pessoas, atualmente podem ser pensados como perspectiva de resistência cultural e artística no território, que foge dos padrões e normas da grande mídia e transpassa sua forma comunicativa. Verifica-se, ao longo da história, a passagem do “zine” de um movimento de comunicação com potencialidade de expressão artística, para um movimento de expressão artística com potencialidade de comunicação, que integra diversas áreas do conhecimento numa perspectiva pluridisciplinar. O objetivo do trabalho é apresentar como tal forma de expressão se desenvolve através da história, contendo potencialidades e possibilidades, contribuindo para o processo formativo como uma ferramenta de ensino. As variadas formas dessa produção (poesia, música, literatura, desenho, colagem, entre outras), favorecem a reflexão da realidade em torno do processo criativo dos sujeitos; realidade que se materializa e se representa na cultura, a partir dos seus meios de circulação, sendo o *fanzine* uma das formas de expressão e compreensão do contexto histórico destes sujeitos enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade de classes.

**Palavras-chave:** *Fanzine*; Ferramenta de ensino; Resistência cultural

#### RESUMEN

La historia del *fanzine* (contracción de *fanatic magazine*) se refiere a los movimientos de resistencia frente a los *mass media* y a la formación de redes de comunicación contra hegemónicas. Aunque al principio los “zines” tengan buscado de manera general la creación de redes entre los fans de un mismo asunto para integrar las personas, se pueden pensar ahora como una perspectiva de resistencia cultural y artística en el territorio, que se escapa de los estándares y normas de los grandes medios y traspasa su formato comunicativo. Se observa, a lo largo de la historia, el paso del “zine” de un movimiento de comunicación con potencialidad de expresión artística, para un movimiento de expresión artística con potencialidad de comunicación, que integra diversas áreas del conocimiento desde una perspectiva pluridisciplinar. El objetivo del trabajo es presentar como tal forma de expresión se desarrolla a través de la historia, conteniendo potencialidades y posibilidades, contribuyendo al proceso formativo como una herramienta de enseñanza. Las variadas formas de esa producción (poesía, música, literatura, dibujo, collage, entre otras), favorecen la reflexión de la realidad en torno al proceso creativo de los sujetos; que se materializa y se representa en la cultura, a partir de sus medios de circulación, siendo el *fanzine* una de las formas de expresión y comprensión del contexto histórico de estos sujetos como individuos insertos en una sociedad de clases.

**Palabras clave:** *Fanzine*; Herramienta de enseñanza; Resistencia Cultural.

## Introdução

O presente trabalho trata sobre o desenvolvimento histórico do *fanzine* desde a década de 1930 – quando surge nos Estados Unidos –, posteriormente sendo aproveitado e utilizado por movimentos de resistência cultural e social a partir das décadas de 1950 e 1960.

Tais movimentos de contracultura formados nas décadas de 50 e 60 buscaram formar redes de comunicação contra hegemônicas como forma de resistir à produção cultural proposta pelos *mass media*.

Pretende-se ainda propor uma maior utilização desta forma de expressão artística e de comunicação nas salas de aula, haja vista que os “zines” podem ser utilizado para não só integrar os conhecimentos na sala de aula, mas também pode ser utilizado como ferramenta de ensino, possibilitando aos próprios estudantes, a partir de uma ferramenta acessível e que não visa a obtenção de lucros, a produção de material feita por eles mesmos.

Ainda que no início os “zines” buscassem de maneira geral a criação dessas redes entre fãs pensando a integração de pessoas em torno de um mesmo tema, atualmente podem ser pensados como perspectiva de resistência cultural e artística no território, que foge dos padrões e normas da referida grande mídia e transpassa sua forma comunicativa.

Verifica-se, ao longo da história, a passagem do “zine” de um movimento de comunicação com potencialidade de expressão artística, para um movimento de expressão artística com potencialidade de comunicação, que integra diversas áreas do conhecimento numa perspectiva pluridisciplinar.

As variadas formas dessa produção (poesia, música, literatura, desenho, colagem, entre outras), favorecem a reflexão da realidade em torno do processo criativo dos sujeitos; realidade que se materializa e se representa na cultura, a partir dos seus meios de circulação, sendo o *fanzine* uma das formas de expressão e compreensão do contexto histórico destes sujeitos enquanto indivíduos inseridos em uma sociedade de classes.

## História do *fanzine*

A palavra *fanzine* de acordo com Milani (2013) deriva de *fanatic magazine*, em inflexão juntando duas palavras de origem inglesa, sendo a primeira parte da primeira palavra e a última da

segunda. *Fanzine* – ou apenas “zine” – é uma forma de expressão artística contra-hegemônica que busca divulgar assuntos de mesmo interesse de um determinado grupo social.

Surgido nos Estados Unidos na década de 1930 (MILANI, 2013), o *fanzine* em princípio era uma forma de integrar os fãs de ficção científica, informando-os e criando uma rede de contribuições entre os mesmos. É na década de 1940, entretanto, que os *fanzines* tornam-se conhecidos como as “revistas do fã” em torno de um determinado tema pela cultura geral do país.

Na Europa, sobretudo na França, na década de 1960, há eclosão dos quadrinhos dos aficionados dos quadrinhos das grandes editoras. Então, os fãs destes quadrinhos de grandes editoriais buscam a formatação de revistas de pequena tiragem para divulgar os próprios quadrinhos feitos pelos fãs (MILANI, 2013).

Todavia, a potencialidade do *fanzine* começa realmente a se estabelecer e a ser explorada quase trinta anos depois quando, na França, surgem “zines” de histórias em quadrinhos de temáticas diversas, ampliando a forma como o material poderia não só ser produzido como tematizado.

No Brasil, durante o período da ditadura militar, o *fanzine* serviu principalmente durante a década de 1980 para desviar os conteúdos tidos como “subversivos” pelo regime autoritário do aval do departamento de censura (DIP) à época, servindo-se para divulgação de materiais e como potencialidade da divulgação de ideias contrárias ao fascismo estatal do período.

Porém, ainda nos anos 1970, surgiram revistas independentes para divulgar trabalhos de desenhistas e quadrinhistas brasileiros, como o caso da revista “Balão”, que tem duração arrastada por praticamente toda a década, contando em seu corpo editorial com cartunistas como Laerte e Luís Gê.

É ainda nesta mesma década que os “zines” passam a integrar as reuniões de quadrinhistas, sendo dominada a sua produção pela Editora Abril, a qual distribuía livros estrangeiros de quadrinhos e, assim sendo, estimulou indiretamente a produção de “zines” dos fãs destas produções vinculadas à grande mídia impressa. Importante destaque deve ser dado também à Maurício de Souza, quadrinhista brasileiro que começa a veicular na mídia de massa os quadrinhos genuinamente brasileiros, estímulo para a então incipiente geração quadrinhista do país.

Em 1975 até 1979, foi produzida nos Estados Unidos – mais precisamente no Queens, em Nova Iorque – a revista punk de Legs MacNeil, que cunhou o termo “punk” para as bandas que se

reuniam no CBGB para “fazer o som” da juventude estadunidense. Na Inglaterra, em 1976, o “zine” *Sniff and glue* surge como primeiro *fanzine* punk, contendo uma mensagem no final de seu texto que dizia, em linhas gerais, que se o leitor não gostasse do material, que fizesse o seu mesmo. Mais tarde, este lema vira mote tanto do movimento punk como entre os “fanzineiros” ao redor do mundo.

Grande parte dos “zines” brasileiros produzidos no regime ditatorial contém material vinculado ao movimento punk, nascente no país exatamente no momento de eclosão dos *fanzines*, quando se unem as “gangues” da capital paulista e do “subúrbio” paulistano, na região do ABC Paulista. É também no Paraná, estado no qual se organizavam encontros de “fanzineiros” numa época de resistência contra o autoritarismo do Estado brasileiro, que as redes de *fanzines* se estabeleciam de forma mais concreta também.

A produção de “zines” é também uma das formas de unir o movimento punk paulista que, em um primeiro momento, segregava os punks da capital de São Paulo dos punks da periferia paulistana. Com a troca de materiais, a integração do movimento torna-se mais coerente e, sobretudo, a divulgação e veiculação de ideias e ideais nos materiais é potencializada, inclusive espacialmente.

Atualmente no Brasil os *fanzines* são produzidos de forma local, sem que haja uma integração espacial entre os fanzineiros. Entretanto, o meio digital proporciona uma plataforma que possibilita o alcance da produção dos “zines” à um público que sequer conhecia a forma de expressão deste material. Dessa forma, os *fanzines* se popularizam entre novos e velhos públicos a partir do ciberespaço, se utilizando das Tecnologias da Informação (TIC’s) (CASTELLS, 2010; LEVY, 1999) para não só serem divulgadas mas também lidas e distribuídas.

### **Expressão artística e tipos de *fanzine***

A conceituação acerca do que é ou não *fanzine* é complexa. O que se tem como convergência neste material é que a sua organização se dá de forma a não competir e, principalmente não hierarquizar, as informações textuais e imagéticas. É também comum no tocante à esta questão que os *fanzines* não são produzidos com a finalidade de fornecer algum tipo de lucro àqueles sujeitos que participam de sua composição – os “fanzineiros” – haja vista sua importância enquanto material produzido de forma horizontal e igualitária.



A divisão do trabalho nos *fanzines* não é feita de forma tradicional, se comparada à uma divisão social do trabalho por exemplo: uma mesma pessoa pode acumular funções de edição e diagramação por exemplo, do material, sem que haja qualquer tipo de cobrança acerca de sua execução. Todas as pessoas que estão a compor um *fanzine* controlam os meios e os processos de produção para o mesmo, visando atingir a autonomia necessária para a produção deste material artístico contra-hegemônico.

Dessa forma, não existe um princípio ou uma forma concreta – e correta – de dispor as informações no material. A criação artística muitas vezes, ainda que siga um determinado tema, não necessariamente tem uma forma certa de dispor tais informações, ou seja: produzir um *fanzine* não é produzir uma revista ou um artigo científico por exemplo. Sua leitura não têm disposição linear, o que causa um entendimento diferente para cada pessoa que tem contato com este material.

A produção de tal material deve ser pensada muito mais como forma de expressão artística, concordando assim com os objetivos dos “zines” produzidos pelos punks nos anos 1970 a 1980 do que como um material para leitura, somente – ainda que não haja discordância desta importância do material como forma de expressão a partir da leitura e potencialidade de circulação de ideias.

A distribuição, assim como a sua forma de consecução e organização, não segue padrões: pode ser distribuído nas ruas, em shows – caso comum no movimento punk – em lojas nas quais o público-alvo das produções poderia frequentar, dentre outros. Também eram deixados em locais públicos, para que qualquer pessoa pudesse ter contato com os mesmos. Mas a principal forma de troca e produção de “zines” nos anos 1980 no Brasil era postal: muitos “fanzineiros” trocavam suas produções a partir dos códigos postais que estavam afixados nas produções. Isso fortaleceu uma “rede de produção” dos materiais de norte a sul do país, integrando diferentes sujeitos que produziam os mesmos. A forma de integração da produção e da troca dos materiais possibilitou dois encontros entre “fanzineiros” do país inteiro, ocorridos em Londrina nos anos 1989 e 1992 (MILANI, 2013) para discutir a situação dos “zines” no Brasil e sua forma de produção.

A resistência cultural dos *fanzines* é importante a partir dos seus princípios: a forma coletiva e autogestionária que perpassa todas as etapas de sua produção, desde a concepção e a escolha (ou não) de um tema ou da forma de expressão (colagens, pinturas, poesia, desenhos...) que pode inclusive ser múltipla dentro de um mesmo “zine”. Para tanto, a ideia do “*Do It Yourself*” – “faça você mesma/o”, oriunda do movimento punk inglês – expressa a forma como os *fanzines*

eram realmente produzidos: aquelas pessoas que não se sentiram confortáveis com a forma que um “zine” se realizava, eram estimuladas a fazer o seu. Com isso, a potencialidade de sua distribuição se realiza a partir da própria forma única que cada *fanzine* tinha, tanto identitária como forma de expressão e de liberdade quanto às formas de serem produzidos.

Os *fanzines* podem ser construídos individual ou coletivamente, esta sendo não só a mais verificada de maneira geral, mas também a que mais se aproxima dos princípios dessa “comunicação alternativa”. Tais princípios do “faça você mesmo”, de pensar a produção do material comunicativo de forma autogestionária e coletiva são o diferencial dos *fanzines* frente aos métodos de comunicação em massa que, além de produzirem material com intencionalidades doutrinárias, também o faz com visas ao lucro. Lucro este que passa longe da real proposta e propósito dos “zines”, tanto dos individuais quanto dos coletivos. O estabelecimento de relações entre pessoas é o principal mote destes últimos, fato que por si só já expõe contradições do capital, o qual ao visar o lucro, pressupõe competição entre aqueles que produzem ou não estes materiais. O *fanzine*, então, assume essa forma não só de resistência ao lucro imposto por este grande capital, mas também questiona as produções que, nas palavras de Assumpção, Pina e Souza Junior (2011, p.3):

é aquilo que o seu editor deseja compartilhar com seus leitores. *Fanzine* é caracterizado também pela independência do editor, e uma garantia desta independência é que muitas vezes o editor o mantém com seus próprios custos.

Prado (2016) possibilita um olhar a partir dos anos 1990, no qual o punk rock e o *fanzine* no Brasil eram tidos (principalmente o primeiro) como formas violentas de expressão. A contracultura já estabelecida do *fanzine* intencionalmente irritava o *status quo* que revidou intensamente com ataques na grande mídia daquilo que intencionalmente chamava de terror plantado na sociedade. Violência, punk rock e *fanzine* caminham lado a lado para tais propagandistas midiáticos, o que é expresso como uma forma de resistência e luta nos conteúdos dos zines.

Tal resistência, segundo o autor (2016), fica posteriormente enfraquecida ao longo da referida década, haja vista que o punk rock também passa a ser “esquecido” nacionalmente, e bandas que estavam no cenário alternativo brasileiro se projetam ao grande cenário musical, haja vista a importância que o *marketing* da grande mídia trazia para elas. Todavia, o *fanzine* segue como expressão do submundo, mas sem perder seu princípio autogestionário e criativo, de modo

a ser produzido de variadas formas. Desde os anos 1970 o fanzine e o punk rock se misturam a partir de suas proposições autogestionárias e do princípio de “faça você mesmo” das duas expressões culturais.

Isto posto, os fanzines eram distribuídos por venda por valores simbólicos – forma mais rara de acontecer, que serve para arcar com os custos de sua produção –, mediante trocas entre fanzineiros por outros “zines” ou materiais que por ventura lhes interessassem, ou por doação, conforme Milani (2013). Mas mesmo assim, a apropriação cultural da forma expressiva dos fanzines, principalmente sua forma de produção e sua estética visual começa a adentrar algumas revistas de porte nacional que visavam lucros; fato este que é repudiado pelos fanzineiros. A distribuição ainda acontecia, via postal, com a prática do “selo vacinado” que, segundo Milani (2013), consistia em passar cola por cima do selo utilizado no envio do primeiro fanzine para que quando este chegasse nas mãos do destinatário, este pudesse apagar o carimbo do serviço dos Correios para não precisar comprar um novo selo, tornando a “troca” gratuita, praticamente.

Outra forma de produzir fanzines que não no papel era no modelo *offset* a partir de mimeógrafos, bem como estratégias diferenciadas bem ao estilo *DIY*, como o caso do “zine” “Alerta Punk” que, em sua segunda edição conforme Milani (2013), trazia fotocópias coloridas com canetas hidrocor. Nos fanzines fotocopiados, as colagens eram mais comuns. Segundo Milani (2013, p. 92), na colagem:

O fanzineiro compunha a matriz de seu fanzine, também conhecida por “boneco”, escrevendo, desenhando e colando recortes de livros, jornais e revistas em papéis no tamanho e formato em que seria impresso o fanzine. A matriz era reproduzida numa fotocopadora e os fanzines eram montados, podendo receber grampos para manter juntas as páginas.

A forma das composições, entre colagens, escritos, recortes e desenhos, impossibilita uma análise dos recursos dos “zines” de forma separada. Assim, não existe uma análise única de um mesmo fanzine, cabendo à interpretação das composições a subjetividade daquele que se defronta com ele. Por isso, a ideia de fanzine como forma de expressão artística, para além de uma interpretação apenas comunicativa e gráfica.

Para justificar a importância dessa interpretação cultural também como forma de expressão artística, Assumpção, Pina e Souza Júnior (2011, p.5) explicam:

A primeira e maior importância dos Fanzines, no que se perceber, é a cultural. Ou seja, os Fanzine, de um jeito ou de outro, em maior ou menor grau, serão incorporados à cultura brasileira onde o mesmo desenvolve mediante é a formação e amadurecimento de autores

envolvidos em sua produção. Nos aspectos crítico e informativo, a liberdade criativa dos Fanzine permite a veiculação de trabalhos mais isentos e com maior profundidade onde é suma importância destacar a iniciativa de resgate de trabalhos e autores brasileiros e estrangeiros feito pelos editores de Fanzine. A inexistência de um mercado profissional estável para o quadrinista brasileiro desestimula tanto a produção dos artistas já maduros quanto o desenvolvimento de novos talentos na área. Os Fanzines têm promovido, mesmo que de forma bastante limitada, a produção de quadrinhos brasileiros através do incentivo da publicação, mesmo não remunerada e de alcance restrito.

Também como forma de expressão artística, podemos observar como as colagens tiveram importância também na produção de capas de discos de vinil na década de 1980 por exemplo, como no caso da banda Replicantes no disco “Histórias de Sexo e Violência” (Figura 1)



Figura 1. Capa do disco “Histórias de Sexo e Violência”, da banda Replicantes. Fonte: Sítio “Vitrola dos Pampas”.

Exemplo disso também é a capa de um dos discos mais importantes da cultura punk e de sua divulgação no Brasil, o “Grito Suburbano”. A capa do disco de 1982 (Figura 2) e a capa da repressagem feita em 2012 (Figura 3) mostram a forma como as composições não perdem o sentido sendo coloridas ou em preto-e-branco.





Figura 2. Capa do disco “Grito Suburbano” (1982). Fonte: Sítio “Disco Furado”.



Figura 3. Capa do disco “Grito Suburbano” (2012). Fonte: Sítio “Discogs”.

Com isso, pode-se inferir que o sentido dado inclusive para divulgação do material destas bandas era feita através de “zines” nas próprias capas, contracapas e encartes.

Haja vista que há um mercado incipiente que torna a produzir este material, a reprodução de algumas capas e/ou encartes que contenham algum recurso utilizado também para a produção de *fanzines* demonstra o modo como esta linguagem pode se (re)produzir das mais variadas formas.

Existe, dessa maneira, uma nova forma de produzir e pensar *fanzines*, a partir de um novo modelo de se fazer e divulgar, por exemplo o material. Os “zines”, então, têm enquanto possibilidade um maior alcance de público, popularizando seu uso e suas técnicas artísticas.

A interpretação destas formas de expressão artística como a música, também deve buscar contextualizar os “zines” a partir de suas características que, de acordo com Rosseti e Junior (2014, p. 65, grifo nosso), são as seguintes:

Fanzines objetivam o aprofundamento sobre o conhecimento de algum objeto que justifica a sua produção, *as tiragens são baixas e dirigidas a um público restrito, interessado e que possui conhecimento sobre o assunto enfocado*, a produção editorial e gráfica é amadora e realizada com baixo investimento, porque em alguns casos, as vendas não pagam as poucas cópias feitas para a sua distribuição, o que os afastam dos veículos de massa, por outro lado, os assuntos tratados são discutidos profundamente pelos leitores que os classificam como um meio de intercâmbio de informações, com opiniões críticas que geram debates que terminam por influenciar publicações maiores.

Desta forma, os “zines” transpõem as barreiras impostas pela mídia geral e buscam aproximar as interpretações e expressões artísticas sem perder as suas características gerais de sua forma de produção, arraigadas ao longo do desenvolvimento de sua história.

Atualmente, os *fanzines* circulam ainda em eventos proporcionados no underground, ainda ligados ao movimento punk que busca retomar as discussões sobre o “faça você mesmo”. A partir da internet, os *fanzines* ficam esteticamente melhorados e têm um alcance um pouco maior, ainda que as fotocópias persistam ao longo do tempo, mas com uma estética um pouco mais “limpa”, sem que haja colagens e/ou outras formas de expressão artística. Mesmo que pareça com as revistas de circulação maior, os “zines” resistem ainda na sua composição artística e potencialidade de comunicação, na qual atualmente persiste mais a primeira.

### Potencialidades e possibilidades em sala de aula

Primeiramente, para se pensar nas potencialidades e possibilidades em sala de aula através do uso do *fanzine*, é preciso pontuar que tal processo é factível desde que se observe os sujeitos



integrantes do âmbito escolar enquanto sujeitos críticos. Tendo isto claro, é necessário assinalar que a perspectiva crítica pode ser entendida a partir de uma perspectiva histórica ao entender que a escola atual revela-se enquanto uma manifestação de ordens, hierarquia e manutenção do *status quo* pode ser o início para um trabalho escolar de cunho concreto, de modo a evidenciar a realidade.

O professor no seu papel de sujeito crítico deve instigar em seus estudantes a compreensão das experiências vividas e as práticas culturais como uma maneira de entusiasmar o “reino dos símbolos, linguagens e gestos”, como é explicitado em Giroux e McLaren (*in* MOREIRA; TADEU, 2011, p.154). Cabe assim ao professor pensar como que a temática a qual se ensina pode de fato significar na aula para o aluno algo mais abrangente que se relacione com o seu cotidiano.

Segundo Franco (2014), o *fanzine* com suas variadas interfaces possibilita ao estudante não apenas resignificar-se, bem como resignificar o mundo a sua volta. A partir do momento as estruturas se remodelam temos através desse movimento por meio da cognição a produção de conhecimento operacionalizados por conceitos geográficos que permitem reconstruir as relações entre sujeitos e o mundo, de uma forma coletiva e autogestionária como é a proposta de construção dos “zines”.

A ação de se produzir um *fanzine*, é também fazer Geografia. Ao passo de que ao geografizar o cotidiano, faz-se como um exercício de reflexão sobre o espaço geográficos e as relações sociais contidas nele transformando-se em um processo de aprendizagem contextualizados pelas visões de mundo<sup>37</sup> do sujeito.

Além do mais, o *fanzine* revela-se conforme Franco (2014), da representação de um contexto específico. Isso pois ele é a materialização da subjetividade e ontologia de si, ou seja, em tal produção vê-se o que o sujeito é, de onde veio, quais as suas experiências, seus anseios e ambições, portanto, simboliza não apenas o passado, mas também as perspectivas de um futuro, de modo a refletir não apenas um aspecto identitário, mas também de uma maneira de se expressar.

A percepção de que os alunos vejam-se como sujeitos que produzem espacialidades no mundo em que estão inseridos, faz da produção do *fanzine* no meio escolar uma relevante

---

<sup>37</sup> Goldmann traz que o conceito de visão de mundo existe nas variadas formas de expressão do ser humano, ou seja, é uma “maneira de ver e de sentir o universo concreto de seres e de coisas e o escritor é um homem que encontra uma forma adequada para criar e expressar esse universo. Pode ocorrer, entretanto, uma defasagem maior ou menor entre as intenções conscientes, as ideias filosóficas, literárias ou políticas do escritor e a maneira pela qual ele vê e sente o universo que cria.” (GOLDMANN, 1979, p. 75)

ferramenta de construção de autonomia do ser, uma vez que o estudante coloca-se como protagonista na elaboração de respostas das quais ele mesmo formulava perguntas.

Com o primeiro plano na composição do “zine” aliado ao diálogo que se estabelece com a materialidade observa-se a produção de um conhecimento elaborado que não desconsidera a realidade. Isso faz com que se estabeleça na escola um espaço de construção da autonomia, que por sua vez permite possibilidades ao menos posicionar-se frente as questões que a sociedade o coloca, como de elaborar projetos pessoais e se entender enquanto parte de uma coletividade.

Franco (2014) aponta que o *fanzine* em sua composição, representa o sujeito que traz consigo suas leituras e explicações de mundo. Logo, as possibilidades de ação sobre a realidade estariam, portanto, simbolizadas à medida que as novas interpretações por meio do processo criativo construído pelo diálogo entre sujeito e objeto.

Para uma prática reflexiva, Zeichner *in* Pimenta (1997) aponta a necessidade de que os agentes que atuam na escola reconheçam o seu papel na formulação de intencionalidades de seu trabalho. O fato do processo de aprendizagem remeter a consciência, como traz Giroux (1997), nos mostra que o conhecimento não é oriundo apenas das universidades, mas da práxis do trabalho, esta, que permite aos professores e estudantes também tenham teorias para contribuir com uma base de diferentes práticas de ensino.

### Considerações finais

Ao analisarmos a trajetória dos *fanzines* percebemos a sua importância enquanto um movimento de comunicação. Através de sua evolução histórica, vemos como ele foi apropriado como forma de expressão, e, principalmente artística desde a sua origem, seja em seus primórdios enquanto adoradores de revistas de ficção científica nos EUA, tanto pelos quadrinhos que a posteriori vieram influenciar gerações, principalmente na França, ou mesmo, como forma de resistência contra regimes autoritários, como foi o caso da disseminação dos “zines” no Brasil.

O *fanzine* encontra-se como uma ferramenta pertinente para o ensino de Geografia. Isto se deve pela potencialidade de sua versatilidade que pode englobar diferentes linguagens, tais como a escrita, o desenho, a colagem, entre outras, de modo a permitir uma integração entre diversas áreas do conhecimento que fazem interface com a ciência geográfica.

Os “zines” também favorecem o pensamento acerca do processo criativo dos sujeitos. Estes que situados historicamente, materializam suas ações no espaço e na cultura, efetivando como uma forma de expressão, de modo a construir não apenas a emancipação no ser, mas como instrumento de compreensão do contexto histórico desses sujeitos enquanto indivíduos incluídos em uma sociedade de classes.

### Referências

ASSUMPCÃO, Douglas Junio Fernandes; PINA, Eduardo Menezes; SOUZA JUNIOR, José Calasanz Piedade de. **Fanzine como mídia alternativa: uma análise do cenário belemense**. Revista ALTERJOR – Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), ano 02, v. 02, edição 04 Julho/Dezembro de 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura – vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRANCO, Fábio Poletto. **Geografia e ensino: a elaboração de fanzines como possibilidade na construção do conhecimento**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

GOLMANN, Lucien. **Dialética e Cultura**. 2º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. (p. 55 – 77)

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MILANI, Marco Antônio. **Cola, tesoura e fotocopiadora: fanzines brasileiros da década de 1980**. Revista Eletrônica Cadernos de História, ano 8, n.º 2, dezembro de 2013.

MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (org.) “Currículo, cultura e sociedade”. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, v. III – setembro de 1997.

PRADO, Gustavo dos Santos. **“Caminho para a morte” na metrópole – Cultura Punk: fanzines, rock, política e mídia (1982-2004)**. Tese de doutorado, PUC/SP, 2016.

ROSSETI, Regina; JUNIOR, David Santoro. **Fanzine Punk como mídia alternativa**. Revista ALTERJOR Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), ano 05, v. 02, n. 10, Julho-Dezembro de 2014.

## **O CASO DE DINORA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA CIA. FIAÇÃO E TECIDOS DE PELOTAS NOS ANOS 1950**

*DINORA'S CASE AND THE GENDER RELATIONS AT THE CIA. FIAÇÃO E TECIDOS DE PELOTAS IN THE 1950'S*

Luana Schubert Ledermann  
Graduanda/UFPel  
lulu-ledermann@hotmail.com  
Caroline Cardoso da Silva  
Graduanda/UFPel  
card.karol@hotmail.com

### **RESUMO**

A presente comunicação parte da análise de uma fonte primária, o processo trabalhista nº 126/55, proposto pela operária Dinora Velada Costa contra a Cia. Fiação e Tecidos de Pelotas, no ano de 1955. A pesquisa está sendo realizada a partir do Acervo da Justiça do Trabalho salvaguardado no Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas. Dinora era uma mulher brasileira, casada, operária e que em seu processo foi assistida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Fiação e Tecelagem de Pelotas. Trabalhou na empresa de 1934 a 1939, sendo readmitida em 1942 e tendo trabalhado até o dia 1º de março de 1955, quando deixou o emprego e entrou na Justiça. Dinora alegou que vinha sendo tratada pelos seus superiores hierárquicos com rigor excessivo, a ponto de um supervisor tê-la advertido e usado de força física para coagir a trabalhadora. Após isso, teria pedido demissão e entrado com um processo para garantir seus direitos. Além disso, o nome de Dinora aparece em outro processo, nº 328/51, de Nei Peres de Oliveira. Através dele, descobrimos que a operária era uma líder sindical e que ela e seus companheiros estavam sofrendo perseguição política na fábrica. Para esta comunicação, pretendemos utilizar dos dois processos para analisar a trajetória de Dinora e sua relação com a Cia. Fiação e Tecidos, considerando o contexto histórico da época, dando enfoque no sindicalismo e relações de gênero no mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Justiça. Processo. Gênero. Trabalho.

### **ABSTRACT**

This communication starts from the primary source analysis of the labor lawsuit number 126/55, sued by the worker Dinora Velada Costa against the Cia. Fiação e Tecidos de Pelotas, in 1955. The research is currently being made from the Acervo da Justiça do Trabalho (labor court archives) which is kept at the Núcleo de Documentação Histórica (history documentation center) da Universidade Federal de Pelotas. Dinora was a Brazilian woman, married, factory worker, whose litigation was assisted by the Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Fiação e Tecelagem de Pelotas (textile factory workers union). She worked at the factory from 1934 to 1939, then was hired again in 1942 and worked there until March 1st of 1955, when she left the job, and started a lawsuit. Dinora claimed being mistreated by her superiors, until the point of being physically coerced. She then quitted the job e started the lawsuit, claiming her rightful compensation. Besides that fact, Dinora's name appears again in another legal process, number 328/51, started by Nei Peres de Oliveira. From which is found that the aforementioned worker was a union leader, and that she and her colleagues were being victims of political harassment at the factory. For this communication is intended to be analyzed, through both processes, Dinora's trajectory and her relations with the Cia. Fiação e Tecidos, being aware of time context, with focus on syndicalism and the gender relations within the working environment.

**Keywords:** Justice. Process. Genre. Job.

## **Introdução**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar considerações sobre as relações de trabalho na Fábrica Companhia Fiação e Tecidos de Pelotas. Para isso, pesquisarei em uma fonte primária, sendo esta um processo trabalhista, que está salvaguardado no Núcleo de Documentação Histórica (NDH) da Universidade Federal de Pelotas. No NDH está inserido o Acervo da Justiça do Trabalho, com processos trabalhistas da Comarca de Pelotas e Região, abrangendo o período de 1941 até 1995. Constam nesse acervo mais de cem mil processos trabalhistas, expondo os conflitos de empregados e patrões, além de possibilitar uma pesquisa mais profunda sobre o mundo do trabalho.

Portanto, a fonte utilizada é um processo trabalhista de nº 126 do ano de 1955 da operária Dinora Velada Costa contra a Cia. Fiação e Tecidos de Pelotas, aonde a mesma alega que vinha sendo tratada pelos seus superiores hierárquicos com rigor excessivo, a ponto de um supervisor tê-la advertido e usado de força física para coagir a trabalhadora. Após tal fato, ela teria pedido demissão e entrado com um processo para garantir seus direitos. Em face do exposto, pretendo estudar as relações desiguais de gênero no mundo do trabalho, analisando a fonte citada.

Compreender o papel que é dado às mulheres simplesmente pelo sexo e gênero é entender como as mulheres são afetadas diante desta desigualdade. Tal situação perpassa desde o local de trabalho, o lar, suas relações com as pessoas e como a história tem sido escrita. De acordo com Perrot (1992), as mulheres sempre trabalharam. Porém seu trabalho era considerado complementar ao do homem, não era visto como uma forma de igualdade de direitos ou como emancipação feminina. Além disso, a divisão sexual do trabalho define, através do sexo e do gênero, o papel que é destinado a cada um. No caso das mulheres, era do seu encargo os trabalhos referentes ao cuidado e aos afazeres do lar, como costuma ser ainda hoje. Por isso, profissões como enfermeiras, cozinheiras, costureiras, professoras sempre foram consideradas femininas ou “serviço de mulher”.

Diante disso, na Fábrica Cia. Fiação e Tecidos de Pelotas as relações não poderiam ser diferentes. Por ser uma fábrica têxtil, a maioria da sua mão de obra era de mulheres e crianças. A Fábrica foi fundada em 1908 e fechou as portas em 1974, quando entrou em processo de falência. Percebe-se também, através da fonte, que o trabalho não era flexível na Fábrica e as hierarquias estavam muito bem delimitadas no ambiente fabril.

## **A Justiça do Trabalho como metodologia**

Para esta pesquisa, utilizei um processo, portanto, uma fonte primária e irei trabalhar com uma pesquisa qualitativa. O Acervo da Justiça do Trabalho chegou ao NDH no ano de 2005, para ser salvaguardado nesta instituição. Conta com mais de cem mil processos trabalhistas datados de 1941 a 1995, que estão disponíveis para estudantes e a comunidade em geral realizar pesquisas e consultas. De acordo com Gill e Loner

O fato de toda a coleção de processos trabalhistas da região estar preservada e em condições de consulta difere e amplia o valor dessa documentação, pois em outros locais, aliás, na grande maioria das comarcas, o material já foi eliminado com base na lei 7.627 de 10 de novembro de 1987, a qual dispõe sobre a eliminação dos autos findos, seja através de sua incineração ou picoteamento (2014, p. 117).

A Justiça do Trabalho foi criada no Brasil durante o Estado Novo, em 1941. De acordo com Silva (2016), no começo era tratada como uma “justicinha”, sem muita importância. Até em âmbito acadêmico, era pouco estudada. Porém, a fonte nos permite analisar para além das reivindicações, de acordo com o mesmo autor:

[...] As ações trabalhistas podem indicar também um conjunto de práticas e relações sociais mais amplas, como as experiências cotidianas nos locais de trabalho, nos sindicatos, nas mobilizações coletivas, na esfera privada e nas relações de gênero, possibilitando a análise de como costumes e práticas compartilhados formaram bases sólidas para a luta por direitos (SILVA, 2016, p. 48).

O processo, portanto, nos permite analisar para além das reivindicações pontuais, podendo nos mostrar como se dava o cotidiano dos trabalhadores, suas formas de organização e resistência.

Outro fator importante de ser apontado é de como os trabalhadores se instrumentalizaram da Justiça e como ela foi importante na garantia de direitos. Nota-se que embora seja um aparelho do Estado, promoveu a garantia de que os trabalhadores pudessem ir atrás dos seus recursos. Além disso, fica evidente que embora, muitas vezes, a Justiça beneficie os patrões em detrimento dos empregados, são muitos os exemplos em que os trabalhadores conseguiram ter êxito em suas demandas.



Por fim, é necessário pensarmos no quanto foi importante a Justiça do Trabalho como local de resistência dos trabalhadores. Além de tudo, foi uma forma em que eles puderam se organizar, se instrumentalizar do aparelho burocrático para que tivessem seus direitos assegurados.

### Fonte e seus desdobramentos

A fonte que trabalharei como já exposto anteriormente é uma fonte primária, um processo trabalhista do ano de 1955. A reclamante é a operária Dinora Velada Costa contra a Cia. De Fiação e Tecidos Pelotense. O assunto que consta na página inicial é a reivindicação de indenização; aviso-prévio; férias, diante disso, a operária requer o valor de CR\$78.470,00. Nas informações iniciais sobre a reclamante, consta que Dinora é uma mulher brasileira, casada, operária, residente e domiciliada em Pelotas, assistida pelo Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Fiação e Tecelagem de Pelotas no presente processo. Trabalhou de 1934 a 1939, sendo readmitida em 1942 até o ano de 1955 quando entrou na justiça contra a fábrica na qual trabalhava.

Através da imagem abaixo, podemos entender o que levou Dinora à Justiça do Trabalho.

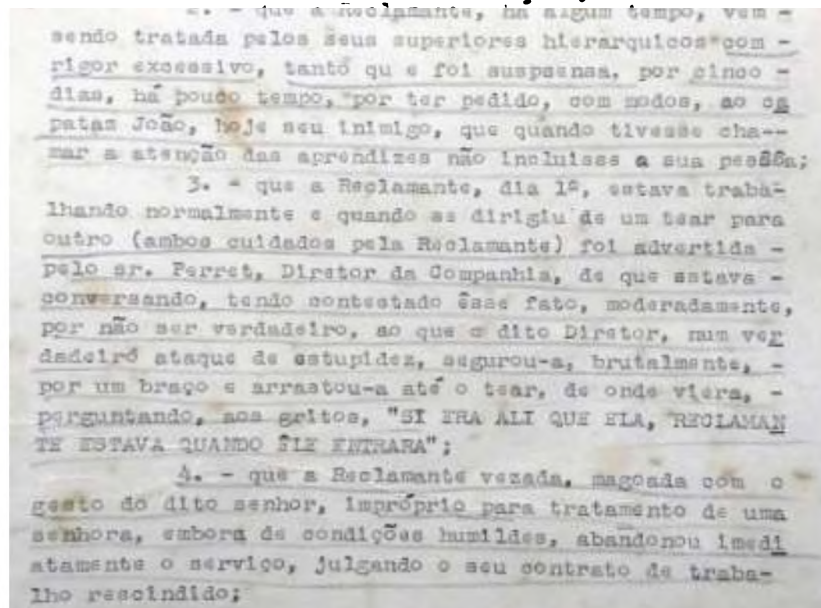


Figura 1: foto da primeira página do processo. Fonte: Acervo da Justiça do Trabalho

Ao analisar a imagem e o conteúdo que está na mesma, percebe-se que Dinora reclama que algum tempo já vem sofrendo perseguições na fábrica. Percebe-se também que há uma hierarquia

bem definida no local de trabalho, entre quem é empregado e quem é patrão. Não há dúvidas que houve agressão de um dos diretores da fábrica contra a operária, esse é o principal motivo da mesma ter abandonado o trabalho imediatamente, pois se sentiu humilhada com o ato.

O processo inicia da Junta de Conciliação e Julgamento de Pelotas, no desenrolar das audiências, com os depoimentos de outras trabalhadoras do ambiente fabril, a Fábrica não nega a agressão, porém tenta justificar trazendo o fato de que Dinora disse para o diretor que não estava conversando, ou seja, que chamou seu chefe de mentiroso. A Justiça na tentativa de conciliar e propor um acordo entre ambas às partes encaminha que a Dinora volte a trabalhar na fábrica e que o processo se dê por encerrado. Porém a operária não aceita, alega que não quer voltar a trabalhar na Fábrica Cia. Fiação e Tecidos de Pelotas, pois se sentiu humilhada e acredita que voltando ao trabalho, se sentirá desconfortável com a situação. Nessa instância a reclamação da operária é julgada improcedente.

Dinora recorre ao Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, em Porto Alegre onde sua reclamação é julgada procedente, porém, a Fábrica recorre ao Supremo Tribunal Federal, alegando que os cálculos e o valor que a operária estava pedindo, não eram condizentes com a realidade. Entretanto, a Justiça determinou que o valor era o correto, portanto a sentença final da reclamação foi julgada procedente. O processo durou de dois de março de 1955 até trinta de setembro de 1957. Além disso, são mais de trezentas páginas de documentação.

## **Gênero e a divisão sexual do trabalho**

De acordo com Saffioti,

[...] tanto o gênero quanto o sexo são inteiramente culturais, já que o gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. Nesta linha de raciocínio, o corpo de uma mulher, por exemplo, é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, é insuficiente para defini-la como mulher. Esta definição só se processa através da atividade desta mulher na sociedade. Isto equivale a dizer, para enfatizar, que o gênero se constrói – expressa através das relações sociais. (1992, p.190)

Portanto, para esse trabalho a análise de gênero é imprescindível. Primeiro porque a maior parte da mão de obra da Fábrica era constituída por mulheres, embora todos os chefes fossem

homens, diante disso, é necessário que se faça essa análise das relações desiguais de gênero, que uma das formas de se expressar é através do trabalho. Embora todos os trabalhadores obedeçam aos patrões e há essa relação hierárquica, com as mulheres essas hierarquias são ainda mais definidas, pois se expressa em todos os âmbitos, desde as relações pessoais, o trabalho e a forma como é vista na sociedade.

Aqui, há que se fazer a distinção de gênero e sexo. Sexo é biológico, por exemplo, homem e mulher. Gênero é uma construção social, do que deve ser feminino e o que deve ser masculino, porém não são coisas separadas, gênero e sexo se relacionam a todo o momento. Nenhum ser humano nasce achando que tem que ser submisso, oprimido e desrespeitado apenas pelo gênero, pela sua cor de pele, pela sua classe social. A sociedade que vivemos é quem construiu essa mentalidade. No caso das mulheres, desde antes do nascimento, na barriga da mãe já se reproduz o que é coisa de mulher e o que pode ou não pode.

Em relação ao trabalho e a mulher, têm sido usado o conceito de divisão sexual do trabalho. Segundo Cisne,

[...] é necessário perceber que a feminização do trabalho, explicita numa análise crítica da divisão sexual do trabalho, implica em determinações relevantes para a produção e para a reprodução do capital, que, para tanto, desenvolve uma superexploração sobre o trabalho e sobre as atividades desenvolvidas por mulheres, tanto na esfera pública quanto privada. Na esfera privada, pela utilização/responsabilização da mulher pela garantia da reprodução social, o que possibilita a produção social ser realizada com um custo menor; na esfera pública pela desvalorização, subordinação, exploração intensificada (por exemplo, baixos salários) e desprestígios presentes no mundo produtivo. (2015, p.120)

Percebe-se então, que as mulheres trabalhadoras têm especificidades em relação aos homens trabalhadores, embora também tenham sua força produtiva explorada. Como a autora acima explica, as mulheres sempre tiveram seus salários inferiores aos dos homens, mesmo que ambos ocupassem o mesmo cargo e isso significa que a sua força de trabalho é mais explorada ainda, pela sua condição de gênero, de mão de obra barata. Muitas vezes o trabalho feminino foi considerado complementar ao do homem, como se fosse obrigação masculina sustentar a sua família e a mulher tivesse que cuidar do lar e dos filhos.

Além disso, para as mulheres há a dupla jornada de trabalho. Além de trabalhar, as mulheres ainda são responsáveis pelo cuidado da casa e dos filhos. E esse trabalho a mais não é reconhecido e muito menos remunerado, pois está naturalizado e enraizado na nossa sociedade

que essas são atividades de mulheres. Por isso também há profissões que são consideradas de femininas e profissões masculinas. Geralmente as mulheres são responsáveis por profissões ligadas aos cuidados, como por exemplo, babás, empregadas domésticas, costureiras, enfermeiras, professoras. Esse é um dos motivos da indústria têxtil ser composta em sua maioria por mulheres trabalhadoras.

### **Considerações finais**

Nota-se que o Núcleo de Documentação Histórica, ao salvaguardar a documentação do Acervo da Justiça do Trabalho, bem como de outros acervos que constam no seu espaço físico, permite que avaliemos outro lado da história do trabalho. Embora muitas vezes a justiça favoreça os patrões, as fontes documentais, como os processos trabalhistas, possibilitam que entendamos o cotidiano dos trabalhadores, bem como a conjuntura da época, como a implantação da carteira de trabalho no Brasil e os seus desdobramentos através da Justiça, ou mesmo quando percebemos que as mulheres, na maioria das vezes, têm seus processos julgados improcedentes, dando a entender e afirmando a desigualdade de gênero que está presente até hoje. Diante disso, não há dúvidas da importância do acervo para entendermos como se configura a vida dos trabalhadores. Como o Acervo consta com uma vasta documentação, há muito para ser pesquisado, por vários vieses, história econômica, história do trabalho, história da cidade de Pelotas, questões como desigualdade salarial, processos envolvendo licença maternidade, insalubridade, doenças etc. Por isso é tão importante que preservemos e não apaguemos da História aqueles que foram à luta pelos seus direitos.

Além disso, são ainda poucos os trabalhos sobre a esta fábrica, por isso, acredito que esta pesquisa terá relevância nos estudos que se referem à História Social do Trabalho, pois através do processo trabalhista mostra-se a perspectiva dos trabalhadores. De outra parte, o documento permite pensar sobre a história das mulheres, pois parte de uma reclamação de uma mulher, que expõe as desigualdades de gênero na fábrica e também sobre a história da cidade, já que a Fábrica ajudou significativamente na industrialização e desenvolvimento de Pelotas, configurando todo um bairro e seu cotidiano, a chamada Várzea, local em que estava inserida.

Pensar as relações de gênero não é tarefa fácil, ainda mais a partir de um processo trabalhista da década de 1950. Com esse trabalho, pretendo contribuir para a história das mulheres, que são esquecidas na sociedade, embora constituam metade da população. Suas histórias são invisibilizadas e parte desse trabalho é dar visibilidade a essas histórias. Também é uma homenagem e inspiração à Dinora e a todas as mulheres trabalhadoras, que embora tenham muitas limitações, carregam o mundo nas costas e vão à luta pelos seus direitos.

### Referências Bibliográficas

**Acervo da Junta de Conciliação e Julgamento - Comarca de Pelotas** do Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas. Rua Alberto Rosa, n. 154, Centro, Pelotas – RS – Brasil.

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. v. 1. 152p.

CORRÊA, L. R. **A tessitura dos direitos: Patrões e empregados na Justiça do Trabalho, 1953-1964**. São Paulo: LTr, 2011.

DROPPA, A. **Direitos trabalhistas: Legislação, Justiça do Trabalho e trabalhadores no Rio Grande do Sul (1958- 1964)**. 2015. 281f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

ESSINGER, Cíntia Vieira. **Entre a fábrica e a rua: a Companhia Fiação e Tecidos Pelotense e a criação de um espaço operário, Bairro da Várzea, Pelotas, RS (1953 -1974)**. **Dissertação** (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

FERREIRA, W. **Princípios de Legislação Social e Direito Judiciário Trabalho**. São Paulo: Editora Limitada, 1938.

FORTES, A. O direito na obra de E. P. Thompson. **História social**, Campinas, n. 2, p. 89-111, 1995.

FRENCH, J. D. **Afogados em leis: A CLT e a cultura política dos trabalhadores brasileiros**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

GILL, Lorena e LONER, Beatriz Ana. **O Núcleo de Documentação Histórica da UFPel e seus acervos sobre questões do trabalho**. **Esboços (UFSC)**, v. 21, p. 109-123, 2014.

GILL, Lorena e ROSSELLI, Gabriela. Fontes para a História do Trabalho na região sul do Brasil. **Aedos**: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online), v. 7, p. 230-245, 2015.

LONER, B.A. O acervo sobre o trabalho do NDH da UFPeL. IN: SCHMIDT, B.B. (Org.). **Trabalho, justiça e direitos no Brasil**: pesquisa histórica e preservação das fontes. São Leopoldo: Oikos, 2010, p. 9-24.

MOURA, Esmeralda Blanco. Além da indústria têxtil: o trabalho feminino em atividades “masculinas”. In: BRESCIANI, Maria Stella (Org.). A mulher no espaço público. **Revista brasileira de História**. São Paulo, (18): p.83-98. Agosto/set. 1989.

MUNAKATA, K. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PERROT, Michelle; BRESCIANI, Stella. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Rearticulando Gênero e Classe Social, in: COSTA, Albertina de Oliveira e BRUSCHINI, Cristina. **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992.

\_\_\_\_\_ **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão popular, 2005.

SILVA, Fernando Teixeira da. **Trabalhadores no Tribunal**: Conflitos e Justiça do Trabalho em São Paulo no Contexto do Golpe de 1964. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2016. v. 1. 307p.

SOUZA, E. A. O. **Lei e costume**. Experiências de trabalhadores na Justiça do Trabalho. Salvador: Edufba, 2012.



## **A VIDA COTIDIANA E O CONSUMO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX.**

### *EVERYDAY LIFE AND CONSUMPTION IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIEH CENTURY*

Luiz Henrique Campos Pereira

Bacharel em Comunicação Social/ Faculdade Cásper Líbero e graduando em Ciências Sociais/UNESP-Marília  
pereiralhc@hotmail.com

#### **RESUMO**

O presente texto direciona-se a uma reflexão crítica da vida cotidiana. Ou ainda, apoiado nos estudos de Henri Lefebvre pretende-se trazer breves considerações em torno de categorias de estudo da vida cotidiana reconhecendo-as como desdobramentos da alienação. Numa crítica radical a sociedade burguesa – no caso, de países centrais do desenvolvimento capitalista – a direção da análise é norteada ao reconhecimento do cotidiano enquanto político, sobretudo, no processo de formação e desenvolvimento da sociabilidade capitalista. O percurso se assenta numa breve interpretação da vida cotidiana que, por sua vez, oferece condições para formulações de problema concretos da produção, em outros termos, permite discutir a maneira pela qual a produção da existência social dos seres humanos tendo vistas para transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação. Vale dizer ainda, que o estudo é historicamente localizado na segunda metade do século XX no qual, como afirma Lacombe (2007), a vida cotidiana se apresenta num contexto que evidencia sua centralidade no processo de estruturação social, sobretudo, de países europeus. Com a ampliação da sociedade de consumo em tais países e apesar dos apontamentos ainda preliminares fala-se na exploração capitalista do lazer enquanto mercadoria de entretenimento, na valorização da experiência individual e na relação dos sujeitos com objetos de consumo. Isto é, sinaliza-se a vida cotidiana enquanto espaço privilegiado de consumo.

**Palavras-chave:** Consumo. Vida Cotidiana. Lazer.

#### **ABSTRACT**

The research attempted to study the everyday life. In other words, supported by the Henri Lefebvre studies the purpose is to bring brief considerations about everyday life concept and the relation with alienation concept. In a radical critique of core countries of capitalism the research analyze the everyday life as politic. The purpose of this study is interpret everyday life linked with concrete problems of production. That is, discuss how the production of the social existence has been changing from scarcity to abundance and from precious to depreciation. The study is historically located in the second half of the twentieth century and that is the period when everyday life assumes a central role in the process of social structuring – mainly in Europe. With the expansion of consumer society in those countries that research considerate the influence of capitalist exploration of leisure as an entertainment commodity, the valuation of individual experience and the relation of subjects with consumer objects. In other words, visualizes everyday life as a privileged space of consumption.

**Keywords/Palabras clave:** Consumption. Everyday Life. Leisure.

### **Considerações iniciais**

A centralidade dos efeitos da vida social da produção e sua relação com o consumo conduz o estudo. Dessa maneira, o vínculo com a vida cotidiana se dá, sobretudo, pela categoria de lazer. E, além disso, o debate, portanto, se localiza considerando os desdobramentos presentes nos países centrais do capitalismo na segunda metade do século XX. Tal escolha leva em consideração, por sua vez, a afirmação de Fontenelle (2006), em que assinala a manifestação de uma “cultura do lazer” a partir de 1960 – sobretudo, nos Estados Unidos. Como afirma Lacombe (2007), a ênfase no lazer segue de uma ampliação da sociedade de consumo, bem como de problemas derivados da vida familiar e doméstica que se inter-relacionam com os dilemas do mundo do trabalho. Num momento em que dentre uma das maiores conquistas dos movimentos sociais se apresenta a diminuição das horas de trabalho, surge, por consequência, uma demanda em pensar sobre o que fazer com a ampliação do tempo livre. Tão logo, o vínculo presente entre vida cotidiana e aumento do tempo se localiza e se articula, nesse caso, pela esfera do lazer. Isto é, é a partir de tal relação que o presente estudo, portanto, busca basilar, haja vista, que o uso desse tempo orientado ao lazer e associado ao consumo se norteiam pela concepção de que vida cotidiana se exprime numa tripla dimensão (trabalho, lazer e família). (LEFEBVRE, 1991).

Nesse contexto em que se evidencia o consumo, o lazer e o entretenimento se localizam de maneira central. Em outros termos, tanto o lazer quanto o entretenimento se tornam parte de um modelo no qual, em boa parte das vezes, são mercadorias a serem consumidas, ou ainda, constituem-se como objetos passíveis de serem consumidos inclusive através dos sentidos, conforme aponta Padilha (2006). Isso se deve, pois o consumo se faz presente, nessa forma de sociabilidade, pela aquisição de objetos, mas também pelo vínculo a tudo se vê e se ouve, de maneira que incide em toda a vida cotidiana. Além disso, o que se busca, neste texto, perpassa ao reconhecimento, numa medida análoga, do que Benjamin (1986) sugere ser o momento da crise da narrativa. Em outros termos, investiga-se, por sua vez, se a relação de produção e de consumo possa, via vida cotidiana, reafirmar a noção de que as experiências individuais estejam a se sobrepor em relação as experiências coletivas, mesmo num mundo permeado pela profusão de informação.

De forma mais geral busca-se refletir sobre o período histórico de desenvolvimento do capitalismo em que o tempo de lazer é ampliado e o mesmo é ocupado por atividades orientadas ao consumo. Se para Para Krippendorf (1989, p. 27, apud Teti 2009) o uso do tempo de lazer se vincula ao ciclo de reconstituição próprio da sociedade industrial, em que se leva em conta a relação “trabalho-moradia-lazer-viagem”, se faz necessário considerar, também, a relação entre trabalho e lazer da vida cotidiana na proporção em atividade de lazer podem inclusive se portarem de maneira análoga e amistosa ao imperativo do mundo do trabalho.

### **Filosofia e a vida cotidiana**

Justificar para que assim seja possível apontar o problema a ser debatido sobre o objeto de estudo passa, em ampla medida, se assentar na discussão presente em Lefebvre que aconselha o retorno histórico do objeto de análise na medida em que permita identificar o processo que constrói elementos significativos e, por sua vez, se estendem à contemporaneidade do evento. Nesse momento, o ponto de debate se situa na reflexão crítica da vida cotidiana. Isto é, aponta aspectos da vida cotidiana vinculados a seu âmbito filosófico. Sendo assim, Lefebvre (1991) afina a proposta de estudo do cotidiano a partir da filosofia. A partir desse esforço, o autor discute aspectos fundamentais do conhecimento filosófico no seu desenvolvimento histórico e que aqui são de ampla valia.

Parece haver uma tendência de produção do conhecimento filosófico ao longo de dois séculos que reata as reflexões fragmentárias e os conhecimentos parcelares. “[A] filosofia considerada no seu conjunto, na sua totalidade, encerra o projeto de um 'ser humano' livre, completo, plenamente realizado, racional e real ao mesmo tempo; numa palavra: total” (Ibid., 1991, p. 17). O que chama atenção, portanto, é a relação construída entre filosofia e vida cotidiana. Isto é, tensão entre mundo real em relação ao mundo ideal, afinal “Com relação à filosofia, a vida cotidiana se apresenta como não filosófica, como mundo real em relação ao ideal e ao conceito de mundo.” (Ibid., 1991, p. 17 -18). O que esta em questão é o fator da filosofia pretender uma superioridade hierárquica em relação à vida cotidiana. Todavia, nessa intenção o que se descobre é que a vida filosófica é “vida abstrata e ausente, distanciada, separada” (Ibid., 1991, p. 18). Nota-se que o ponto de vista não vai sugerir afrontar a filosofia e o homem cotidiano, mas a sugestão

passa em analisar e descrever a vida cotidiana a partir da filosofia. Partir da filosofia para discutir em relação ao mundo não filosófico passa pelo norte de ir além da alienação do filósofo e do não filósofo, afirma Lefebvre (1991). E, além disso, desde já se trata de uma questão que até o momento não se localizava como objeto tradicional da filosofia. Dessa forma, o esforço do presente texto passa em assumir um dos dois dilemas presentes no texto de Lefebvre (1991) que, no caso, está em reconhecer uma unidade entre razão (filosófica) e a realidade (social) e, além disso, a partir dessa noção considerar a possibilidade ativa de transformações.

José de Souza Martins (2000) sugere em torno da possibilidade de transformação que reside na vida de todo dia o refúgio dos céticos e das esperanças da sociedade, afinal é nessa vida de todos os dias que está também o tempo e o lugar das eficácias das vontades, ou seja, do que produz a força da sociedade civil e dos movimentos sociais, por exemplo. Além disso, vale destacar, que, nesse diagnóstico em torno da vida cotidiana, se reconhece também tal vida como parte da estrutura das próprias contradições presentes nos modos de produção e reprodução do capitalismo. É no cotidiano que se ganha ou se deixa de ganhar a vida, que se tem prazer ou se sofre é o aqui e o agora, como afirma Lefebvre (1991).

A vida cotidiana é caracterizada ainda pela contagem, pois nela tudo conta “desde o dinheiro até os minutos [...] E não apenas os objetos, mas também os viventes e os pensantes”, (Ibid., 1991, p.27). Dessa maneira, se define a vida cotidiana enquanto pertencente ao modo de vida da sociedade burguesa e que assume centralidade nesse modo de vida.

### **A vida cotidiana e o lazer**

A apreensão sociológica assumida compreende – como já dito - a vida cotidiana como unidade das esferas do trabalho, da vida privada e do lazer. Dentre essas, destaca-se a esfera do lazer. Para Lefebvre (1991), as contradições fazem parte da constituição estrutural do cotidiano moderno, sendo a vida cotidiana o momento em que se ganha ou se deixa de ganhar a vida, que se tem sente prazer ou se sofre, ou ainda, o aqui e o agora. Além disso, Lacombe (2007) afirma que Henri Lefebvre define a vida cotidiana como pertencente ao modo de vida da sociedade burguesa.

A preocupação, portanto, perpassa a crítica do cotidiano que incide em reconhecê-lo como político, sobretudo, no contexto em que o cotidiano se torna objeto central do modo de vida.

[...] em Lefebvre, a crítica da modernidade passa por duas questões, a primeira é a de fazer frente ao dilema imediato que o pós-guerra impunha para cada europeu e suas sociedades: reconstruir a vida. A segunda questão é que as irracionalidades do moderno subsistiam não nas esferas altas de um projeto filosófico, mas na alienação cotidiana que perpassa toda a sociedade (LACOMBE, 2007, p. 149).

Barreto (1995), por sua vez, assinala em relação ao lazer contemporâneo que há a necessidade de inseri-lo a partir e articulado ao advento da sociedade industrial. Pois antes do surgimento desta sociedade, por exemplo, cabia a organização senhorial a parte ociosa dessa sociabilidade, em outros termos, aquela que pode ocupar seu tempo orientada por atividades não produtivas e, por sua vez, podia gastar seu tempo de maneira conspícua - adquirindo talentos eruditos, por exemplo. Dessa maneira, se a essa pequena parte de pessoas não cabia o trabalho, tampouco lhes era aplicável o conceito de lazer. Este conceito é articulado e, por consequência, vinculado às consequências derivadas da Revolução Industrial presente, sobretudo, nos países centrais do capitalismo. A concepção de lazer se assenta na separação das esferas da vida social, haja vista que “enquanto não houve separação entre a casa e o trabalho, o conceito de lazer também não existiu” (BARRETO, 1979, p. 60). Vale dizer então que o lazer se diferencia da ociosidade, haja vista, que o lazer pressupõe relação com o trabalho correspondendo “a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho” (DUMAZEDIER, 1979, p. 28).

Nesse momento histórico, o acúmulo de riqueza nas áreas urbanas permitiu surgimento de novo grupo de ricos cujo seu processo de acumulação não estava vinculado à posses de terras. E, é partir desse grupo de pessoas que, como salienta Barreto (1979), começou a se pensar em atividades recreativas para se os momentos de não trabalho. Por exemplo, passaram a viajar na medida em que o desenvolvimento tecnológico dos transportes permitia. Sendo assim, no final do século XIX, por sua vez, é que se orienta para a noção de lazer contemporâneo. Tão logo:

O lazer passará a ser considerado uma necessidade das pessoas, para recompor suas forças de trabalho, e, ao longo do século, passará a ser também um bem de consumo, na medida em que serão criados equipamentos e atividades específicas para direcionar o lazer e haverá um mercado de consumo para este. (BARRETO, 1979, p. 61).

Já ao que diz respeito a ampliação do acesso ao lazer para a maioria dos trabalhadores, duas mudanças prévias na vida social tiveram que ser realizadas (DUMAZEDIER 1979). Uma diz respeito as atividade que deixam de ser totalmente regidas por obrigações determinadas pela comunidade, sendo que os sujeitos passam a ter maior autonomia para tomadas de decisões individuais. Qual profissão exercer se aproxima da decisão individual, ou ainda, a aplicação do tempo livre com dadas atividades de lazer. Já a segunda mudança trata da situação em que o trabalho profissional se destacou das outras atividades com limite arbitrário e não seguindo cronologia natural. O tempo do trabalho se torna central. Dessa maneira, cria-se distinção clara entre trabalho e tempo livre, sendo elas nitidamente separáveis. Reafirmando Margarita Barreto, para Dumazedier (1979) essas duas condições não apenas coexistem a partir da Revolução Industrial como torna o conceito de lazer inaplicável a outras sociedades, como por exemplo, as pré-industriais.

Com a diminuição das horas de trabalho, as maneira com que se podem fazer os usos do tempo livre geraram diversas discussões. Tão logo, Dumazedier (1979) destaca que para F. Engels o tempo livre poderia permitir, aos trabalhadores, maior participação dos assuntos que dizem respeito à Cidade numa associação de atividades sócio-políticas e de lazer. Contudo, o que se constata da preposição é sua contraposição a partir de formulação crítica do lazer que teria como consequência a despolitização dos sujeitos:

Porém, para a maioria, nas sociedades industriais avançadas, o tempo liberado é controvertido não em atividades políticas, como previa Engels, mas em atividades de lazeres, e isto em toas às classes sociais (DUMAZEDIER, 1979, p. 53).

O que se evidencia é que o tempo livre passa a ser ocupado ao longo do processo histórico por diferentes atividade e tarefas, como por exemplo, por trabalho remunerado suplementar ou tarefas doméstica-familiares, mas, em sua ampla medida, por atividades de lazer. A esse diagnóstico se vincula também o progresso da produtividade dada à aplicação das descobertas científico técnicas.

Além do componente tecnológico-econômico é preciso levar em conta o aspecto ético-social para compreensão do motivo pelo qual o uso do tempo livre é direcionado, principalmente, em atividades de lazer, situa Dumazedier (1979). A hipótese, tão logo, perpassa a ideia de que o lazer é resultado da relação concomitante de dois componentes. É preciso, dessa maneira,



considerar o progresso científico-técnico – em ampla medida, sustentado pelos movimentos sociais que reclamam por essa liberação do tempo e melhores condições de trabalho - e é necessário também levar em conta a regressão do controle social pelas instituições da sociedade, como por exemplo, famílias, sócio-espirituais e sócio-políticas no qual o sujeito passa a ter maiores possibilidades de escolha. Há, por sua vez, uma força que orientaria o uso do tempo livre para o lazer no período de pós Revolução Industrial. E a fonte dessa força está na afirmação da abundância de atividades que acabam por gerar:

[...] nova necessidade social do individuo a dispor de si para si mesmo, a gozar de um tempo cujas atividades eram antigamente impostas pela empresa, pelas instituições sócio-espirituais, sócio-políticas ou familiares (DUMAZEDIER, 1979, p. 57).

Quaisquer que sejam as forças pelas quais a força central de atração deste fenômeno se revista (por exemplo, férias, repouso, recreação, entretenimento, viagens de recreio, teatro e etc.) há sempre uma realidade social oculta nas multiplicações de atividades aparentemente homogêneas. Ou seja, a orientação dessas atividades é norteadas para ação que valoriza a experiência individual. Por outro lado, vale informar, que o lazer não se caracteriza apenas em necessidade autênticas dos indivíduos, tais necessidades estão em condições de interação – objetivas e subjetivas - do mercado econômico que acabam por agir em função da padronização (Ibid., p. 58). Isto é, o lazer não se define como expressão da liberdade absoluta, nem seria anulada sob o peso de determinações sociais,

[...] mas a liberdade de escolha dentro do tempo de lazer é uma realidade mesmo que limitada e em parte ilusória. A criança não confunde recreação e trabalho escolar; o adulto não pode absolutamente confundir seus lazes com as obrigações do trabalho profissional ou doméstico, mesmo quando encontra prazer nestes últimos. Dumazedier (1979, p. 58).

O tempo dedicado ao lazer passa a não ser apenas orientado ao repouso reparador, mesmo que se aplique para um número considerável de trabalhadores fadigados. Sua atividade passou a possuir valor em si, ou seja, “trabalhar para viver” parece estar mais evidente do que antes – ou pelo menos seu desejo em forma objeto de consumo. A ética do lazer que se pauta se vincula com outras éticas, como por exemplo, as do trabalho, do dever familiar, etc. e, como bem salienta Dumazedier (1979), nessa relação elas se limitam, se influenciam e se condicionam mutuamente. O que um dia foi egoísmo perante as obrigações da instituição familiar é revisto e pode ser visualizado como respeito às características de seus membros. Dessa forma, nessa ética do lazer

cria-se proposta de equilíbrio entre as exigências utilitárias da sociedade e as exigências desinteressadas da pessoa (Ibid., p. 59).

Por fim, Krippendorf (2009) destaca que se sociedade industrial é marcada por um momento de ampliação da remuneração salarial e redução do tempo de trabalho, tendo como consequência bem-estar material, por outro lado, apresentam-se novos problemas do que diz respeito a vida social. Dentre os quais se destaca a diluição da responsabilidade e do interesse pelo trabalho, haja vista que a produção de massa e divisão social do trabalho reforçam a exigência de utilização de técnicas e a modernização acelerada dos processos de produção que reduz, cada vez mais, o trabalho a tarefas muito especializadas, acabando por gerar atividade estranha ao próprio sujeito. Ademais, o tempo livre do indivíduo é cada vez mais dependente e influenciado pela sua relação com o trabalho, afinal a utilidade social que um sujeito atribui a si está diretamente ligada ao seu vínculo empregatício. O trabalho e o tempo livre, por sua vez, se constituem como fatores de estresse e tédio, uma vez que o mundo do trabalho é consideravelmente tecnicista, especializado e contempla situações de subemprego. O sujeito vê a impossibilidade de acessar o “âmago de muitas coisas, de dominá-las prevê-las, influenciá-las e controlá-las” (Ibid., p. 117). Num trabalho em que sua substância e o sentido para os sujeitos, os mesmos passam a depositar de maneira significativa suas esperanças e compensações da vida profissional no tempo livre.

Na sequência, refletimos as facetas do lazer na sua articulação com a ampliação da sociedade de consumo na segunda metade do século XX.

### O lazer e o consumo

O Pós Segunda Guerra marca a ampliação da sociedade de consumo e maior ênfase no lazer. Há também o florescimento do Americanismo e do Fordismo que permite produção em massa (FONTENELLE, 2006). Nesse contexto, evidencia-se a transformação tecnológica com desdobramentos na mídia e na propaganda, bem como o desenvolvimento da indústria cultural – como, por exemplo, a indústria do cinema. Ou ainda, na junção do modelo de Henry Ford com a industrialização do cinema surgem os *drive-in* no período de 1930. Já na década de 40, surgem também os *fast-food* que acompanham o florescimento da indústria do descartável num período

em que as coisas se movimentam cada vez mais rápidas (Ibid.). Consolida-se uma cultura do consumo.

Brambatti (2015) afirma que com a ênfase do lazer e o mesmo se destacando em oposição ao ócio, coloca-se a necessidade de consumo do tempo com atividades. Ou ainda, segundo afirma Rodrigues (1997, apud Brambatti, 2015) cria-se a necessidade de consumo do tempo livre. E, além disso, aliado a necessidade de consumo do tempo livre há a concepção que se afirma com a necessidade de não se perder tempo, afinal salienta Weber (2002, apud Brambatti, 2015) pela ética cristã que a perda de tempo é passível inclusive de condenação moral. O tempo é ocupado com uma moral e o lazer acaba por se fazer moral no processo em que é transformado em mercadoria - de proveito social.

Numa sociedade marcada pela concorrência que se vincula ao bem-estar material, ou ainda, numa sociedade de produção em que, afirma Krippendorf (2009) o trabalho é o estimulante do progresso e do conforto material e o lazer é percebido como tempo de repouso e de consumo cria-se um novo tempo social e um novo universo de fantasia e consumo (PADILHA, 2006). Há a indústria do lazer como produto da sociabilidade capitalista e que se transforma numa forma para acumular e integrar o processo de circulação do capital (BRAMBATTI, 2015). O dinheiro poupado pelos sujeitos circula por meio do consumo da nova mercadoria – lazer. Em outras palavras, parte do que se poupa é gasto em lazer o que acarreta na circulação do dinheiro.

A “cultura do lazer”, pontua Fontenelle (2006), se coloca de maneira evidente no decorrer do século XX e coincide com “O surgimento do tempo livre, com a redução e regulação das horas de trabalho” (BRAMBATTI, 2015, p.3). Isto é, mesmo um século após a Revolução Industrial a forma com que os homens passam a se relacionar com seu tempo livre é influenciada por mudanças marcadas por tal Revolução (Ibid.).

O tempo livre é ampliado - em relação ao auge da industrialização – e acaba por se caracterizar pela estabilidade e pela rotina. E, acrescenta Fontenelle (2006), essa nova ética do lazer não só assume numa postura individualizada em relação a sua prática, mas propõe ética de equilíbrio entre as exigências utilitárias da sociedade e as exigências desinteressadas da pessoa. Dessas exigências, há a necessidade, por sua vez, de diminuição do tempo de produção para que haja possibilidade de maior consumo dos produtos por parte dos próprios produtores, afinal

produção e consumo se localizam de maneira a se beneficiarem mutuamente na sociabilidade capitalista.

Vale destacar, que o aumento do tempo de lazer decorre também da “descoberta de novas fontes de energia, com o progresso da organização industrial e a expansão da automação industrial” (BRAMBATTI, 2015, p. 4). Por outro lado, vale lembrar, que apesar dessas transformações e aumento de possibilidade de tempo livre, esta não é uma marca para todos os sujeitos, pois como ressalta Dumazedier (1979), parte dos trabalhadores por variados motivos acabam a assumir jornadas de trabalhos muito próximas das praticadas na sociedade que precede a Revolução Industrial. Salienta-se essa afirmação, mesmo que seja minoria com intuito de não ocultar parte da realidade e de reproduzir representação ideológica do tempo livre ou lazer (Ibid.).

Dessa maneira, o que ocorreu foi preenchimento do tempo livre pela cultura de consumo de massa ou, como é sugerido, pela vida consumista (FONTELLE, 2006). Essa cultura passa a preencher o vazio através das conquistas da Revolução industrial, como por exemplo, “[...] os produtos para consumo, as viagens de automóveis, a televisão na sala de jantar; enfim, uma nova forma de bem-estar proporcionada pela vida consumista.” (Ibid., p. 40). O lazer moderno surge no interior de tais conquistas, como um lugar central no qual o sujeito busca se afirmar enquanto indivíduo privado. Não há o norte para o encontro do indivíduo consigo, mas se carrega novos valores (Rodrigues, 1997, apud Brambatti, 2015).

Dessa maneira, o lazer, ao compor a cultura vivida pelos trabalhadores, se vincula a relações sutis e profundas com as tensões do mundo do trabalho como também da família, da política etc. Afinal, as tensões são oriundas das obrigações cotidianas. Por outro lado, por exemplo, as viagens de lazer funcionariam então como uma forma de recuperação psicológica e física dos trabalhadores no sentido em que estes tenham condições de retomar o trabalho e a produção assim que regressem de suas viagens.

Em relação a influência da tecnicidade no lazer destaca-se que ela passa a tocar o cotidiano de maneira intensa na porção em que não se limita ao trabalho na fábrica ou no escritório, ela ocorre também no mundo da cotidianidade familiar e dos lazeres. Cotidianidade lida aqui como “[...] o problema da apropriação possível da vida cotidiana na situação de alienação tal qual é vivida numa sociedade capitalista”. (Lacombe, 2007, p.160).

Segundo Lacombe:

Os lazares passivos, as máquinas de lazer (como a televisão e o rádio) e todas as formas de fruição condicionadas pela exploração capitalista do lazer, teriam reduzido a fruição a um ato de mera passividade e relaxamento em relação ao mundo do trabalho. (Ibid., p. 161)

Os ritmos de trabalho colocados, em grande medida, pelas exigências técnicas exigem, por sua vez, forma de lazer também alienante, como afirma Lacombe (2007). É de se evidenciar, por sua vez, que não se trata do desaparecimento de formas criativas de lazer, todavia seu exercício tem se exprimido a ampla parte da população se vinculando assim à concepção de privilégio.

Na exigência do lazer alienado, a exploração capitalista encontra trajeto para sua efetivação, pois, como coloca Lacombe (2007), a exploração capitalista do lazer se dá na medida de mercadoria de entretenimento. A produção cultural em geral dilui sua sofisticação e qualidade pela alienação decorrente da mercantilização da cultura.

Nesses termos, o uso do tempo livre, por parte do indivíduo, é direcionado ao consumo no interior da vida privada. Para tanto, a sociabilidade capitalista faz uso e cria espaços de cotidianidade em que visualiza o favorecimento do lucro via consumo, mas acaba por desdobrar as ações à criação de espaços que visam diluir as tensões e contradições próprias da vida cotidiana.

### **Considerações finais**

Numa sociabilidade em que a experiência individual via consumo se evidencia, os sujeitos de opulência passam a se rodear nem tanto de outros homens, mas de objetos que invadem inclusive seus sonhos. Tão logo, se o lugar de privilégio do consumo é a vida cotidiana somos conduzidos a pensar como os sujeitos estão a ocupar seu tempo livre. É destacável, tão logo, que tanto a cultura quanto o lazer se tornam mercadorias a serem consumidas mesmo que sejam apenas pelos olhos e os ouvidos (PADILHA, 2007). Ou ainda, afirma-se que o lazer é também uma mercadoria que pode ser comprada.

Numa sociabilidade capitalista que se desenha a partir da segunda metade do século XX, reconhecer a centralidade da vida cotidiana é fundamental para visualizar parte do desdobramento que a exploração capitalista do lazer acarreta. Isto é, a exploração que reduz a fruição e se direciona para ato de passividade e relaxamento perante mundo do trabalho. Considera-se, portanto, a relevância da exploração capitalista do lazer em seu aspecto de mercadoria de entretenimento, haja

vista que a ampliação do tempo é preenchida por meio da cultura de massa na vida do consumo (FONTELLE 2006), e é nela que o indivíduo privado busca sua afirmação - favorecendo a experiência individual em relação à experiência coletiva. Por fim, considera-se ainda que a organização social que surge com a produção em massa no início do século XX e é tomada como objeto de estudo neste texto não se esgota por si, pelo contrário, traz horizontes de debate que se desenrolam no tempo presente.

## Referências

BARRETO, M. *Manual de iniciação ao estudo do turismo*. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Turismo).

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAMBATTI, L. E. O turismo como mercadoria no capitalismo avançado: uma análise conceitual. Seminário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Turismo, 12. ed, 2015. *Anais do Seminário da ANPTUR*. Disponível em <[http://www.anptur.org.br/anptur/anais/v.11/DFP1\\_pdf/43.pdf](http://www.anptur.org.br/anptur/anais/v.11/DFP1_pdf/43.pdf)>. Acesso em: mar. 2017.

DUMAZEDIER, J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

FONTENELLE, I. A. Ilusões de Modernidade: o fetiche da marca Mc Donald's no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 38-46, 2006.

KRIPPENDORF, J. *Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph, 2009.

KRIPPENDORF, J. *Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph, 2009. Resenha de: TETI, M. M. *Revista brasileira de pesquisa em turismo*, v. 3, n. 3, p. 115-120, dez. 2009.

LACOMBE, M. S. M. Os fundamentos marxistas de uma sociologia do cotidiano. *Outubro*, 17. ed., n. 5, p. 145-172, 2008. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-17-Artigo-05.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

LEFEBVRE, H. Filosofia e conhecimento do cotidiano. In: \_\_\_\_\_. *A vida quotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. p. 23-40.



MARTINS, J. S. O senso comum e a vida cotidiana. In: *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 55-64.

PADILHA, V. *Shopping Center: a catedral das mercadorias*. São Paulo: Boitempo, 2006. p.143-186.

## PRÉ-CONCEITOS MATEMÁTICOS NA SÍNDROME DE DOWN

### *MATHEMATICAL PRE-CONCEPTS IN DOWN SYNDROME*

Maiara Kath Kringel  
Universidade Federal de Pelotas  
maiarakringel@hotmail.com

#### RESUMO

O ensino da matemática prevê pré-requisitos necessários à construção do pensamento lógico, que podem ser aferidos pelas provas operatórias de Piaget. Esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar a aquisição de pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de relações matemáticas de jovens com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual. Para tanto, aplicaram-se e analisaram-se 4 diferentes provas operatórias de Piaget: conservação de quantidades, classificação, seriação e inclusão de classes, em 6 jovens com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, com idades entre 23 e 36 anos, alunos do Projeto de extensão Novos Caminhos desenvolvido na Faculdade de Educação da UFPel. Esta é uma pesquisa de cunho quanti e qualitativo e que, num segundo momento, será de intervenção. Após a aplicação e de acordo com os resultados, serão planejadas atividades que favoreçam a aquisição destas habilidades. Os resultados indicam que nas provas de conservação de quantidades e seriação a maioria teve um fraco desempenho; já nas provas de classificação e inclusão de classes a maioria mostrou um desempenho melhor. Com os dados obtidos percebeu-se que a maioria dos participantes não possui os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de relações matemáticas totalmente solidificados. Analisando os resultados, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa planejando atividades de intervenção que favoreçam a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento de relações matemáticas.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual. Provas operatórias. Piaget. Pensamento lógico. Raciocínio.

#### ABSTRACT/RESUMEN

The teaching of mathematics provides prerequisites necessary for the construction of logical thinking, which can be measured by Piaget's operative tests. This research aimed to describe and analyze the acquisition of necessary prerequisites for the development of mathematical relationships of young people with Down Syndrome and Intellectual Disability. In order to do so, four different Piaget operative tests were applied: conservation of quantities, classification, classification and inclusion of classes in 6 young people with Down Syndrome and Intellectual Disability, aged 23-36 years, New Paths extension project developed at the UFPel School of Education. This is a quantitative and qualitative research that, in a second moment, will be of intervention. After the application and according to the results, activities will be planned that favor the acquisition of these skills. The results indicate that in the tests of conservation of quantities and seriation the majority had a poor performance; already in the tests of classification and inclusion of classes the majority showed better performance. With the data obtained it was noticed that the majority of participants do not have the necessary prerequisites for the development of fully solidified mathematical relationships. Analyzing the results, it is intended to continue this research planning intervention activities that favor the acquisition of skills necessary for the development of mathematical relationships.

**Keywords/Palabras clave:** Intellectual Disability. Operative tests. Piaget. Logical thinking. Reasoning

## Introdução

A Matemática está presente em nossas vidas nas mais diversas situações de nosso cotidiano. Porém, muitas vezes, o ensino desta apresenta conceitos abstratos, e o que vemos nas escolas e na postura do professor é que este ensino não atinge o aluno com deficiência, de forma que ele possa adquirir um conhecimento que seja significativo. Existem muitas dificuldades por parte dos professores em fazer as adaptações necessárias em sua prática para que o aprendizado dos alunos ocorra. Além disso, os cursos de formação não dão conta de preparar o professor para lidar com situações práticas de inclusão.

A Síndrome de Down é uma condição genética que se institui no momento da divisão celular. Normalmente um indivíduo deve ter 23 pares de cromossomos, totalizando 46. Porém, se nesta divisão algum dos pais contribuir com um cromossomo a mais e este se acomodar no par 21, caracteriza-se a trissomia do par 21, que gera a Síndrome. Segundo Rangel (2010) esta “síndrome quanto ao aspecto cognitivo, normalmente possui um desenvolvimento lento, porém contínuo”.

Infelizmente, ainda é muito presente, a concepção de que as pessoas com Síndrome de Down se desenvolvem todas da mesma forma, ou seja, apresentam as mesmas características, os mesmos comportamentos. Porém, as pessoas com esta síndrome apresentam, assim como as pessoas que não a possuem, suas especificidades, personalidades individuais e diferentes.

Embora o déficit na memória verbal de curto-prazo seja um dos fatores da dificuldade do raciocínio lógico-matemático, é preciso levar em conta fatores culturais, o modo como este conhecimento é apresentado aos alunos. Materiais concretos podem auxiliar no entendimento de algumas noções matemáticas por meio da manipulação, visto que a memória viso-espacial não é afetada.

Piaget aponta quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. A idade não é o fator principal na teoria piagetiana. O tempo de aparecimento de cada estágio pode variar em cada indivíduo, porém a ordem de desenvolvimento desses estágios é universal.

É preciso que se entenda que o sujeito estudado por Piaget é o epistêmico, portanto o sujeito nas suas melhores possibilidades – o que ele pode vir a fazer. Isso não quer dizer que o sujeito real (o psicológico) faça daquela maneira, porque no plano do funcionamento, que é o psicológico, há

diferenças significativas. Não significa que aja equívoco na teoria piagetiana, mas sim na sua interpretação. O sujeito, mesmo adulto, pode, por meio do raciocínio formal, aprimorar o seu conhecimento em domínios específicos, mas em outros, em que não exerce a reflexão, ele pode apresentar um pensamento similar ao de uma criança.

É possível encontrar pessoas que, muitas vezes, nos darão indicativos de raciocínio inferior ao esperado, mas Piaget reconhece a possibilidade do pensamento formal se apresentar em situações que envolvam as especialidades dos mesmos.

De acordo com Piaget apud Dolle (2000, p 18) “as provas operatórias, criadas por Piaget partem de um método clínico, de conservação livre sobre um tema dirigido pelo interrogador que segue as respostas e em alguns casos pede que justifique o que diz”.

Para Weiss (2003, p. 106), essas provas visam “determinar o grau de aquisição de algumas noções-chave do desenvolvimento cognitivo, detectando o nível de pensamento alcançado pela criança ou adolescente, ou seja, o nível de estrutura cognoscitiva com que opera”.

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar a aquisição de pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de relações matemáticas de jovens com Síndrome de Down. Para tanto, aplicou-se e analisou-se 4 diferentes provas operatórias de Piaget, a saber: conservação de quantidades, classificação, seriação e inclusão de classes.

Segundo Piaget, a Conservação é uma noção operatória que permite a compreensão de que alterações da forma não causam alteração da quantidade. Nesta prova apresenta-se ao aluno círculos de duas cores diferentes dispostos em duas fileiras de maneiras diferentes. Faz-se então a pergunta: existe a mesma quantidade de círculos nas duas fileiras ou em alguma há mais quantidades que na outra? Através desta prova poderemos observar a noção de quantidade que o aluno possui.



Figura 1: Prova Conservação de quantidade (2016). Fonte: Autoral

Classificação é uma operação lógica graças à qual organizamos objetos em grupos de acordo com um ou alguns atributos comuns a eles. São apresentadas ao aluno formas geométricas de diferentes cores e tamanhos. Pede-se que o aluno as separe de acordo com suas semelhanças. Assim pode-se perceber se o aluno possui a noção de classificação.



Figura 2: Prova Classificação (2016). Fonte: Autoral

A Seriação é uma operação lógica que consiste em ordenar, dispor os elementos segundo sua grandeza crescente ou decrescente. Apresenta-se ao aluno palitos de diversos tamanhos colocados em desordem. Pede-se que coloque em determinada ordem de tamanho. Deste modo pode-se observar se o aluno apresenta a noção de altura e tamanho.



Figura 3: Prova Seriação (2016). Fonte: Autoral

A Inclusão de Classes é um tipo de operação de classificação, no qual há compreensão das relações entre um conjunto de objetos e seus subconjuntos e entre os vários subconjuntos. Nesta prova apresenta-se ao aluno rosas e margaridas. Faz-se então a seguinte pergunta: Se fizermos um buquê de flores, existem mais rosas ou mais margaridas? Desta maneira, consegue-se avaliar a capacidade que o aluno tem de entender que tanto margaridas quanto rosas pertencem à mesma classe de flores.



Figura 4: Prova Inclusão de classes (2016). Fonte: Autoral

## Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho quanti e qualitativo e que, num segundo momento, será de intervenção. Inicialmente selecionaram-se 6 pessoas com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, com idades entre 17 e 38 anos, alunos do Projeto de extensão Novos Caminhos desenvolvido na Faculdade de Educação da UFPel, para aplicar as provas operatórias de Piaget. Cinco deles são alunos da turma de alfabetização e um aluno da turma do avançado.

Aluno	Idade	Gênero	Nível de Escrita
A	23	Masculino	Silábico-alfabético



B	25	Feminino	Alfabético
C	27	Feminino	Silábico
D	25	Masculino	Silábico
E	36	Feminino	Alfabético-ortográfico
F	27	Feminino	Pré-silábico

Tabela 1: Participantes do estudo. Fonte: Autoral.

As provas foram aplicadas individualmente em uma sala com a pesquisadora e registradas por meio de vídeos. Como instrumentos utilizaram-se cartolinas coloridas, palitos de picolé e flores em EVA. Após a aplicação e de acordo com os resultados, serão planejadas atividades que favoreçam a aquisição destas habilidades. Todos os sujeitos e responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram o uso de imagens para fins educativos.

## Resultados e discussão

Após a análise dos dados coletados, percebeu-se que: Na primeira prova, de Conservação de quantidades, o aluno A não apresentou dificuldades em relação à forma geométrica e às cores, porém mostrou não ter noção de quantidades, não sabendo conservar, sempre dizia que em uma determinada fileira tinha mais círculos que na outra sem saber explicar o porquê. O mesmo aconteceu com os alunos B, C e F, porém o aluno C apresentou dificuldades quanto às cores e a forma geométrica do material. Já o aluno D soube dizer a figura geométrica e as cores, mas em um primeiro momento dizia que em determinada fileira tinha mais círculos que na outra, quando questionado o porquê ele começava a contar, até que se deu conta que em ambas as fileiras tinha

a mesma quantidade. O aluno E mostrou que sabe conservar quantidades, pois de imediato disse que nas duas fileiras havia a mesma quantidade, inclusive explicou contando os círculos.

Na segunda prova, de Classificação, o aluno A apresentou dificuldades quanto à classificação das cores, formas geométricas e tamanhos. O mesmo aconteceu com os alunos B, C e F, porém os alunos B e F apresentaram mais facilidade com as cores e o aluno C apresentou mais facilidade com os tamanhos. O aluno D soube identificar as cores, os tamanhos e as formas geométricas, porém não conseguiu classificá-las. Já o aluno E mostrou que sabe classificar por cores, formas geométricas e tamanhos.

Na terceira prova, de Seriação, o aluno A rejeitou o material oferecido (palitos de picolé). Num segundo momento ofereceram-se novas alternativas de materiais: barrinhas de madeira e lápis de escrever em diferentes tamanhos. Então o aluno A conseguiu realizar a prova organizando o material em ordem do menor ao maior. O aluno B não organizou o material em ordem, apenas espalhou-o em cima da mesa e montou torres. Os alunos C, D e F organizaram lado a lado, porém não em ordem do menor ao maior. Já o aluno E de imediato conseguiu organizar todos os materiais em ordem do menor ao maior sem nenhuma dificuldade.

Na quarta prova, Inclusão de classes, o aluno A soube separar as rosas das margaridas, sabendo que ambas eram flores e disse qual tipo de flor tinha mais. O mesmo aconteceu com os alunos B, C, D, E e F.

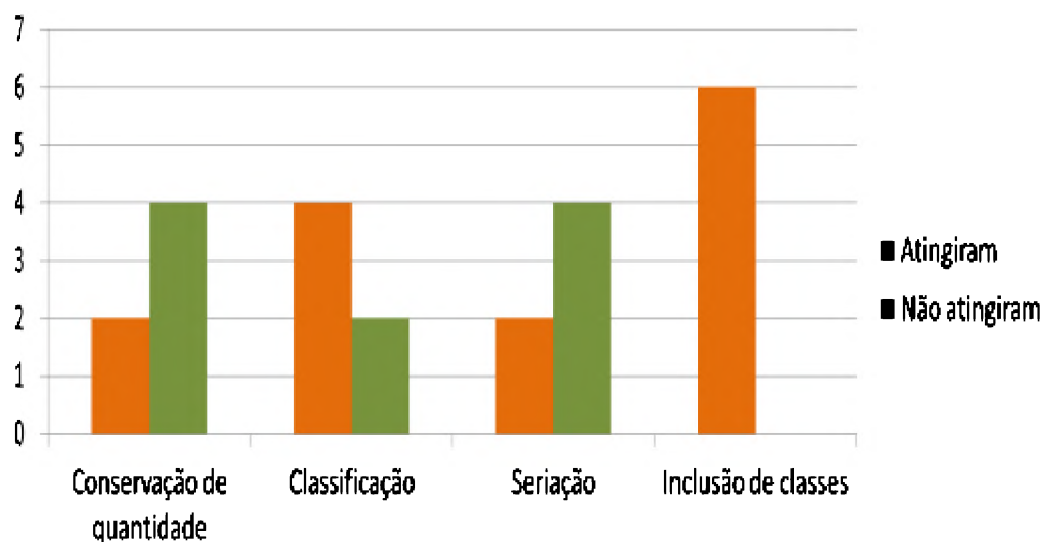


Gráfico 1: Desempenho dos estudantes por prova. Fonte: Autoral.

## Reflexões

Os professores precisam repensar como ensinam e de que forma seus alunos aprendem, procurando oferecer diferentes condições de aprendizagem que visem atingir a todos.

É fundamental que os professores percebam quais são as dificuldades enfrentadas por seus alunos no ensino de Matemática para então poder desenvolver estratégias que visem facilitar seus aprendizados.

A aprendizagem significativa se dá quando existe relação entre o que será ensinado e o que o aluno já sabe sobre o assunto. É importante que o aluno possa manipular materiais concretos, percebendo suas características, diferenças e semelhanças, podendo assim, classificá-los.

De acordo com Piaget (1971, 1983) no estágio operatório concreto o indivíduo realiza agrupamentos que estão ligados à manipulação dos objetos. As noções topológicas são construídas independentes dos números, porém estabelecem relações com eles, como competências pré-numéricas.

A construção do número só será possível a partir das relações estabelecidas entre seriação e inclusão de classes, pois para Piaget o desenvolvimento deste conceito segue junto com o desenvolvimento do raciocínio lógico, correspondendo o período pré-numérico ao pré-lógico. Ou seja, para entender o processo de contagem é preciso entender que o 3 está incluso no 4, assim como saber que  $1 < 2$ , para então entender a sequência de números.

Ressalto aqui, a importância de proporcionar para o aluno a interação entre o sujeito e o objeto de estudo, para que assim, possa resultar em um novo conhecimento.

Por fim é preciso que os professores entendam que cada indivíduo é único, com habilidades e dificuldades diferentes, onde cada um reage às intervenções propostas de maneira diferente e, que, conhecendo bem as potencialidades e limitações de seus alunos, possam fazer adaptações que promovam a superação e a progressão de seus aprendizados.

## Conclusões

Com os dados obtidos percebeu-se que a maioria dos sujeitos não possui os pré-requisitos necessários ao desenvolvimento de relações matemáticas totalmente solidificados.

Na prova de Conservação de quantidades a maioria mostrou que não sabe conservar, pois não apresentam a noção de quantidade. Na prova de Classificação observou-se que a maior parte dos sujeitos sabe separar os objetos, porém alguns separavam por cores, outros por tamanhos e outros pela forma. Na prova de Sieriação a maioria mostrou que não tem noção de altura e tamanho, pois não soube organizar nesta ordem. Na prova de Inclusão de classes todos os sujeitos entendiam que tanto margaridas quanto rosas pertencem à mesma classe de flores.

Percebeu-se também que apenas uma pessoa conseguiu atingir os objetivos em todas as provas. Vários fatores podem ter influenciado neste resultado: a mesma é a única que está na turma do avançado, está no nível de escrita alfabético-ortográfico, é a mais velha, apresenta autonomia, anda de ônibus sozinha e trabalha.

Analisando os resultados, pretende-se dar continuidade a esta pesquisa planejando atividades de intervenção que favoreçam a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento de relações matemáticas.

## **Referências**

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, J. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia; problemas de psicologia genética**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores), 1983.

RANGEL, G.A. Alfabetização e síndrome de Down. In: HEINIG, O.L.; FRONZA, C.A. (orgs). **Diálogos Entre Linguística e Educação: a linguagem em foco**. Blumenau: Edifurb, 2010. p.173-186.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica** – Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

## **CENTRO PORTUGUÊS RIO GRANDE: ESPAÇO DE FRUIÇÃO DA CULTURA, LAZER E APRENDIZADO**

*CENRO PORTUGUÊS RIO GRANDE: SPACE OF FRUITION OF CULTURE, LEISURE AND LEARNING*

Manuela Serra Soares  
Estudante de jornalismo da Universidade Federal de Pelotas  
manuelaserrasoares@gmail.com

Silvia Porto Meirelles Leite  
Professora do curso de jornalismo da Universidade Federal de Pelotas.  
silviameirelles@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a investigação realizada sobre a comunidade da diretoria executiva do clube social Centro Português Rio Grande, que é reconhecido como espaço cultural sem fins lucrativos da cidade do Rio Grande. A partir de um estudo exploratório sobre a comunidade, identificou-se potencial para a implementação de um projeto de comunicação comunitária de viés educativo. Com isso, foram utilizados o método de planejamento e avaliação de projetos de comunicação e o aporte metodológico da observação participante para edificar o projeto denominado “Centro Português: espaço de fruição da cultura, lazer e aprendizado” que prevê a organização da comunicação para a criação de ações afirmativas que visem o desenvolvimento de atividades educativas para a promoção da cidadania que ocasionaram benefícios para a comunidade riograndina, público-alvo do projeto. No objetivo de apresentar a figura do clube para a sociedade enaltecendo seus propósitos culturais e a criação de um novo público, foram realizadas ações que de ensinamento das práticas do artesanato típico lusitano, exposições de materiais diversos – vestimentas típicas, troféus do clube, arte – em uma feira cultural entre outras ações que resultaram na aproximação e do engajamento dos agentes da comunidade. Em vista disso, contactou-se a efetividade da implementação de projetos de comunicação comunitária como imprescindíveis contribuições para os âmbitos social, cultural e educativo.

**Palavras-chave:** Comunicação Comunitária. Cultura. Jornalismo. Comunicação. Educação.

### **ABSTRACT**

This article presents a research carried out on a community of the executive board of the social club Centro Português Rio Grande, which is recognized as a nonprofit cultural space in the city of Rio Grande. From an exploratory study on a community, potential was identified for an implementation of an educational bias communication project. With this, the method of planning and evaluation of communication projects and the methodological project of participatory observation were used to construct the project called "Centro Português: space of fruition of culture, leisure and learning" affirmative actions that aim at the development of educational activities for a promotion of citizenship that bring benefits to a community of Rio Grande, target public of the project. In the aim of presenting a club figure to a society praising its cultural purposes and creating a new audience, it has carried out actions that teach typical lusitanian handicraft practices, exhibitions of diverse materials - typical clothing, club trophies, art - in one cultural fair among other actions that resulted in the approximation and the engagement of community agents. In view of this, an effective implementation of communication projects was contacted as indispensable contributions to the social, cultural and educational spheres.

**Keywords:** Community Communication. Culture. Journalism. Communication. Education.

## **Introdução**

Este trabalho apresenta uma análise acerca das primeiras etapas do projeto “Centro Português Rio Grande: espaço de fruição da cultura, lazer e aprendizado”, que tem como objetivo apresentar a figura do clube de forma positiva para comunidade enaltecendo seus propósitos culturais. Assim, propõe-se uma reflexão sobre o desenvolvimento de atividades de viés cultural com a comunidade riograndina, a participação em um evento para mostrar o acervo de vestimentas e produtos artesanais lusitanos que o clube resguarda e o desenvolvimento de uma oficina de artesanato português. Tal abordagem possibilita um melhor entendimento sobre a comunidade envolvida no projeto e traz subsídios para encaminhamentos para esse trabalho.

Para tanto, tem-se como conceito central do referido projeto e desta análise inicial a abordagem de Comunicação Comunitária proposta por Cícilia Peruzzo (2006, 2008, 2013). Para a criação do projeto foi utilizada a metodologia de pesquisa participante com os membros ativos e atuantes da comunidade. Além disso, foi efetuado um diagnóstico macro-estrutural desenvolvido a partir da perspectiva de Ismar Soares (1991) para avaliar a situação em que se encontrava o clube e as possibilidades que poderiam ser desenvolvidas a partir das condições proporcionadas pelo clube.

Para realizar este trabalho, parte-se da premissa de que as sociedades se apropriaram das novas tecnologias digitais e das possibilidades de comunicação emergidas pela utilização destes meios. A partir disso, as comunidades podem efetivar trabalhos notórios de promoção da cultura e da cidadania, tendo como base a organização de populares que juntos efetivam a implementação de práticas da comunicação comunitária.

Com uma nova colocação das noções de protagonismo para o desenvolvimento de informação concreta e estruturada que permeia o universo da utilidade pública, a prática da comunicação comunitária pode ser implementada em diversos tipos de comunidades, tais como: alunos de escolas, grupos de trabalhadores, integrantes de associações de bairros e moradores de rua em situação de vulnerabilidade social. Nessa prática, destaca-se o sentimento de pertencimento à comunidade e o investimento em um processo educativo.



Assim, esse trabalho apresenta os conceitos ligados à comunicação comunitária e as possibilidades e meios de atuação, elucidando alternativas viáveis que podem ser implementadas em projetos com ênfase na participação da comunidade. Além disso, foi realizada uma abordagem sobre o Centro Português Rio Grande como espaço de promoção da cultura lusitana, os canais de comunicação do clube e a explicação da metodologia de pesquisa participante utilizada para a concretização do trabalho. Ademais, foram explicados os resultados, as potenciais ações para serem desenvolvidas no futuro e apresentadas as considerações sobre o desenvolvimento de projetos de comunicação comunitária.

### **Comunicação Comunitária: conceito e meios de atuação**

O conceito norteador do projeto é denominado como Comunicação Comunitária, que pode ser compreendido como aquela em que as pessoas da comunidade são ao mesmo tempo protagonistas da ação e também receptores dela, exercendo assim, um papel de participação ativa ao longo do processo de construção da informação. Dessa forma, podemos afirmar que neste contexto os próprios participantes são os responsáveis pelo processo de comunicação em que estes tornam-se sujeitos de seu processo de conhecimento. Neste sentido, as pessoas conseguem educar-se através do engajamento em atividades realizadas dentro da própria comunidade em que estão inseridas.

A promoção destas atividades fica a cargo da comunidade organizada, que como alternativa para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito da comunicação comunitária pode criar meios de comunicação como os descritos por Cecília Peruzzo:

Os meios de comunicação comunitária/populares – nem todos obviamente – têm assim o potencial de serem, ao mesmo tempo, parte de um processo de organização popular e canais carregados de conteúdos informacionais e culturais, além de possibilitarem a prática da participação direta nos mecanismos de planejamento, produção e gestão. (PERUZZO, p.661, 2013)

Em vista da criação de veículos em comunidades, podemos perceber as potencialidades geradas no âmbito da comunicação, ou seja, os efeitos positivos que o desenvolvimento deste trabalho poderá proporcionar aos envolvidos e engajados na prática. Entre os efeitos, é possível destacar: a geração de conhecimento, incentivo a reflexão e a consciência crítica em vista do

protagonismo no momento da apuração e organização da informação. Além disso, o sentimento de empoderamento dos indivíduos, que a partir do desenvolvimento do trabalho passam a se sentir capazes de atuar contribuindo para comunicação de informações sobre seu meio.

### **Diálogo entre áreas: o conceito ligado à educação e a cidadania**

A formulação de um projeto com caráter de comunicação comunitária está diretamente ligada a dois conceitos: educação e cidadania. Conforme Peruzzo (2013) destaca, a cidadania é regulamentada pelo Estado, faz parte da constituição brasileira e agrega os direitos e deveres dos indivíduos. No âmbito da comunicação comunitária, a cidadania deve ser analisada pelo viés da reafirmação dos direitos sociais. A união destes dois conceitos possibilita diversas oportunidades, pois os projetos de comunicação comunitária podem agregar atividades de promoção da cidadania, as quais podem levar os cidadãos a reconhecer melhor seu território e a criar um sentimento de pertencimento, que gera uma ligação que é muito relevante pois aproxima o público de meios de geração de conhecimento.

Esta geração de conhecimento está diretamente ligada ao conceito da educação, que de acordo com Peruzzo (2013, p. 655) significa “[...] a socialização do patrimônio de conhecimento acumulado, saber sobre os meios de obter o conhecimento e as formas de convivência social”. Formulada a ligação entre os conceitos de educação, cidadania e comunicação comunitária é necessário explicitar as possibilidades e métodos de desenvolvimento de projetos a partir da junção de todos.

### **Alternativas viáveis de atividades ligadas a projetos de comunicação comunitária**

Com a escolha de uma comunidade, a formulação de atividades pode ser realizada por meio da utilização de estratégias de comunicação, por exemplo, uma comunidade com pouca visibilidade pode estrategicamente gerar um evento de apresentação, dependendo do patrimônio material da comunidade, poderia ser desenvolvida uma exposição fotográfica. Os indivíduos da comunidade poderiam fotografar seu espaço, suas atividades cotidianas, os momentos de união

onde concretizam os propósitos da instituição com o intuito de apresentar a comunidade, mostrando seus membros e quais atividades são desenvolvidas por aquele determinado grupo.

Com a efetivação deste trabalho, os componentes da comunidade poderiam fortalecer seu sentimento de pertencimento, o espírito de engajamento e atrair novas pessoas para comporem seu grupo. Além destas atividades, é corriqueiro que nestes projetos sejam utilizados aportes da imprensa, sejam criadas rádios, televisões para disseminação do conteúdo informacional desenvolvido pela comunidade.

A criação destes veículos para divulgação de informações sobre a comunidade pode gerar diversos benefícios, entre eles, a geração de conhecimentos sobre a comunidade, que pode fazer com que seus membros entendam o potencial e as adversidades de sua comunidade e partir disso, motivar a realização de uma mobilização para a criação de ações em benefício da própria comunidade, ou seja, a partir de um diagnóstico sobre a comunidade podem ser desenvolvidas ações que visem progresso e a concretização dos objetivos da comunidade.

### **Interpretação do processo de comunicação comunitária**

Em vista da explanação sobre o referencial teórico desenvolvido a partir do conceito de Comunicação Comunitária, pode-se observar que o mesmo abrange um processo, composto por três fases. A primeira constituída pela organização da comunidade, a qual é variável, a mesma pode ser composta por um grupo de mulheres feministas, ambientalistas, professores, acadêmicos, esportivas, entre outros. No caso deste trabalho, objetivamente, a comunidade escolhida foi a diretoria executiva do clube social Centro Português Rio Grande.

A segunda fase do processo é educativa, os membros organizados da comunidade desenvolvem ações e atividades com auxílio de aportes comunicativos que formatam a edificação de um projeto que por meio da utilização de estratégias de comunicação criam um contexto favorável para atingimento das metas da comunidade.

A terceira fase e final é o resultado, além do atingimento dos propósitos dos membros inseridos na comunidade, está se qualifica como o momento que foi efetivado o processo de consolidação de promoção da cidadania, engajando a comunidade e o seu público-alvo, que pode

vir a usufruir de um trabalho benéfico que contribua para que seja adquirido conhecimento e incentive, por exemplo, a fruição da cultura.

### **Uso potencial do teórico para a prática: a Comunicação Comunitária como possibilidade**

A partir da definição do conceito de comunicação comunitária, foi criado um Projeto de Comunicação Comunitária denominado Centro Português Rio Grande: Espaço de Fruição da Cultura, Lazer e Aprendizado. A relação desta proposta de comunicação com a comunidade escolhida se sustenta na formatação de metas e objetivos, lançando mão do principal aspecto desta abordagem que é a participação ativa dos agentes envolvidos. Sendo assim, o planejamento foi constituído a partir de diversas ações que colaborem para a troca de saberes, incentivo à cultura e a fruição das tradições portuguesas de forma que as pessoas possam entre si realizar estas atividades em busca de um bem comum, a valorização da comunidade e o sentimento de pertencimento.

Ao pensarmos em inserir os sujeitos desta comunidade no centro deste processo de comunicação estamos colaborando para o exercício da cidadania, no qual o amplo conceito de comunicação comunitária exerce importante papel no auxílio da aquisição do saber, dos direitos e deveres dos sujeitos enquanto cidadãos. A autora Cecília Peruzzo ressalta que as pessoas ao se envolverem nestas ações tornam-se protagonistas deste processo e assim, exercem de forma plena sua cidadania:

As pessoas, ao participarem de uma práxis cotidiana voltada para os interesses e necessidades dos próprios grupos a que pertencem ou ao participarem de organizações e movimentos comprometidos com movimentos sociais mais amplos, acabam inseridas num processo de educação informal que contribui para a elaboração – reelaboração das culturas populares e formação para a cidadania. (PERUZZO, 2000, p. 652).

Em vista disso, foi criada uma proposta com o objetivo geral de apresentar a figura do clube de forma positiva para comunidade enaltecendo seus propósitos culturais e os objetivos específicos de criar um novo público a partir de estratégias de comunicação, desenvolver eventos com exposições e apresentações que fomentem a fruição da cultura lusitana no Município de Rio Grande e buscar patrocinadores para melhora do acervo cultural do clube, e partir desta melhora, criar um rancho folclórico e tornar a biblioteca do clube aberta aos sócios.

Além disso, o trabalho foi proposto com a meta de estabelecer uma relação social da comunidade através do Centro Português com a sociedade riograndina, pois os agentes precisam se sentir representados por um ambiente que apresente a cultura e as tradições específicas de sua origem, e, ademais, estabelecer o encontro da sociedade com o clube se torna um fator mais importante do trabalho, pois a aproximação com o público está disposta nos objetivos do projeto.

Para concretização destes objetivos e metas, os responsáveis pelo projeto optaram por potencializar uma relação já existente com a figura do clube e as redes sociais, especificamente em uma página do Facebook denominada “Centro Português Rio Grande”<sup>38</sup>, na qual o público tem acesso aos conteúdos gerados pela assessoria de comunicação do Centro Português. Com esta ação, será trabalhada a questão da aproximação dos laços afetivos entre os representantes do clube e a sociedade que se sente representada por ele na cidade, além disso, essa ação será reafirmada por meio da realização de palestras e rodas de conversa frequentes abertas à comunidade que versem sobre temáticas no âmbito da cultura lusitana. Nesse momento, a ideia será de aproximar o conhecimento através da cultura dos mais antigos e a curiosidade dos mais novos e assim disseminar a história da tradição. Além disso, o projeto visa incentivar o clube a participar de feiras culturais tradicionais na cidade para apresentar a sociedade em geral as danças típicas, a culinária e a história dos portugueses através de material de divulgação como folders, fotos e artesanatos.

### **Centro Português Rio Grande: espaço de promoção da cultura lusitana**

Fundado em 1932 por portugueses, advindos das mais variadas localidades de Portugal, e luso descendentes, o Centro Português Rio Grande é um clube social sem fins lucrativos que atua como um espaço de promoção da cultura, lazer para comunidade riograndina e arredores.

Na atualidade, o clube possui duas sedes, uma no bairro Centro do Município Rio Grande, localizada na Rua Marechal Floriano Peixoto, 159 e a outra na estrada Rio Grande/ Cassino, no quilômetro doze da estrada número 734 do Rio Grande do Sul. O público que prestigia as

---

<sup>38</sup> [www.facebook.com/CentroPortuguesRG/](http://www.facebook.com/CentroPortuguesRG/)



atividades promovidas pela instituição é segmentado, englobando indivíduos de diversas classes sociais, idades e escolaridades.

A administração do clube é de responsabilidade da diretoria executiva e de um conselho que foi votado por seus cerca de 100 sócios mantenedores. Quanto a verba que mantém a instituição, esta é adquirida por meio das mensalidades dos colaboradores, arrecadação dos eventos culturais e tradicionais que agregam gastronomia e música típica, e muitas vezes exposições de produtos artísticos.

A comunidade escolhida para investigação é associada ao clube, sua filiação é descrita através da denominação diretoria executiva, que agrega um conjunto de homens e mulheres adultos, sócios do clube que tem como função auxiliar na parte administrativa e organizacional do clube. Estes trabalham de forma voluntária e quantificados podem ser descritos como cerca de 8 casais, que atuam de forma ativa desde o início da gestão 2015/2017.



Figura 1: Diretoria executiva do Centro Português Rio Grande. Fonte: Manuela Soares.



## O clube e seus canais de comunicação

Os canais de comunicação utilizados por essa comunidade são: telefone, a página do clube no Facebook “Centro Português Rio Grande”<sup>39</sup>, o e-mail da assessoria, reuniões que são realizadas na sede centro do clube mensalmente e um grupo fechado no Facebook denominado “Diretoria executiva do Centro Português”, o qual inclui não só os diretores do clube, como também os caseiros da sede campestre.

## Metodologia

A partir da explicação do conceito de comunicação comunitária, e da apresentação da comunidade escolhida para implementação do projeto - a diretoria executiva do clube social Centro Português Rio Grande - foi utilizado o texto “Planejamento e Avaliação dos Projetos de Comunicação” (Soares, 1991) para a concretização de um diagnóstico sobre a situação da comunidade e o aporte metodológico da pesquisa participante explorado por Cecília Peruzzo. Em relação ao que salienta Soares é válido se apropriar da citação abaixo para descrever o processo avaliativo que deve ser realizado na comunidade:

Por avaliação entendemos a atividade através da qual adentramos em um processo dialético e hermenêutico de construção e/ou reconstrução, como objetivo de chegar a um consenso, após uma negociação que considera o ponto de vista de todas as partes implicadas e interessadas (clientes, beneficiários, atores e competidores) diante do processo avaliativo. Sendo um processo dialético não pretende chegar a conclusões válidas para sempre. Elas se referem a um momento dado da vida de um plano, programa, projeto ou instituição. Por isto, a avaliação deve ser permanente e integrada a qualquer processo de gestão para indicar o caminho de novas construções. (SOARES, p. 30, 1991).

Em vista da necessidade do desenvolvimento de um processo para avaliar em que situação a comunidade se encontrava partiu-se para a alternativa da pesquisa participante descrita por Peruzzo como:

Na área da Comunicação Social, a pesquisa participante passa a ser uma das metodologias usadas, a partir de duas motivações: (a) Realização de uma pesquisa inovadora de caráter qualitativo que permitisse atingir o elevado grau de profundidade. Portanto, trata-se de uma posição advinda de todo um debate que se tratava do campo da epistemologia da ciência, conforme apontamos antes e será retomado mais adiante. (b) Preocupação em dar

---

<sup>39</sup> [www.facebook.com/CentroPortuguesRG/](http://www.facebook.com/CentroPortuguesRG/)

um passo a diante em relação aos estudos críticos – do tipo pesquisa denúncia – dos meios de comunicação, que já não satisfazem mais a ala dos pesquisadores. Ou seja, propõe-se ir além da constatação crítica sobre as manipulações da mídia e seu poder de influência, cujos estudos se ancoram nos referenciais teóricos da teoria crítica da tradição frankfurtiana e, ao mesmo tempo, contribuir para o avanço da pesquisa em comunicação para a transformação social. (PERUZZO, 2011, p. 130)

Em vista da receptividade da comunidade do Centro Português Rio Grande em permitir a inserção de uma pesquisadora, para atuar de forma ativa, desempenhando atividades com os demais membros do grupo, a motivação descrita como (a) pela autora - na citação acima - tornou-se uma possibilidade viável. A partir disso, foi constatada a aplicabilidade do método da pesquisa participante para originar resultados em benefício da comunidade de viés social.

Com a aplicação destes métodos e a obtenção de um diagnóstico sobre o objeto investigado – a comunidade, edificou-se um projeto de comunicação comunitária, que por meio um trabalho todo voltado para área da comunicação concretizaria as metas e os objetivos dos participantes da comunidade e somado a isso, renderia frutos para a população riograndina que seria beneficiada com atividades de fruição da cultura lusitana.

### **Análises: o cenário comunicacional do Centro Português Rio Grande**

Em vistas das reflexões sobre o conceito de Comunicação Comunitária e os dados apurados na investigação realizada a partir da pesquisa participante e do diagnóstico originado por meio do processo avaliativo desenvolvido na comunidade, constatou-se que a situação atual do Centro Português Rio Grande não era positiva. O clube, com seus quase 85 anos de história, possui poucas vias de comunicação, entre as mais essenciais: ligações telefônicas e realização de reuniões com a diretoria executiva – a qual atua como um conselho para administrar o clube.

Além destas vias, no que permeia o ciberespaço e as redes sociais digitais, há uma página no Facebook denominada “Centro Português Rio Grande” que é abastecida algumas vezes na semana com a postagem de materiais com viés essencial para atender as demandas informacionais de seus colaboradores e sócios. Dentre os conteúdos disponibilizados na página, tem-se publicações sobre: 1) eventos do clube com informações detalhadas sobre os mesmos, como releases e fotos; 2) informações sobre o pagamento das mensalidades dos sócios; 3) atendimento

realizado pela secretaria; 4) interação da comunidade com as demais comunidades portuguesas (Centro Português 1º de Dezembro de Pelotas, Casa de Portugal de Porto Alegre entre outras) e 5) informações sobre os aluguéis das sedes campestre e Centro.

Pensando na questão histórica e no que o clube deixará para as próximas gerações, é relevante destacar que o Centro Português não possui nenhuma fonte de registro de informações a não ser um livro de atas das reuniões que são desenvolvidas pela diretoria executiva. Não há um caderno de receitas com o que é servido nos eventos do clube, playlists de fados que são tocados nos eventos e também, não há um levantamento sobre as vestimentas típicas e livros do acervo que a biblioteca do clube possui.

Nesta perspectiva, o cenário apresenta carências no que se refere ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos membros com a sua própria comunidade, pois estes não têm consciência exatamente do que deveriam se apegar. Este sentimento é essencial para a concretização de um projeto de Comunicação Comunitária pois o pertencimento cativa o engajamento, o qual motiva os membros a participarem das atividades planejadas pela comunidade. Além disso, faz com que estes sintam-se empoderados, com um espaço conquistado para que possam criar ações e atuar com protagonismo em benefício da comunidade e tendo um olhar social para o incentivo a fruição da cultura.

Um exemplo desta falta do sentimento de pertencimento poderia ser visto na realidade dos sócios e colaboradores, que muitas vezes, não tem um entendimento do potencial estrutural do clube que possui: uma sede no Centro do Município, uma sede campestre, uma quadra de bocha, uma capela, uma pracinha e um campo de futebol. Espaços que poderiam contribuir efetivamente para incentivar a aproximação e a criação de laços culturais voltados a gastronomia, música, dança, literatura e conhecimento gerais.

### **Concretização de ações do projeto e o planejamento futuro**

Com a implementação do projeto de Comunicação Comunitária denominado “Centro Português Rio Grande: espaço de fruição da cultura, lazer e aprendizado” os primeiros resultados foram voltados aos objetivos de criar ações que visassem a troca de saberes e a fruição das

tradições portuguesas e o desenvolvimento de alternativas para apresentação da figura do clube de forma positiva para comunidade, com um esforço para enaltecer os propósitos culturais da instituição e o trabalho de potencializar uma relação já existente com a figura do clube e as redes sociais, por meio da página do Facebook do clube “Centro Português Rio Grande”.

Somado a isso, as ações do projeto resultaram na possibilidade do clube por meio da comunidade investigada participasse de feiras culturais tradicionais na cidade para mostrar as danças típicas, a culinária e a história dos portugueses através de material de divulgação como fotos e artesanatos. Com isso, o clube participou da Noite dos Museus, evento que agregou exposições de instituições de viés patrimonial e cultural do município do Rio Grande.



Figura 2: Centro Português Rio Grande expondo artesanato típico lusitano, vestimentas, troféus entre outros artigos do acervo do clube na Noite dos Museus, evento que promoveu um circuito de visitação aos museus e exposições.

Fonte: Manuela Soares.

Entre as outras ações, o Centro Português realizou em seus eventos exposições de materiais culturais, muitos confeccionados de forma artesanal, no propósito de apresentar ao seu público e as pessoas que participam de seus eventos um pouco da história dos portugueses e seus antigos hábitos. A comunidade também participou do último Encontro das Comunidades Portuguesas e



Lusodescendentes do Cone Sul, que aconteceu Porto Alegre em 2016, compartilhando conhecimentos culturais e reafirmando o sentimento de pertencimento dos envolvidos.

Além disso, por iniciativa de duas membras da comunidade, foi criado um Rancho Folclórico composto por crianças da escola Dolores Garcia de Rio Grande. A verba para as roupas típicas das crianças foi arrecadada por meio de rifas que eram vendidas nos eventos do clube, os ensaios realizados pelas diretoras e a partir disso, o rancho se apresentou em um almoço do clube dançando músicas típicas portuguesas. Ação que pode ser vista como de incentivo a fruição da cultura lusitana no Município de Rio Grande e que dialoga com um dos fatores essenciais da Comunicação Comunitária que é inserir os sujeitos desta comunidade no centro deste processo de comunicação.



Figura 3: Rancho Folclórico organizado por diretoras do clube e formado por alunos da escola Dolores Garcia.

Fonte: Studio Maciel Fotografia.

Outra ação desenvolvida no período de implementação do projeto foi a realização de uma oficina de artesanato português que foi direcionada aos sócios e colaboradores do clube. Na

oportunidade, os participantes tiveram a chance de criar suas próprias bonecas Marafonas e aprender sobre o tradicionalismo religioso, histórico lusitano.



Figura 4: Oficina de criação de marafonas ministrada pela diretora cultural do clube, Anna Morrison. As marafonas são bonecas originárias da região do Alentejo, confeccionadas por portuguesas para celebração da fertilidade e da felicidade conjugal, a tradição de sua criação também advém da festividade das cruzes, que é comemorada em Portugal no dia 3 de maio. Fonte: Manuela Soares.

Com estes trabalhos desempenhados é possível identificar que nem todas as metas e objetivos previstos no projeto foram concretizados, mas o processo de desenvolvimento do Projeto continuará. Entre as ações futuras, está prevista para julho de 2017 a realização de uma sessão solene na Câmara de Municipal de Rio Grande alusiva aos 85 anos do clube que será uma oportunidade para unir e engajar os membros da comunidade no propósito de planejar o evento com viés cultural, oportunizando que a comunidade riograndina conheça parte da história do clube e aprenda sobre a cultura por meio de artigos que serão dispostos em exposição no evento.

Somado a isso, foram analisados potenciais palestrantes para a realização de rodas de conversa para expor a história dos colonizadores e a longo prazo, serão buscados patrocinadores para melhora do acervo cultural do clube, e com isso, criação de rancho folclórico composto por diretores, sócios e colaboradores do clube e ademais, possibilitar que a biblioteca se abra aos sócios e conte com um acervo mais completo.



## **Considerações Finais**

Com o desenvolvimento do projeto “Centro Português Rio Grande: espaço de fruição da cultura, lazer e aprendizado” e a pesquisa realizada com a comunidade da diretoria executiva da instituição, foi possível inferir a efetividade dos resultados previstos nas pesquisas sobre comunicação comunitária. Entende-se que as ações planejadas pela comunidade do Centro Português chegaram à comunidade riograndina, investindo em atividades de âmbito social, cultural e educativo.

Estas atividades oportunizaram que os indivíduos envolvidos adquirissem conhecimento e participassem de momentos de promoção da cidadania que proporcionaram aprendizagem sobre espaços culturais e resgates históricos sobre a história lusitana. Argumento que solidifica a constatação de que foi efetuado um trabalho de desenvolvimento social e reafirmação dos direitos sociais ligados diretamente à educação e a cidadania, áreas que dialogam diretamente com a comunicação. Ligado a isso, ainda é válido destacar a ligação formulada entre a sociedade e o ambiente visto como universo de apresentação da cultura e de tradições específicas.

Além disso, o envolvimento gerado a partir do planejamento das atividades fortaleceu o sentimento de pertencimento, o qual ocasionou que os membros atuantes da comunidade se sentissem empoderados e engajados para o desenvolvimento de mais trabalhos de cunho social.

Reafirmadas as ligações dos projetos de comunicação comunitária com os conceitos de cidadania e educação, percebeu-se também que a interpretação do processo de comunicação comunitária foi efetivada, pois todas as fases foram concluídas. Tanto a organização da comunidade, como o desenvolvimento de atividades com auxílio de aportes comunicativos como também, o êxito em atingir os propósitos dos integrantes da comunidade foram concluídos. O último, foi atingido em partes, mas visto que o projeto continuará desenvolvendo atividades até o final da gestão atual, previsto para 31 de julho de 2017, ainda há expectativa de concretização de mais metas e objetivos que agreguem potencial vantajoso para os envolvidos e aos futuros beneficiados com conhecimento e oportunidades para fruição da cultura um dos povos colonizadores do Brasil que possui uma cultura com uma ampla riqueza de histórias, práticas e valores que podem ser passados para usufruto das próximas gerações.

## Referências

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. **Comunicação Comunitária e Educação para a Cidadania. Comunicação e Sociedade**, v. 2, p. 651-668, 2013. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/1427/1358>

PERUZZO, Cíclia M. Krohling. **Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaboraões no setor.** Palavra Clave, Vol. 11, nº 2, dez. 2008. Disponível em: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1503/1690>

PERUZZO, Cíclia Maria Krohling. **Observação participante e pesquisa-ação.** In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006. p. 125-145.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Planejamento e Avaliação dos Projetos de Comunicação.** NCE/USP. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/131.pdf>

## ARTESANATO E VISIBILIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE DOCUMENTÁRIO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA.

### *CRAFTWORK AND VISIBILITY: A DOCUMENTARY FILM EXPERIENCE IN A "QUILOMBOLA" COMMUNITY.*

Mariana dos Santos Escobar  
Universidade Federal de Pelotas  
marianadsescobar@gmail.com

Henrique Rockenbach de Almeida  
Universidade Federal de Pelotas  
henriquerockenbach@gmail.com

#### RESUMO

Na comunidade quilombola de *Maçambique*, localizada no município de Canguçu-RS, um grupo formado por mulheres procura complementar sua renda através do artesanato. O grupo busca resgatar conhecimentos artesanais tradicionais e aprender novas técnicas, com a assessoria do projeto de extensão *Etnodesenvolvimento e direitos culturais em comunidades quilombolas e indígenas* vinculado ao Departamento de Antropologia - ICH-UFPEL. Dentre as produções do coletivo destacam-se bonecas, bolsas, trilhos, tapetes, estojos, elaborados através das técnicas em crochê, fuxico e costura. Durante as saídas de campo do projeto de extensão, foram capturadas imagens dos espaços de trabalho, horta, quintal e imagens dos processos coletivos e individuais de criação do artesanato, bem como relatos das mulheres artesãs sobre suas vivências e práticas produtivas no contexto do ambiente rural. Este material está sendo editado na forma de um documentário. Sendo assim, através deste trabalho procuramos discutir a potencialidade do audiovisual de tornar visível e compartilhável as experiências vividas por comunidades tradicionais, suas histórias de vida, saberes produtivos, curativos, entre outros.

**Palavras-chave:** Artesanato. Visibilidade. Documentário. Quilombola. Mulher.

#### ABSTRACT

At the "quilombola" community of *Maçambique*, located in the city of Canguçu-RS, there is a group of women in the hopes to make additional income from their craftwork. The group aims to rescue traditional knowledge and learn new techniques, with the advisory of the extension program called *"Ethnodevelopment and cultural rights on traditional "quilombola" and native indigenous communities"* linked to the anthropology department at the Pelotas Federal University – ICH-UFPEL. Their collective production features dolls, purses, table clothes, rugs, pencil cases and other products made with crochet, "fuxico" and sewing techniques. During the field trips were captured images from their workspaces, plantations in their backyard, gardens and images from the collective and individual processes of creating the craftwork, as well as stories from the crafts woman about their life experiences and productive practices on a rural environment. This material is being edited in documentary form. We hope to use this article as a way to discuss the potential of audiovisual material in making visible and shareable the experiences lived by traditional communities, their life stories, productive and healing knowledge, as well as others.

**Keywords:** Craftwork. Visibility. Documentary. Quilombola. Woman.

## Sobre comunidades remanescentes de quilombos

O projeto de extensão *Etnodesenvolvimento e direitos culturais em comunidades quilombolas e indígenas* existe desde 2014, mas passou a assessorar o grupo de artesãs da comunidade quilombola de Maçambique desde 2015. Foca-se na organização do grupo e nas suas produções, levando novos modelos de artesanatos a serem produzidos para diversificar seus produtos, ao mesmo tempo, se trabalha no resgate de técnicas antigas e tradicionais da comunidade. As peças produzidas são comercializadas em feiras próprias, ou junto de eventos com outros produtores. O projeto tem como objetivo o etnodesenvolvimento. Segundo Paul Little: “O termo “etnodesenvolvimento” tem duas grandes acepções na literatura especializada: (1) o desenvolvimento econômico de um grupo étnico; e (2) o desenvolvimento da etnicidade de um grupo social. Na realidade as duas acepções não são excludentes.” (LITTLE, 2002, p. 39).

Para Paul Little, existe uma relação dialética constante: o desenvolvimento econômico não pode prescindir das bases da etnicidade de um grupo, contraponto a hegemonia da modernização que destrói a diversidade cultural, assim como a autoafirmação da etnicidade precisa ter no horizonte uma perspectiva de melhoria do bem-estar:

O principal nível no qual se trabalha o etnodesenvolvimento é o local, justamente porque é nesse nível onde existem maiores oportunidades para os grupos étnicos exercerem influência nas decisões que lhes afetam e, como consequência, promover mudanças nas suas práticas econômicas e sociais. É no nível local que começa o processo de construção da autogestão étnica. (LITTLE, 2002, p. 39).

Para poder compreender a comunidade trabalhada, precisa-se de uma base a respeito do que significa ser quilombola. Ilka Boaventura Leite (2000) traz em seu texto explicações das mutações que o conceito de quilombo sofreu ao longo dos tempos. Já que a cultura não é estática e sofre alterações constantes. A autora trata desde a época da escravidão, quando o quilombo era o território onde os escravizados que fugiam escolhiam morar, até a atualidade, onde o termo quilombola é utilizado como marca de uma reivindicação social e política. Esta reivindicação sendo a respeito da identificação, delimitação e titulação de suas terras tradicionalmente ocupadas, quanto como sendo uma reivindicação de sua identidade e reconhecimento de sua história. A antropóloga assinala ainda que a categoria jurídica remanescentes de quilombos alude à reparação

pelo não acesso a um estatuto pleno de cidadania após a abolição, possibilitando, atualmente, o acesso à políticas públicas diferenciadas.

Com a inserção do Artigo 68 no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988, surgiu o termo "remanescente de quilombo", levando ao um alargamento do seu significado. Alfredo Wagner de Almeida elabora uma crítica quanto aos termos constitucionais utilizados para ser realizar este reconhecimento de direitos coletivos. A categoria, da forma como foi inscrita, baseada no modelo palmarino, pode ser interpretada como algo que "restou" do passado, reforçando uma noção estática de cultura e sociedade. Segundo este autor, a categoria deve se referir às terras de uso comum ou terras tradicionalmente ocupadas por comunidades negras, as quais

[...]que compreendem, pois, uma constelação de situações de apropriação de recursos naturais (solos, hídricos e florestais), utilizados segundo uma diversidade de formas e com inúmeras combinações diferenciadas entre uso e propriedade e entre o caráter privado e comum, perpassadas por fatores étnicos, de parentesco e sucessão, por fatores históricos, por elementos indenitários peculiares e por critérios político-organizativos e econômicos, consoante práticas e representações próprias (ALMEIDA, 2002, p. 45).

Foi necessária a convocação da Associação Brasileira de Antropologia para a elaboração de um conceito mais atual de "remanescente de quilombo". Obteve-se, então, o esclarecimento de que o termo se referia, sobretudo, à forma organizacional do grupo, e não a resquícios arqueológicos. Em relação às comunidades negras do RS, Rubert esclarece que

Os territórios dos remanescentes das comunidades de quilombos do RS foram constituídos a partir de processos contraditórios, que abarcam, concomitantemente, a operacionalização de mecanismos de segregação racial e estratégias de resistência ao preconceito e ao aprisionamento da força e tempo de trabalho após a abolição. A gênese desses territórios aponta para um complexo conjunto de estratégias de territorialização: o tradicional esconderijo/refúgio; doação testamental por parte do antigo(a) senhor(a)/estancieiro(a); compra com pagamento não só em dinheiro, mas também com trabalho e/ou outros bens, especialmente gado; simples apossamento de terrenos impróprios às atividades produtivas dominantes; recompensa por participação em revoluções. Tais estratégias de territorialização não são mutuamente excludentes e ocorreram sob a égide de intrincadas relações entre dependência e antagonismo por parte das famílias negras para com os setores com os quais interagem e ainda interagem. (RUBERT, 2009, p. 168-169).

No Rio Grande do Sul, assim como em outras partes do país, comunidades tradicionais foram invisibilizadas. Os processos segregacionistas obstaculizaram que fossem consideradas nas narrativas oficiais sobre a formação do estado ou de suas respectivas regiões. Em razão da necessidade de efetivação dos direitos tradicionais, várias etnografias foram realizadas na forma

de Relatórios Técnicos. Por meio delas estas comunidades passam a ser reconhecidas socialmente, ganhando outro estatuto perante o poder público e à sociedade envolvente. Produzir conhecimento, seja por meio do suporte escrito, seja por meio de audiovisuais, é uma forma, portanto, de valorizá-las e promover esta visibilidade social.

### **A comunidade de Maçambique**

O grupo de artesãs com o qual o projeto trabalha é formado por mulheres quilombolas que pertencem à comunidade de Maçambique, situada na região da Serra dos Tapes, no 3º distrito de Canguçu-RS. A associação quilombola agrega aproximadamente 70 famílias e já foi certificada pela Fundação Cultural Palmares. As famílias quilombolas residem em local de difícil acesso e espalhadas por vários núcleos de moradores. A principal forma de sobrevivência é a agricultura, com destaque para o plantio do feijão, além do emprego sazonal e assalariado no setor agropecuário. Essas formas de subsistência são precárias, pois a renda advinda da agricultura é muito baixa em razão do relevo acidentado, dos poucos recursos produtivos, do baixo grau de tecnologias empregadas no processo de trabalho, mas, principalmente, da pouca disponibilidade de terras próprias. Esta produção, portanto, está mais direcionada para o consumo próprio. É por este motivo que a equipe do Projeto de Extensão adotou ações para a valorização do artesanato local, pois pode ser visto como possível fonte de renda primária ou complementar.



Figura 1: Uma das artesãs em sua plantação de feijão (2016). Fonte: Acervo do Projeto.



A comunidade recebe o nome de Maçambique devido à narrativa reproduzida pelas pessoas mais velhas sobre um escravo chamado Maçambique que estava em fuga e ferido, pedindo, por isso, para ser morto por seus companheiros e sepultado no local, de forma a não retornar para o cativeiro. O local onde o corpo dele foi enterrado transformou-se em um cemitério coletivo – o Cemitério do Maçambique – localizado no topo de uma das serras onde a comunidade está situada. Desde muito tempo este cemitério foi sacralizado por algumas práticas rituais, pois os moradores acendem velas e fazem promessas.

Esta história faz parte da memória da comunidade, assim como várias outras que remetem para uma memória viva do regime escravocrata. No mesmo cemitério estão enterrados vários outros ascendentes de famílias quilombolas que também vivenciaram o processo de transição para a liberdade. Alguns deles haviam logrado a doação ou compra de pequenas áreas de terras, situadas nas imediações, que posteriormente foram esbulhadas, as quais a comunidade reivindica ter de volta por meio de processo de regularização fundiária aberto no INCRA.

O grupo de artesãs foi criado através da intervenção de vários órgãos, como o CAPA (Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia) e EMATER, para que fossem produzidas sacolas de algodão cru para eventos. As mulheres juntaram seus saberes para realizar essa tarefa: as que sabiam costurar, costuravam, as que não sabiam, cortavam os tecidos. A partir disso o grupo foi ganhando apoio para que levassem adiante a produção de mais artigos artesanais, como as bonecas negras e de fuxico, pelas quais são bastante conhecidas. Por meio dessas fontes e, mais recentemente, da CÁRITAS, adquiriram a infraestrutura para a produção, como mesa de costura, máquinas, armários para armazenamento, etc. A matéria-prima para a confecção dos produtos advém do financiamento destas mesmas fontes, ou por meio de doação: a equipe do projeto de extensão, nos últimos dois anos, tem viabilizado a doação de retalhos por parte de malharias da cidade de Pelotas.

Os equipamentos estão disponíveis em uma casa antiga e não mais utilizada para moradia, que pertence a uma das artesãs e que é, ao mesmo tempo, a presidente da Associação Quilombola.



Figura 2: Sede do grupo de mulheres artesãs Maçambique (2017). Fonte: Acervo do Projeto.

As atividades artesanais são realizadas predominantemente por mulheres, porém isto não significa que não haja artesãos homens na comunidade. Há, inclusive, relatos das mulheres de terem aprendido a fazer certas técnicas, como os cestos de palha de milho, com os maridos. E outra que aprendeu a costurar na máquina de costura do pai. Porém, estes parecem ser mais raros e menos envolvidos com o artesanato como uma prática rentável. Assim se consolidou um grupo de artesanato exclusivamente de mulheres.

Trabalham-se tanto técnicas antigas, que foram passadas de geração para geração, como novas. Dentre as antigas, destacam-se o manuseio de retalhos, para a fabricação de vários produtos com fuxicos ou tapetes de tiras, e o uso de palhas de milho para o trançado de vários artefatos, especialmente pequenos recipientes.



Figura 3: Fabricação de um tapete de fuxicos (2017). Fonte: Acervo do Projeto.

Como o grupo dispõe de várias máquinas de costura, passaram a fazer também outros artigos, como sacolas, estojos, tapetes costurados, etc. O destaque, dentre estas novas habilidades, é posto na produção de bonecas, as quais são bastante apreciadas nas Feiras de Artesanato Quilombola das quais passaram a participar por intermédio do Projeto. Estas bonecas, produzidas em tecido marrom ou preto, tem sido de grande importância para a valorização, por parte das próprias mulheres, do seu pertencimento étnico-racial.



Figura 4: Boneca de pano (2016). Fonte: Acervo do projeto.

O interesse em manter a memória sobre essas experiências e habilidades é verbalizado diretamente pelas integrantes do grupo, por isso a ideia de produção de um documentário: para que o espectro de reconhecimento social do grupo aumente e para que as novas gerações também possam se reconhecer naquilo que suas mães, avós, tias se dedicam a fazer.

## O processo de elaboração de um documentário

A comunidade quilombola de Maçambique passou a ganhar visibilidade através da criação e participação em feiras para a venda dos artesanatos produzidos. Estas acontecem, sobretudo, dentro da universidade (UFPEL), mas ganham cada vez mais espaço na cidade de Pelotas e região, estando inclusas, atualmente no Mercado das Pulgas, que acontece todo o sábado no largo do mercado público, na cidade de Pelotas. Estas feiras são realizadas tanto na forma de eventos próprios como por meio da ocupação de espaços em outros eventos sociais ou acadêmicos.

No documentário há relatos a respeito de como foi participar nas feiras. Da insegurança em expor seus trabalhos, e a surpresa com a aceitação e valorização dos seus produtos e de seus talentos como artesãs. A partir deste interesse dos consumidores com os produtos vendidos, surge juntamente uma curiosidade a respeito da comunidade e como estes são produzidos.

O uso de recursos como a fotografia e o audiovisual servem como forma de valorizar e dar visibilidade ao trabalho delas. Este também serve como um registro para a posterioridade. Humberto Martins (2013) traz uma crítica ao pouco uso da imagem na antropologia. Há uma separação muito marcada entre a antropologia e a antropologia visual. A produção teórica e visual se beneficiariam uma da outra se forem utilizadas de forma complementar, já que cada uma tem suas vantagens. A forma escrita por já estar mais desenvolvida e em predominância, e a forma visual por possibilitar o privilégio justamente da visão. Ricardo Campos, por sua vez, afirma que...

[...]a comunicação visual é uma das mais antigas formas de comunhão coletiva, revelando-se, ainda hoje, fundamental na união com os outros. O interesse que as ciências sociais têm devotado à imagem procede da crença de que a cultura de uma comunidade ou grupo social se expressa visualmente e, como tal, pode ser *observada e captada*. [...] Ou seja, a cultura exhibe-se através de um agregado de símbolos presente no cotidiano das pessoas em comunidade (observável nos rituais cotidianos, nos gestos, nas indumentárias, nos artefactos, no *habitat* construído, etc). (CAMPOS, 2011, p. 240).

Na abordagem dessas dimensões culturais, Martins irá frisar que o uso de imagens, especialmente o audiovisual, permite...

[...] produções espacializadas e corporalizadas de conhecimento, compostas de inúmeras interações, movimentos, gestos e olhares, que através da descrição escrita via texto não se conseguem transmitir. [...] a melhor forma de captar o movimento (*motion*) de uma “*moving person*” – e de epistemologicamente manter a sua integridade – será através das



imagens e dos sons (*motion pictures*), garantindo, assim, menor perda de informação no processo de tradução (transcrição) do observado *in situ*.

O audiovisual contempla dimensões da realidade difíceis ou impossíveis de serem expressas pela escrita. Dá margem para as interlocutoras falarem em primeira pessoa e quem assiste, fazer interpretações múltiplas do que está assistindo. É um instrumento que melhor viabiliza, nesse sentido, uma antropologia polifônica.

No entanto, é necessário de pensar que a imagem também pode ser manipulada. É impossível garantir a completa neutralidade. A escolha de ângulos, o que será mostrado, como será editado, o que será cortado. Todas estas são decisões conscientes por parte dos produtores. De qualquer forma, o audiovisual ainda assim traz vantagens em relação à escrita por não ser o relato e a percepção somente de um único indivíduo. Este recurso facilita para que a pesquisa seja mais transparente, para que todos assistindo possam ter a sua própria interpretação e possivelmente perceber detalhes diferentes um dos outros.

As capturas de imagens e som para o documentário foram realizadas durante as saídas de campo do projeto de extensão, entre os meses de junho de 2016 e fevereiro de 2017. As filmagens ocorreram enquanto a equipe do projeto reunia-se com as artesãs para passar orientações e auxiliar na produção dos artesanatos ou então, em visitas previamente agendadas às casas delas.

Inicialmente não havia um roteiro estruturado, este foi sendo desenvolvido ao longo do processo a partir dos seguintes eixos temáticos:

1. Formas de brincar e os processos de produção de bonecas na infância
2. Origens e história do grupo de artesãs;
3. Relações familiares;
4. Habilidades atualmente desenvolvidas pelo grupo e outros saberes (atividade de parteira, saberes curativos com ervas, saberes agrícolas/produção agropastoril);
5. Projetos para o futuro e comercialização em feiras de artesanato.

Os eixos temáticos foram decididos a partir do que as próprias interlocutoras traziam como importante. Os temas que mais vinham à tona em suas falas foram entendidos como os mais importantes para o entendimento da dinâmica do grupo. Também a partir do interesse delas do que dizer, que histórias contar, foram sendo feitas perguntas. Optamos por não deixar as perguntas no

documentário, de forma a trazer somente as falas das mulheres, assim como em nenhum momento a equipe aparece.

Procuramos capturar imagens dos processos coletivos e individuais de criação do artesanato, e também registrar os relatos das mulheres artesãs sobre suas vivências e práticas produtivas no contexto do ambiente rural. Além de filmar o espaço de trabalho coletivo, a casa onde o grupo se reúne para produzir o artesanato, as filmagens se deram em outros espaços que contextualizam o cotidiano destas mulheres e a inserção do artesanato nesse, tais como os espaços domésticos, as lavouras e quintais. Outros elementos que influenciaram na escolha das locações foram a presença de animais, o ambiente natural e o clima. Pois, apesar do uso de um gravador profissional, não havia equipamento de som específico para o ambiente externo que, por exemplo, minimizasse a presença do vento.

Após as filmagens, inicia-se o processo de edição destas imagens. Primeiramente são sincronizados os áudios feitos com o gravador às imagens da câmera, este é um processo devido a quantidade de material que existia, e também por terem sido usadas duas câmeras. Então todas as filmagens foram assistidas e divididas a partir dos eixos temáticos, para que fosse mais fácil a parte da montagem do documentário. Nesta fase também foi sendo descartadas imagens onde a qualidade não estava boa.

Então, é feita a montagem, baseada novamente nos eixos temáticos pré-estabelecidos. Enquanto este trabalho é escrito já temos um primeiro corte pronto, que ainda passará por alterações e será assistido pelas mulheres do grupo de artesãs. A aprovação delas é essencial para que o corte feito passe para as próximas fases, se não as alterações necessárias serão feitas.

Assim que o corte final for escolhido, passa para um processo de edição mais detalhado do som e imagem. O som é trabalhado de forma a eliminar ruídos e nivelar o volume de uma cena para a outra, enquanto a imagem é corrigida a cor, como por exemplo sombras e realces, afim de deixá-las mais harmônicas. O documentário é finalizado com os textos e títulos, detalhes como o nome de cada uma, assim que vão surgindo novas personagens.

Por fim, com o documentário pronto iniciaremos a busca por espaços e oportunidades de exibição. O primeiro deles sendo a própria comunidade. Sendo assim, esperamos que este documentário contribua para a promoção da visibilidade de questões relacionadas tanto às



comunidades quilombolas em geral, como para o próprio grupo de mulheres da comunidade de Maçambique em específico.

## Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane C. (org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV/ABA, 2002.

CAMPOS, Ricardo. Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios. **Análise Social**. Lisboa: Vol. XI.VI (199), p.237-259, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. O quilombo no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**. Lisboa: Vol. IV (2), p. 333-354, nov. 2000.

LITTLE, Paul E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **Tellus**. Campo Grande – MG: ano 2, n.3, p. 33-52, out. 2002.

MARTINS, Humberto. Sobre o lugar e os usos das imagens na antropologia: notas críticas em tempos de audiovisualização do mundo. **Etnográfica**. Lisboa: Vol. 17 (2), p. 395-419, jun. 2013.

RUBERT, Rosane Aparecida. Comunidades Negras no RS: o redesenho do mapa estadual. In: SILVA, G. F.; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L. C. C. (org.). **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

## TERRITÓRIO, TERRITORIALIDADE E PARTIDOS POLÍTICOS

### *TERRITORY, TERRITORIALITY AND POLITICAL PARTIES*

Matheus Pinto Furtado  
Graduando no curso de Ciências Humanas – Licenciatura na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja. Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq  
matheusftd@gmail.com

Danilo Pedro Jovino  
Bacharel em Ciências Sociais - Ciência Política pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus São Borja. Graduando em Ciências Humanas - Licenciatura pela mesma instituição. Mestrando em Políticas Públicas pela mesma instituição. Bolsista Capes/CNPq - PIBID 2017  
danilopedro\_gda@hotmail.com

#### RESUMO

O presente trabalho se caracteriza como um estudo sobre o panorama da territorialidade dos partidos políticos no Brasil na atualidade, construindo-se a partir de questões conceituais. Objetiva-se compreender como vem se dando a territorialidade dos partidos políticos na busca de obtenção de votos entre os eleitores, se apresentando como uma ferramenta reflexiva sobre as ações das organizações partidárias no território. Além disto, visa-se analisar a relação de pouco vínculo entre os partidos e como esta liga-se com a territorialidade das organizações partidárias. Foi possível observar que partidos políticos vêm exercendo sua territorialidade na busca da conquista de votos fazendo uso de estratégias como o enfoque, por exemplo, na personalização, priorizando os atores e não as legendas. Tal ação vem levando, cada vez mais, a um enfraquecimento da relação de identificação do eleitorado com as siglas partidárias. A metodologia utilizada foi a qualitativa, utilizando o método da revisão bibliográfica tanto sobre território e a territorialidade quanto no que tange aos partidos políticos. Assim, construiu-se o estudo visando a análise dos conceitos, além de evidenciar as estratégias dos partidos diante do território para a conquista do poder.

**Palavras-chave:** Território. Territorialidade. Partidos Políticos.

#### ABSTRACT

The present paper is characterized as a study on the panorama of the territoriality of political parties in Brazil in the present time, bringing conceptual questions to the basis of the study. The objective is to understand how the territoriality of political parties has been achieved in the search for obtaining votes among voters, presenting itself as a reflective tool on the actions of party organizations in the territory. In addition, it aims to analyze the relationship of little link between the parties and how this links with the territoriality of party organizations. It was possible to observe that political parties have exercised their territoriality in the search for the conquest of votes making use of strategies such as the focus, for example, on personalization, prioritizing the actors and not the subtitles. This action has led, increasingly, to a weakening of the relation of identification of the electorate with the party acronyms. The methodology used was qualitative, using the method of bibliographical revision both on territory and territoriality as well as on political parties. Thus, the study was constructed aiming at the analysis of the concepts, besides evidencing the strategies of the parties before the territory for the conquest of the power.

**Keywords:** Territory. Territoriality. Political Parties.

## **Introdução**

Quando fala-se em território, logo pensa-se apenas em extensões de terra delimitadas, como municípios, estados ou países. E isto representa grande parte da perspectiva do senso comum. Contudo, antes de partir ao conceito deste, se faz necessária uma contextualização, mesmo que breve, sobre o espaço, partindo do pressuposto de que este é anterior ao território (RAFFESTIN, 1993).

O espaço, segundo Leffebvre, se dá como “a materialização da existência humana” (1991, p. 102 apud FERNANDES, 2013, p. 193), e é preciso que se pense sobre este não de maneira a caracterizá-lo como fragmento, mas como totalidade. Nesta perspectiva, Milton Santos define o espaço como “conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo, indissociável, solidário e contraditório” (SANTOS, 1996, p. 51 apud FERNANDES, 2013, p. 193). Nesta definição estão inseridas a natureza e a sociedade. Por sistemas de objetos são entendidos os objetos naturais – elementos da natureza – e os objetos sociais ou objetos produzidos por meio das relações sociais, que modificam e transformam a natureza (FERNANDES, 2013).

Para autores como Raffestin (1993), no que se trata, agora, sobre território, não há somente uma demarcação de espaço, mas também uma caracterização do território como sendo a cena do poder e o lugar onde se dão todas relações. Neste raciocínio, Fernandes destaca que o território “não é uma técnica, muito menos uma noção fechada, acabada, determinada. Não pode ser naturalizado, instrumentalizado, aparelhado. O sentido do uso do conceito de território é o político” (2013, p. 208). Através disto, é possível pensar em um conceito dentro da Geografia que relaciona as questões de controle e também de território: o de territorialidade.

Na visão de Soja (apud SANTOS, 2009), a territorialidade é um fenômeno de caráter comportamental, que está associado à organização do espaço ou de territórios que são demarcados de forma latente, considerados diferenciado e exclusivos, pelo menos de maneira parcial, pelos sujeitos inseridos em tais espaços ou por pessoas que assim os veem. Em suma, num determinado território há grupos de indivíduos que enxergam este espaço com exclusividade, exercendo, através da ação sobre tal, um controle ou poder. Para Sack, a territorialidade é um “comportamento humano espacial, se dá como uma expressão de poder que não é nem agressiva e, tampouco, instintiva. Se constitui, apenas,

em uma estratégia humana para afetar, influenciar e controlar o uso social do espaço” (1986, apud SANTOS, 2009, p. 3).

Em ligação com o conceito de territorialidade, é possível pensar, como grupo de indivíduos que agem sobre o território exercendo influência, os partidos políticos. Tendo estes como objetivo principal a vitória em processos eleitorais (PRAÇA; DINIZ, 2007), uma vez no poder, exercem controle sobre determinado território, como em um dos estados brasileiros, por exemplo. E, além disto, buscam uma perpetuação, no caso de partidos que já estejam no poder – ou a conquista de tal através das campanhas eleitorais –, agindo sobre o contexto territorial em que estão inseridos, tomando este espaço como trunfo, como colocam Quadros e Cruz (2014).

Os partidos, segundo Quadros e Cruz (2014), contraditoriamente contribuem para reforçar a ausência de preferência partidária por parte dos eleitores, pois usam da personalização da política, destacando nomes e não os partidos e a formação de coligações, o que contribui para a perda de percepção ou identificação dos eleitores em relação aos partidos. É possível observar que as organizações partidárias não mais possuem vínculos fortes com os eleitores, que garantiam às mesmas a convicção de votos de determinadas camadas da sociedade. O que se percebe são novos tipos de estratégia adotados pelos partidos políticos durante as disputas eleitorais, novas ações sobre o território que visam o controle sobre este.

O presente trabalho objetiva compreender como vem se dando a territorialidade dos partidos políticos na busca de obtenção de votos entre os eleitores, se apresentando como uma ferramenta reflexiva sobre as ações das organizações partidárias no território. Além disto, visa analisar a cultura política brasileira de pouco vínculo entre os partidos e o eleitorado, e como esta liga-se com a territorialidade das organizações partidárias. O trabalho se torna relevante em função de analisar como os partidos políticos vem exercendo sua territorialidade na busca da conquista de votos, fazendo uso de estratégias como o enfoque, por exemplo, na personalização, priorizando os atores e não as legendas. Tal ação leva, cada vez mais, a um enfraquecimento da relação de identificação do eleitorado com as siglas partidárias. Usando de uma metodologia qualitativa, houve a revisão da literatura tanto sobre território e a territorialidade, quanto no que tange aos partidos políticos. Assim, construiu-se o estudo visando a análise dos conceitos, além de

evidenciar as estratégias dos partidos diante do território para a conquista do poder, bem como para a continuação do exercício deste.

### **Conceituando o território**

Quando se fala em territorialidade, relaciona-se esta nomenclatura a questões geográficas, ou, mais precisamente, ao território. Contudo, é necessário que se entenda, antes, o conceito deste segundo para que haja a compreensão do primeiro. E dentre os conceitos de território existentes na Geografia, serão usados, aqui, definições de autores como Claude Raffestin, entre outros.

Em uma abordagem que mistura o subjetivo com o objetivo sobre o território, Haesbaert e Limonad colocam que “sem dúvida o homem nasce com o território, e vice-versa, o território nasce com a civilização” (2007, p. 42). E os homens, ao se conscientizarem sobre o espaço em que se inserem, o que, segundo os autores, é uma visão mais subjetiva, e ao se apropriarem, cercarem este espaço – visão mais objetiva –, passam a construir e, de certo modo, a ser construídos pelo território (HAESBAERT; LIMONAD, 2007). Isto caracteriza o território como uma construção, feita pelo homem e também influenciadora deste.

Segundo Raffestin, o território caracteriza-se como “o espaço político por excelência, como a cena do poder e o lugar de todas as relações” (1993, p. 60). De tal ponto de vista, o território “é essencialmente um instrumento de exercício de poder, ou seja, é uma espécie de trunfo a ser dominado e controlado pelos atores sintagmáticos (atores que realizam ações sobre o território em qualquer nível)” (QUADROS; CRUZ, 2014, p. 1092). Na mesma perspectiva em relação ao território como um cenário de poder, Moraes compreende-o como:

[...] um espaço de exercício de um poder, o qual no mundo moderno se apresenta como um poder basicamente centralizado no Estado. Trata-se, portanto, da área de manifestação de uma soberania estatal, delimitada pela jurisdição de uma dada legislação e de uma autoridade. O território é, assim, qualificado pelo domínio político de uma porção da superfície terrestre (MORAES, 2003, p. 1 apud RUCKERT, 2005, p. 83).

Seguindo um pensamento semelhante ao de Raffestin, Ratzel define o território como “um espaço qualificado pelo domínio de um grupo humano, sendo definido pelo controle político de um âmbito espacial” (apud MORAES, 2000, p. 19). A partir deste

pensamento, é possível observar que poder e território possuem estreita ligação. Isto se dá pois, além da questão do controle através do espaço, neste contexto há, também, a “capacidade de controlar, de influenciar a ação de outras pessoas” (CLAVAL, 1979, p. 11 apud QUADROS; CRUZ, 2014, p. 1093).

Tendo em mente este raciocínio sobre a influência não somente sobre o espaço, mas também sobre os indivíduos, uma ligação entre território e partidos políticos surge. Contudo, as organizações partidárias objetivam o poder não somente sobre o território, mas, principalmente sobre a população que neste está inserida (QUADROS; CRUZ, 2014). Sobre isto, é possível refletir sobre a colocação de Raffestin (1993, p. 58), que diz que “o poder visa o controle e a dominação sobre os homens e as coisas. [...] a população em primeiro lugar [...] porque ela está na origem de todo poder”.

Assim, as informações sobre a população de determinado território constituem um elemento fundamental para que os partidos políticos exerçam seu poder. Segundo Castro, é a “força de propagação de uma vontade a outras, graças à mediação de uma vontade comum, ou seja, sob o fundo dessa vontade comum, o poder pode dispor de outras vontades e orientá-las e informá-las segundo seus [...] interesses” (2011, p. 101). Isto relaciona-se com o conhecimento do território e da população inserida neste para que os partidos possam exercer influência não somente no primeiro, mas, principalmente, sobre o segundo. Mas para que isso se torne mais claro, é necessário abordar o que são, de fato, partidos políticos. Além disto, os próximos parágrafos deste estudo também abordarão a conceituação de territorialidade para que seja possível perceber a relação entre esta e a ação das organizações partidárias no território.

### **Partidos políticos e territorialidade**

Atualmente, é possível observar nas diferentes mídias a presença do tema partidos políticos. Se fala e também discute-se sobre estes. Há a escolha por um ou outro partido de acordo com a ideologia de cada indivíduo, e, muitas vezes, há conflitos surgidos a partir de posições partidárias divergentes.

Contudo, é importante que, em meio ao emaranhado de informações existentes, se levante uma questão: afinal, o que são partidos políticos? Tem-se a ideia de partido



político como sendo um grupo de indivíduos que, teoricamente, representa os interesses de determinadas parcelas da sociedade, dando-as voz. Contudo, é importante que, em meio ao senso comum, se vá ao encontro da cientificidade. Segundo os autores Praça e Diniz, partidos políticos são:

[...] organizações criadas por líderes para disputar eleições [...] são frutos dos anseios de partes específicas da sociedade, unidas em torno de interesses comuns. Partidos políticos têm um objetivo principal: vencer eleições [...] são canais de participação política usados pela sociedade civil para tornar possível a realização de demandas populares (PRAÇA; DINIZ, 2007, p. 5).

Portanto, a partir da perspectiva de Praça e Diniz, os partidos políticos nascem a partir da iniciativa de figuras de liderança dentro da sociedade, visando atender anseios e demandas de certos grupos sociais que, através destas organizações, se fazem representados. E é possível notar, quando se trata do objetivo principal, a questão da vitória nos processos eleitorais, o que leva a organização à conquista do poder e do controle em determinado espaço territorial. D'Araújo ressalta, ainda, que a organização partidária, em um apanhado geral, é “elemento essencial ao progresso social. A representação regular dos interesses sociais leva aos regimes estáveis, graças ao confronto normal e ordenado” (1992, p. 9).

A definição dos autores se dá de forma delimitada e em um contexto contemporâneo, mas também há, sobre o mesmo tema, outras definições que merecem abordagem. Em se tratando de definições clássicas, é possível citar a definição de partidos políticos de Max Weber, de caráter abrangente, e de Maurice Duverger, pouco mais delimitada. Segundo Weber, o partido é toda associação voltada para a disputa e o exercício do poder, e, deste modo:

[...] sua característica fundamental seria influenciar ações sociais de qualquer conteúdo. De acordo com uma definição tão abrangente, partidos podem-se formar para disputar o poder num Estado, mas também num clube, numa associação ou num sindicato. Em todos esses grupos, a disputa coletiva pelo poder obedeceria à mesma lógica (WEBER, 1991 apud ARAÚJO, 2004, p. 3-4).

Para Duverger, a linguagem cotidiana restringe o uso da palavra partido aos grupos organizados para a disputa e exercício do poder no âmbito de uma organização estatal. Contudo, para o autor, esta restrição ainda é insuficiente. Com tal definição, a palavra “continua a englobar facções de todo tipo [...]” (DUVERGER, 1970 apud ARAÚJO, 2004, p. 4). Neste contexto, é possível partir das visões de Weber e Duverger

e delimitar o olhar sobre a definição de partido político segundo o conceito de Praça e Diniz.

O poder e o controle adquiridos pelos partidos através da vitória nos pleitos relacionam-se com a ação de tais organizações em determinado território, e esta relação vai de encontro com a questão da territorialidade defendida por Soja. Segundo o autor, no âmbito da conotação política da organização do espaço pelo homem, a territorialidade pode ser vista como um fenômeno de cunho comportamental associado à organização do espaço em esferas de influência, ou de territórios demarcados de forma clara, considerados distintos, exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou por outros agentes que assim os definam (SOJA, 1971 apud SANTOS, 2009).

Sobre a territorialidade, é possível uma breve exemplificação: em uma escola – determinado território –, é possível encontrar grupos de jovens reunidos antes da aula. Estes estão sempre no mesmo espaço e no mesmo horário. Contudo, se for observado o mesmo espaço em uma hora diferente do dia, haverá outro grupo com outras características naquele espaço onde, antes, estavam os outros indivíduos. Cada um dos grupos caracteriza-se de maneira a diferenciar-se dos demais, tornando claro que um objetivo comum os une. Em conclusão, um tipo de “poder/controlar” é exercido sobre certo espaço em determinadas horas do dia ou da noite através da ação dos grupos no território.

Raffestin aponta que, além de uma relação homem-território, existe a relação social entre os indivíduos. E, sendo assim, a territorialidade seria, também, “um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo em via de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). Ainda na perspectiva de relação entre os indivíduos dentro de um território, de acordo com Sack, é possível adotar, ainda que provisoriamente, o conceito de territorialidade como “a tentativa por indivíduos ou grupos para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, pela delimitação e estabelecimento de controle sobre uma área geográfica” (1986, p. 19-20 apud RUCKERT, 2005, p. 88).

Os partidos políticos, como já visto, caracterizam-se como organizações de representação que objetivam o poder e agem em determinado território; e a territorialidade se dá através da ação/controla de determinado grupo em um certo contexto social, espaço e tempo. Neste ponto do estudo, é possível perceber uma relação. Os próximos parágrafos se dedicarão a analisar como vem se dando a territorialidade das organizações partidárias.

### **A territorialidade dos partidos políticos**

Antes de partir para a análise da territorialidade dos partidos políticos, é preciso tratar sobre a questão do desinteresse político por parte dos cidadãos nos últimos anos, fator com relação à cultura política. Esta última é definida como “[...] a distribuição particular de padrões de orientação política com respeito a objetos políticos entre os membros da nação” (ALMOND; VERBA, 1989, p. 13 apud BORBA, 2005, p. 149). É importante, ainda, lembrar que a população, como coloca Raffestin (1993), está na origem de todo poder, e é através desta que os partidos políticos obtêm os votos que levam às vitórias nos processos eleitorais, ou seja, ao poder.

Na sociedade brasileira, nos últimos anos, é possível enxergar certo desinteresse em relação à política por boa parte da população. Esta opta por dar prioridade a seus interesses de caráter particular, deixando a tarefa de fazer e pensar política aos técnicos e políticos profissionais. O senso comum, habitualmente, enxerga a política como um conjunto de decisões governamentais que são feitas de cima para baixo, devendo esta ser cumprida acima de qualquer outro tipo de interesse. Deste modo, os cidadãos começam a se decepcionar cada vez mais com os políticos e com a política em si. E sobre tal contexto, Ridenti expõe da seguinte maneira:

Ao invés de perceber-se como sujeito político, que pode atuar para a transformação social, o cidadão em potencial prefere fechar-se em seu mundo privado, desencantado com a política. Esse aparente desinteresse político no fundo indica distanciamento crítico da política governamental, mas acaba paradoxalmente por reforça-la: quem cala consente. Todos sofrem as consequências dos atos políticos do governo, que tendem a perpetuar-se caso não surja uma oposição organizada e combativa contra eles (RIDENTI, 1992, p. 51).

Tal espécie de conformismo, ou omissão de tomada de posição política, acaba transformando-se em uma forma de posicionamento, que tem a ordem política como algo

dado, irreversível. Segundo Ridenti (1992), tal desprezo pela política que é praticada serve de ferramenta para a continuidade desta, pois acaba não negando-a. E todo este contexto se mostra ligado à falta de representação e articulação por parte dos partidos em relação aos interesses da população no sistema político – o que, teoricamente, deveria ocorrer. Sobre o vínculo representativo entre partidos políticos e população, Meneguello (1998) aponta que as novas condições do relacionamento entre o eleitor e o político, marcado pela ação dominante dos meios de comunicação de massa, priorizam a personalização e a imagem ao invés da mediação partidária. Nesse contexto, o processo de formação das preferências políticas passa a buscar parâmetros em um amplo campo de informações, através do qual dá-se a percepção das questões e temas públicos, e não mais a partir de linhas de opinião estruturadas sobre clivagens ou interesses específicos organizados, estabelecidos tradicionalmente pelos partidos políticos (MENEGUELLO, 1998).

De acordo com Silveira (1998 apud AUGUSTO; SENE, 2013) há, no Brasil, uma alienação eleitoral, e esta liga-se com um fator relevante para a discussão sobre a identificação partidária: a alienação em função da desinformação. Segundo o autor, o eleitor politicamente desinformado, sem o conhecimento em relação aos problemas de cunho político e aos “projetos, propostas, partidos e candidatos concorrentes nos processos eleitorais, se auto-exclui do jogo político porque não se vê reunindo mínimas condições para participar”. (SILVEIRA, 1998, p. 121 apud AUGUSTO; SENE, 2013, p. 86). Segundo Augusto e Sene (2013), através de uma perspectiva da Geografia Eleitoral é possível observar diferentes (re) configurações do espaço geográfico, percebendo os elementos que possuem influência no comportamento eleitoral, como as características sociais do eleitorado, tais como renda e escolaridade, que por sua vez podem influenciar no voto deste eleitor.

Em tal contexto, Kinzo coloca que “o pouco vínculo partidário-eleitoral também ocorre em função do pouco conhecimento, entre os eleitores do sistema partidário brasileiro [...]” (2005 apud REBELLO, 2012, p. 51-52). Com este distanciamento entre os partidos e a população em função da falta de organização e representação partidária, e também da falta de conhecimento em relação ao sistema partidário por parte do

eleitorado, as organizações enxergam a necessidade de traçar novas estratégias de conquista de votos.

Os partidos, segundo Quadros e Cruz (2014), contraditoriamente contribuem para reforçar a ausência de preferência partidária por parte dos eleitores, pois vem usando da personalização da política, destacando nomes e não os partidos e a formação de coligações, o que contribui para a perda de percepção ou identificação dos eleitores em relação aos partidos. É possível, a este ponto, constatar que as organizações partidárias não mais possuem vínculos fortes com os eleitores, que garantiam às mesmas a convicção de votos de determinadas camadas da sociedade. O que se percebe são estes novos tipos de estratégia adotados pelos partidos políticos durante as disputas eleitorais, estas novas ações que visam o controle do território. Isto vai de encontro com a questão dos partidos e sua territorialidade, ou seja, sua ação dentro de determinado espaço, visando a conquista ou a continuidade do exercício do poder.

Com os partidos tendo que utilizar de novas alternativas para a conquista do controle – através do voto –, ou a manutenção deste, a ação destes dentro do território também acaba por se modificar. A população não possui a mesma identificação com os partidos, e sim com os atores, havendo um movimento de personalização, e também a ligação entre figuras passadas da política e os candidatos atuais, o que se torna fator influenciador na decisão dos eleitores. Sobre isto, Rebello aponta que “de um modo geral a avaliação retrospectiva de um governo é muito importante para que um candidato governista venha obter fracasso ou sucesso” (2012, p. 49).

Com uma nova dinâmica dos partidos para manter ou conquistar o controle dentro do território, observar-se a relação entre o território e a ação dos partidos políticos de forma próxima. Em função da não proximidade com os eleitores, os partidos mudam sua ação dentro do contexto territorial para a obtenção de resultados satisfatórios nos pleitos. E uma destas ações está relacionada, segundo Maiwaring, à formação de “coligações esdrúxulas, inconsistentes e diferenciadas nos diversos estados do Brasil para obtenção de bons resultados” (2003 apud CAVALCANTE; SOUZA, 2012, p. 3). Isto, na percepção do autor, dificulta a criação de laços de lealdade entre os eleitores e as siglas partidárias.

Como pode-se perceber, os partidos vêm exercendo sua territorialidade – agindo sobre o território no intuito de conquista/perpetuação do poder – usando de diversas ferramentas, estas adequadas ao contexto político do território onde cada organização está inserida. De alianças inconsistentes e personalização da política até ligação com governantes anteriores “bem sucedidos”, a ação dos partidos sobre o espaço se molda com o intuito de vencer os processos eleitorais. E neste ponto do estudo, a relação entre partidos políticos e territorialidade se torna evidente, sendo que esta segunda é a ação do primeiro – grupo de indivíduos – dentro de determinado espaço, sempre voltado ao que toda organização partidária almeja ou tenta manter: o poder. Portanto, as iniciativas, a ação dos partidos políticos no território, ou seja, a sua territorialidade vem a influenciar na conquista/perpetuação ou não do poder destes em relação ao contexto territorial onde estão inseridos.

### **Considerações Finais**

A partir do presente estudo foi possível perceber como vem se dando a territorialidade dos partidos políticos nos últimos anos, evidenciando algumas das estratégias das organizações partidárias no território. Isto relaciona-se com a questão do território como espaço político por excelência, sendo cena do poder e o lugar de todas as relações, como defende Raffestin (1993). Em tal perspectiva, percebe-se o território não apenas como uma demarcação feita no espaço, mas sim um palco de ação dos indivíduos e de relação entre estes. Isto vai de encontro, também, ao pensamento de Quadros e Cruz (2014) sobre o território, onde este é um instrumento de exercício de poder, uma espécie de trunfo a ser dominado e controlado.

Além de caracterizar-se como um “trunfo”, inserida no território há a população, o povo, e segundo Raffestin (1993), neste está a origem de todo poder. Nesta perspectiva, é possível pensar que, exercendo domínio sobre o território e controle sobre a população, obtém-se poder, e tendo este como objetivo, é possível abordar o conceito de partidos políticos segundo Praça e Diniz (2007). Segundo os autores, o objetivo das organizações partidárias é a vitória nos pleitos. Esta leva ao controle em relação ao território em que está inserido o partido, pois este exerce influência sobre o contexto territorial e, principalmente, sobre a população. Tal controle exercido por determinado grupo em



relação ao território, remete ao conceito de territorialidade, que, de acordo com Sack, é “a tentativa por indivíduos ou grupos para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, pela delimitação e estabelecimento de controle sobre uma área geográfica” (1986, p. 19-20 apud RUCKERT, 2005, p. 88).

Contudo, para que se atinja os resultados almeçados nos processos eleitorais, os partidos necessitam da identificação por parte da população voltada para a arrecadação de votos, e, segundo Kinzo (2005 apud REBELLO, 2012), os eleitores brasileiros vem seguindo uma tendência de não identificação com as legendas em função do pouco vínculo entre partidos e os eleitores, relacionado com o a falta de conhecimento por parte da população em relação ao sistema partidário brasileiro, caracterizando uma cultura política de desinteresse de boa parcela da população pela política. Isto torna necessário, por parte dos partidos, a formulação de novas estratégias, tais como a personalização, dando enfoque às figuras e não às legendas, e à formação de coligações inconsistentes e diferenciadas nos diferentes estados do Brasil, visando obtenção de bons resultados, mas não reforçando vínculos entre eleitores e legendas (MAIWARING, 2003 apud CAVALCANTE; SOUZA, 2012).

Percebe-se, então, novos tipos de estratégia adotados pelos partidos políticos durante as disputas eleitorais como ferramentas para obtenção de votos, visando exercer o controle sobre o território. Com novas iniciativas visando adquirir votos – por vezes contraditórias –, ligadas tanto à não identificação da população com as legendas quanto com o desconhecimento desta em relação ao sistema partidário, observou-se que a ação das organizações no território não contribui na identificação dos eleitores com os partidos. Ao invés do fortalecimento da representatividade partidária, o que se percebe é o enfraquecimento da relação entre as legendas e o eleitorado, causando um distanciamento cada vez maior entre as parcelas sociais que deveriam se ver representadas e os partidos que, teoricamente, as representariam.

## Referências

AUGUSTO, Daniel Cirilo; SENE, Michael Wellington. Geografia eleitoral e a decisão do voto: estudo a partir da identificação partidária. **Revista Geonorte**, Edição Especial 3, v.7, n.1, p. 81-97, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufamedu.br/revista-geonorte/article/viewFile/1155/1045>>. Acesso em: 07.06.2017.

ARAÚJO, Caetano Ernesto P. **Partidos políticos: há futuro para o monopólio da representação?** Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, 2004. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-1-partidos-politicos-ha-futuro-para-o-monopolio-da-representacao>>. Acesso em: 07.06.2017.

BORBA, Julian. Cultura política, ideologia e comportamento eleitoral: alguns apontamentos teóricos sobre o caso brasileiro. **Opinião Pública**. Campinas, vol. XI, n. 1, p. 147-168, Mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v11n1/23698.pdf>>. Acesso em: 07.06.2017.

CARVALHO. José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2012.

CASTRO, Iná Elias de. **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Bertrand Brasil Ed.: Rio de Janeiro, 2011.

D'ARAÚJO, Maria Celina. **Sindicatos, carisma e poder: o PTB de 1945 a 1965**. Editora da Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Tese (livre-docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106708/fernandes\\_bm\\_ld\\_prud.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106708/fernandes_bm_ld_prud.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 07.06.2017.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de globalização. **Etc..., espaço, tempo e crítica, Revista Eletrônica Científica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**. v. 1, n. 2, p. 39-52, 2007. Disponível em: <[http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007\\_2\\_4.pdf](http://www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf)>. Acesso em: 07.06.2017.

MENEGUELLO, Rachel. **Partidos e governos no Brasil contemporâneo (1985-1997)**. Paz e Terra: São Paulo, 1998.

MORAES, A. C. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no longo século XVI**. Hucitec: São Paulo, 2000.

PRAÇA, Sergio; DINIZ, Simone. **Partidos políticos: funcionam?** Paulus: São Paulo, 2007.

QUADROS, Camila Barata; CRUZ, Sânia Karollyne Moura da. Um estudo da territorialidade dos partidos políticos a partir dos municípios de Belém no período de

2000-2012. **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão de Território.** Rio de Janeiro, p. 1091-1104, 2014. Disponível em: <<http://www.editoraletal.com/anais-congeo/arquivos/978-85-63800-17-6-p1091-1104.pdf>>. Acesso em: 07. 06. 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder.** Ática: São Paulo, 1993.

REBELLO, Maurício. Afinal, quem é governo? Percepção eleitoral sobre o sistema partidário brasileiro nas eleições de 2000 a 2006. In: SANTOS, André Marengo dos; et al. **Peças e engrenagens dos jogos políticos do Brasil.** São Leopoldo: Oikos; São Luís: EDUFMA, 2012.

RIDENTI, Marcelo. **Política pra quê? Atuação partidária no Brasil contemporâneo.** Atual: São Paulo, 1992.

RUCKERT, Aldomar A. Reforma do Estado, Reestruturações territoriais, desenvolvimento e novas territorialidades. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 17, p. 79-94, 2005. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp17/Artigo5\\_Aldomar.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp17/Artigo5_Aldomar.pdf)>. Acesso em: 07. 06. 2017.

SANTOS, Carlos. Território e Territorialidade. **Revista Zona de Impacto.** v. 13, 2009. Disponível em: <[http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRITÓRIO%20E%20TERRITORIALIDADE\\_volume13.html](http://www.albertolinscaldas.unir.br/TERRITÓRIO%20E%20TERRITORIALIDADE_volume13.html)>. Acesso em: 07. 06. 2017.

SCHMITT, Rogério. **Partidos Políticos no Brasil: (1945-2000).** Jorge Zahar Editora: Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA; Carlos Augusto; CAVALCANTE, Maria Jeane da Silva. Padrões geográficos das coligações eleitorais no Brasil: uma análise pela perspectiva ideológica dos partidos políticos – 2002 e 2006. **Anais do 36º Encontro anual da ANPOCS.** Aguas de Lindoia, 2012. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-36-encontro/gt-2/gt25-2/8123-padroes-geograficos-das-coligacoes-e-leitorais-no-brasil-uma-analise-pela-perspectiva-ideologica-dos-partidos-politicos-2002-e-2006/file>>. Acesso em: 07. 06. 2017.

## A UTILIZAÇÃO DO CAMPING MUNICIPAL DE PEDRO OSÓRIO/RS, ENQUANTO ESPAÇO DE LAZER

### *THE USE OF THE CAMPING MUNICIPAL DE PEDRO OSÓRIO/RS, WHILE LEISURE EQUIPMENT*

Mirelle Torres

Graduanda do curso de Bacharelado em Turismo, Universidade Federal de Pelotas/RS  
Mirelle.torres@hotmail.com

#### RESUMO

O presente trabalho aborda o uso do Camping Municipal Paulo Roberto Pons, localizado às margens do Rio Piratini, na cidade de Pedro Osório/RS, enquanto espaço de lazer. Inicialmente busca-se descrever a história do camping, abordando o início da utilização daquele espaço para o lazer, no final do século XIX, a estruturação do camping na década de 1980 e sua utilização nos dias atuais. A pesquisa é de caráter qualitativo e foi realizada através de levantamento bibliográfico, consulta em sites, consulta em jornais diários de Pelotas e entrevistas com moradores da cidade. No final do século XIX e início do século XX, a partir da construção da linha férrea e da Estação Piratini, às margens do Rio, o local era utilizado por pessoas que vinham de excursões de trem de Pelotas, Rio Grande e Bagé, um marco importante para o desenvolvimento econômico da cidade, pois, foram construídos hotéis e restaurantes para atender a necessidade dos excursionistas. Durante todo o século XX o espaço foi utilizado por moradores da cidade e turistas, sendo que, em 1984 o então prefeito e proprietário das terras doou o local para a construção do camping, que vem sendo utilizado até os dias atuais. Atualmente disponibiliza água e luz gratuita, churrasqueiras e oferece atividades artísticas e desportivas, atraindo moradores da cidade e turistas de cidades vizinhas, sendo um importante espaço de lazer de Pedro Osório.

**Palavras-chave:** Lazer; Hospedagem Alternativa; Camping; Pedro Osório.

#### ABSTRACT

This paper discusses the use of the Camping Municipal Paulo Roberto Pons, located on the banks of the Rio Piratini, in the town of Pedro Osório/RS, while leisure space. Initially seeking to describe the history of the camping, addressing the start of the use of that space for leisure, in the late 19th century, the structuring of camping in the 1980 and your use nowadays. The research is qualitative in character and was performed through bibliographical survey, consultation, consultation sites in daily newspapers of pellets and interviews with residents of the city. In the late 19th and early 20th century, from the construction of the railway line and station Piratini, on the banks of the River, the site was used by people who came from excursions by train from Pelotas, Bagé, Rio Grande and a major milestone for the city economic development Because hotels and restaurants were built to meet the needs of hikers. Throughout the 20th century the space was used by city dwellers and tourists, and in 1984 the then Mayor and owner of the land donated the site for the construction of the camping, which has been used to the present day. Currently offers free light and water, barbecue grills and offers artistic and sports activities, attracting city dwellers and tourists from neighboring towns, being an important leisure area of Pedro Osório.

**Keywords/Palabras clave:** Leisure; Lodging Alternative; Camping; Pedro Osório.

## **Introdução**

Este trabalho visa analisar a utilização do Camping Municipal Paulo Roberto Pons, situado na cidade de Pedro Osório/RS enquanto um espaço de lazer. O Camping é um dos principais espaços públicos da cidade, contando com o rio, o espaço verde e infraestrutura, que tornam possível a realização de diversas atividades de lazer no seu espaço.

Especificamente, busca-se descrever a utilização do espaço hoje destinado ao Camping para o lazer desde o final do século XIX; descrever a história de formação do Camping; além da estruturação do Camping na década de 1980 e sua utilização nos dias atuais.

O Camping é um espaço público e pertence ao município de Pedro Osório, uma cidade com uma área de 608,789 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente oito mil pessoas, segundo dados do IBGE<sup>1</sup>, 2010. Localiza-se no estado do Rio Grande do Sul a 58,4 Km de distância de Pelotas.

Este espaço vem sendo utilizado ao longo dos anos como espaço de lazer, principalmente nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, período de veraneio. Atualmente caracteriza-se como espaço público, pois pertence ao município desde a década de 1980 quando foi transferido de proprietários particulares para propriedade do município, conforme será abordado posteriormente.

Um dos primeiros fatores que possibilitou o uso deste espaço foi a ferrovia quando, a partir de sua construção, possibilitou o deslocamento e a comunicação entre as cidades de Rio Grande, Pelotas e Bagé, gerando uma nova forma de viajar e de realizar excursões, assim levando um fluxo maior de pessoas para a localidade.

Para a realização deste estudo escolheu-se a abordagem qualitativa, sendo a investigação conduzida por pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas com moradores da zona urbana da cidade de Pedro Osório. A pesquisa bibliográfica foi realizada através de sites, livros, artigos e recortes de jornais. Esta visa investigar a história do surgimento, reconhecimento e utilização do Camping Municipal de Pedro Osório, principalmente no que se refere ao lazer no local.

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 out. 2016.

Os jornais utilizados nesta pesquisa foram pesquisados pelo projeto “Espaços de Sociabilidade em Pelotas no século XIX (1870-1899)”. As pesquisas foram realizadas nos jornais Diário de Pelotas e Correio Mercantil, todos jornais diários de Pelotas. A partir das informações coletadas e disponíveis no acervo do projeto, foram selecionadas reportagens que se referiam a Estação Piratini, aos estabelecimentos comerciais e de hospedagem e aos aspectos que eram atração para visitantes no século XIX e início do século XX.

As entrevistas com os moradores de Pedro Osório foram realizadas com o auxílio de um formulário preenchido pela entrevistadora e realizado com 35 moradores, sendo entrevistadas cinco pessoas de cada um dos bairros que compõem a zona urbana da cidade de Pedro Osório. A cidade conta com sete bairros oficializados, sendo eles: Brasília, Centro, Jayme Pons, Jardim dos Pampas, Orqueta, Paraíso e Santa Tereza.

#### **Campismo: a utilização de espaços ao ar livre**

Segundo Melo (2013) o século XIX marcou a incorporação da natureza à vida social. Uma importante prática para moradores da área urbana que necessitavam escapar das cidades movimentadas, pois o contato com a natureza propiciava relaxamento e tranquilidade.

Assim, o surgimento dos espaços abertos, como os espaços de natureza – parques, praças, jardins – começaram a se tornar frequentes no século XIX. Tinham como propósito proporcionar qualidade de vida, pois eram estes espaços que permitiam o lazer e a recreação da população (BRUM; KEMERICH; GOLDFELD; UCKER; BORBA, 2013).

Visto a importância destes espaços no século XIX, as “viagens de recreio” ou “excursões” eram realizadas pelas pessoas tendo como principal objetivo desfrutar dos espaços naturais e das atividades de natureza (MÜLLER, 2013).

Atualmente os espaços naturais continuam sendo de suma importância, visto que ainda é um meio de refúgio e de desligar-se do corre-corre das cidades. Segundo Melo (2013, p. 66):

A presença da natureza na cidade é de grande importância para a melhoria das condições de vida da população, pois remete à ruptura com o cotidiano. Haja vista que a vegetação proporciona conforto térmico, ambiental e acústico; encontro das pessoas; espaços de lazer; formas de contemplação e fruição; embelezamento; compõe a paisagem; minimiza o processo de erosão do solo;



reduz a poeira e poluição; abriga a biodiversidade – fauna e flora – e aumenta a umidade.

Optar pelo espaço verde e pela tranquilidade é uma maneira de poder se desligar do ambiente movimentado e muitas vezes barulhento das cidades. Essa busca começou após a industrialização que o Brasil sofreu, onde o meio urbano não tinha condições de suprir as necessidades de lazer e descanso das pessoas.

Segundo Gonçalves e Melo (2009) em 1970 com o intuito de escapar do tumulto das cidades e de aspectos que tornavam a vida difícil, adotam-se novas práticas de lazer e uma delas é a valorização da natureza.

O sol, o mar e a montanha passam a ser cada vez mais adorados. Esse “culto” era também perceptível no surgimento de novos modismos, como o da jardinagem como hobby, da valorização de restaurantes de comida natural/macrobiótica e da popularização de certas práticas realizadas em contato com o ambiente natural. (GONÇALVES; MELO, 2009, p. 259).

No Rio Grande do Sul, a atividade de campismo começou na década de 1970 quando foram criados parques com a proposta de oferecer aos turistas o lazer em contato com a natureza. Um deles foi o Parque Guarita na cidade de Torres, que ficou pronto no ano de 1975 e uma das etapas para sua construção era a valorização da natureza ali existente. Também foi criado o Parque do Caracol em Canela no ano de 1971 que, ao longo dos anos de 1973 – 1975 foi sofrendo modificações em sua estrutura, sendo uma delas a aquisição do camping, um espaço que assumiu destaque por apresentar uma nova forma de hospedagem e lazer (HOHLFELDT; VALLES, 2008).

Vale ressaltar os aspectos que caracterizam os campings. Segundo a revista *Veja* de 8 de janeiro de 1969, citada por Gonçalves e Melo (2009, p. 49), camping consiste em:

[...] um espaço verde adequado para a recreação, o repouso e o turismo, com todos os recursos de conforto doméstico [...] um lugar onde adultos e crianças ficam livres da sufocante falta de espaço nos apartamentos, da irritante paisagem de concreto, da pressa neurotizante, do barulho, do ar poluído.

### **Século XIX: primeira utilização do rio Piratini para o lazer**

Por volta do ano de 1799, no território que na época fazia parte dos municípios de Canguçu e Arroio Grande, foi aberto um caminho e construído um pontilhão sobre o Rio Piratini que dava acesso aos dois territórios divididos pelo rio, este local foi chamado de Passo Maria Gomes, onde no ano de 1884 foi inaugurada a estação Piratini (Figura 1) (CALDAS, 1990).

A estação Piratiní foi uma das estações resultantes do desenvolvimento econômico atribuído à construção da estrada de ferro. Foi criada para atender a grande demanda de pessoas que vinham de localidades a qual a linha Rio Grande – Bagé interligava.



Figura 1: Primeira estação construída no Passo Maria Gomes (lado esquerdo do Rio Piratini), localizada atualmente no município de Cerrito. Fonte: Página das Estações Ferroviárias do Brasil<sup>2</sup>.

Com a estrada de ferro que passava por esta estação foi possível que as pessoas realizassem viagens de Rio Grande e Pelotas com destino a Bagé ou vice versa. Com isso também foi possível a realização de excursões ferroviárias organizadas por moradores da cidade de Rio Grande e Pelotas as praias do Rio Piratini, que despertava interesse enquanto atrativo para as cidades vizinhas (IPHAE, 2002).

TREM DE PASSEIO como de costume haverá hoje um trem de excursão até Piratini, por preços reduzidos. Está sendo este passeio predilecto dos habitantes do Rio Grande e Pelotas (DIÁRIO DE PELOTAS, 11.01.1885, p.2).

No século XIX o balnearismo passa a ser a principal atividade e motivo para o deslocamento das pessoas, onde a busca pelo banho se torna uma forma de lazer e prazer (MÜLLER; HALLAL, 2008).

Com o fácil deslocamento através dos trens e pelo tipo de atividade de lazer em alta na época, o Rio Piratini era considerado um importante ponto de lazer, satisfazendo

---

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs\\_bage\\_riogrande/cerrito.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs_bage_riogrande/cerrito.htm)> Acesso em 13 ago. 2017.

a necessidade do banho para as pessoas que vinham de cidades vizinhas e proporcionando o contato com a natureza.

No ano de 1884 foi concluída a estrada de ferro que ligava Rio Grande, Pelotas e Bagé, com isso foram construídas estações nestas cidades e em outras localidades como Piratiny, Capão do Leão, entre outros.

Após a construção da estrada de ferro, as excursões, que antes eram limitadas a Rio Grande e Pelotas, passaram a se estender aos novos destinos, entre eles as localidades das Estações Férreas (MÜLLER, 2013).

TREM DE EXCURSÃO Entre este e a cidade vizinha, haverá o costumado trem de excursão, partindo do Rio Grande às 9 horas da manhã e d'esta cidade às 4 horas da tarde. Um outro trem partira d'esta cidade às 7 horas da manhã, em passeio de recreio até Piratiny, tocando nas estações do Capão do Leão e Passo das Pedras (DIÁRIO DE PELOTAS, 11/10/1885, p. 3).

Segundo Müller (2013) o trem, além de possibilitar percorrer maiores distâncias em período menor de tempo e proporcionar acesso a um número maior de pessoas, também permitiu a realização de excursões diárias e nos fins de semana para locais de lazer relacionados à natureza.

Um dos locais era a Estação Piratini, que tinha como atrativo o banho de rio, sombras, entre outros atrativos como as bandas de músicas que recepcionavam os visitantes que chegavam e a própria ponte ferroviária por onde o trem passava.

TRENS DE PASSEIO No domingo ocorrerá um trem desta cidade até às estações Piratiny e Capão do Leão, sendo a partida as 7 horas da manhã, regressando as 7 horas da tarde. A's 2 horas e 30 minutos partirá um outro trem até o Capão do Leão, regressando às 4 da tarde. N'esta última estação tocará uma banda de música que fará as delícias dos frequentadores dos agradáveis bosques dos Srs. Cunha & Bibiano. – Amanhã, à 1 hora e 25 minutos, haverá um trem para o Prado Pelotense, com escalas pelas estações do Povo Novo e Quinta. O regresso desse trem é às 6 horas e 20 minutos, do Prado (DIÁRIO DE PELOTAS, 31/12/1886, p. 2).

As excursões costumavam ser realizadas aos domingos e feriados, além de ter como destino as cidades, o mar e o campo também eram atratividades nestes deslocamentos (MÜLLER, 2013).

Os passeios nos trens de recreio com destino a estação Piratiny se tornaram populares na época e como já exposto, aconteciam com frequência aos domingos. No local a oferta de atrativo partia da existência de um espaço público ao ar livre, com o rio, matos, árvores, além de uma infraestrutura construída, como hotéis e restaurantes, para dar suporte e receber o visitante.

## Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas

*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Trem de excursão Lê-se no Diário do Rio Grande: Estamos autorizados a noticiar que no dia 25 do corrente (Dia de Natal) haverá trem de excursão desta cidade e Pelotas para a estação do Piratiny. O passeio é promovido pelo Sr. Albertino dos Santos, proprietário do Recreio Campestre dos Excursionistas, situado no ponto mais pittorescod`aquella local, á margem de rio e cercado de copado arvoredo. Uma banda de musica abrilhantarã o passeio. O horário será organizado de modo a terem os excursionistas tempo de almoçar e jantar no Piratiny (DIÁRIO DE PELOTAS, 17/12/1887, p. 2).

RECREIO CAMPESTRE DOS EXCURSIONISTAS No dia 1º abriu-se junto a Estação Piratiny, com bons matos, banhos, etc. tem cômodos para viajantes e superiores quartos mobiliados para alugar a famílias que quiserem passar o verão, com boas comidas a preços rasoáveis, sob a direcção de Albertino dos Santos (CORREIO MERCANTIL, 05/10/1887, p. 3).

Também é importante destacar que o rio era um atrativo e se tornou um espaço muito recorrido por pessoas que buscavam o lazer ao ar livre. Segundo Garré (2011, p. 66):

O Rio Piratini representa um importante elemento de atratividade, não só atualmente, como também nos anos de 1887, quando Pedro Osório, que ainda não era uma cidade, recebia grande número de pessoas que o tinham como principal motivo do deslocamento para essa localidade.

Para atender a demanda de um fluxo maior de pessoas que se deslocavam através dos trens até as estações, em 1887 foi construída uma nova estação ferroviária de maior porte e foi chamada também de estação Maria Gomes ou Estação Piratiny (Figura 2), por também se localizar no Passo Maria Gomes (IPHAE, 2002).





**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Figura 2: Segunda estação construída no Passo Maria Gomes (lado direito do Rio Piratini), localizada atualmente no município de Pedro Osório. Fonte: Página das Estações Ferroviárias do Brasil<sup>3</sup>.

O transporte de pessoas através da linha férrea foi encerrado em 1982, a partir da desativação do trem de passageiros. Neste mesmo ano, a ponte do trem sobre o Rio Piratini caiu (Figura 3) devido a uma grande enchente que atingiu a região.



Figura 3: Antiga ponte ferroviária sobre o Rio Piratini. Fonte: Página do Flickr<sup>4</sup>.

### **O Camping Municipal Paulo Roberto Pons**

Garré (2011) ressalta que o Camping Municipal Paulo Roberto Pons é um local bastante utilizado para lazer no verão. No local é possível realizar acampamentos e diversas atividades de lazer. Dos 35 entrevistados, 20 afirmam utilizar o Camping todos os verões e sete disseram que frequentam esporadicamente, havendo intervalos de visitação entre um ano e outro. Dentre os demais entrevistados, sete não frequentam e um foi somente uma vez.

O Rio Piratini, um atrativo natural, nasce a 20 km ao norte do município de Piratini e deságua no Canal São Gonçalo. Segundo Garré (2011), além de ser o principal ponto

<sup>3</sup> Disponível em:<[http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs\\_bage\\_riogrande/pedro.htm](http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs_bage_riogrande/pedro.htm)> Acesso em 13 ago. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em:<<https://www.flickr.com/photos/fotosantigasrs/11018767093/>> Acesso em 13 agos. 2017.

turístico da cidade também é o principal rio que corta o município e separa a cidade de Pedro Osório da cidade de Cerrito.

O principal atrativo do Camping é o Rio Piratini, pois se localiza na margem do mesmo. Ressalta-se que este é um espaço público, pois não é necessário pagar para utilizar o Camping ou seus equipamentos. Por esse motivo também é um espaço voltado à coletividade e convivência, proporcionando acesso facilitado, onde através de sua infraestrutura e natureza as pessoas desenvolvem diversas práticas de lazer.

Em um relato escrito concedido por Darlan Pons<sup>5</sup>, filho de Jayme Pons, é possível contextualizar a história do Camping Municipal de Pedro Osório e seu surgimento.

Jayme Pons nasceu no ano de 1921 em Maria Gomes, localidade que na época pertencia aos municípios de Canguçu e Arroio Grande e que hoje é a atual cidade de Pedro Osório e foi o primeiro prefeito de Pedro Osório, eleito nas eleições gerais de 08 de novembro de 1959, sendo reeleito em 1972 e 1982 (JORNAL TRADIÇÃO, 2013).

Darlan Pons (2017) relata que o Camping era propriedade particular do seu pai, Jayme Pons, que na época em que era prefeito doou o Camping para a atual cidade de Pedro Osório com a condição de que este tivesse o nome de seu filho falecido “Paulo Roberto Pons”.

O Camping segundo Darlan, já era muito utilizado quando era propriedade particular de sua família por parentes, amigos e conhecidos que se interessavam em aproveitar o tempo livre no local.

Segundo Darlan Pons (2017), o Camping surgiu em 04 de janeiro de 1984, primeiramente instalado em Cerrito, que na época pertencia a Pedro Osório, por inspiração e iniciativa do Dr. Jayme Pons que tinha por finalidade atender as exigências recreativas e de lazer da sociedade, que tinha carência de um local organizado e destinado a este fim.

No início do verão de 1985 foi inaugurado do lado direito, à margem do Rio Piratini, o Camping Municipal “Paulo Roberto Pons”<sup>6</sup>. Este contava com uma área física com capacidade para a instalação de aproximadamente 120 barracas nas temporadas de verão.

---

<sup>5</sup> Relato concedido no dia 05/06/2017 por Darlan Ferreira Pons, professor aposentado, morador da cidade de Pedro Osório.

<sup>6</sup> Camping localizado na Cidade de Pedro Osório e batizado com o nome do falecido filho de Jaime Pons.



Conforme expõe Darlan Pons (2017), o Camping não só atendia aos banhistas locais, mas também pessoas de diversas cidades da região como Pelotas, Rio Grande, Capão do Leão, entre outras pessoas que buscavam descanso e recreação.

O lazer em seu contexto abrange diversas atividades associadas à diversão, ao descanso e ao tempo livre das pessoas, sendo possível através destas perceber a interação entre as pessoas. Como no caso das pessoas que vinham de outras cidades em busca de lazer e faziam uso do mesmo espaço interagindo entre si.

É possível traçar um paralelo com o início da ocupação do rio para o lazer – eram pessoas que vinham destas cidades – Pelotas, Rio Grande e, provavelmente, de Capão do Leão, uma das estações da linha férrea. Ou seja, utilizar o Rio Piratini como um espaço de lazer é um hábito destas pessoas desde o século XIX.

Darlan Pons (2017) ainda explana que a Prefeitura Municipal de Pedro Osório oferece desde então água e luz gratuita aos visitantes e acampados, bem como atividades artísticas e desportivas, como torneios de futebol de praia e voleibol, até mesmo luas eram organizados.

Diversas melhorias foram realizadas no local a partir dos anos 2000, como a instalação de um quiosque com uma churrasqueira ampla e outras de pequeno porte.

Antes mesmo da sua estruturação enquanto Camping, o local era procurado por quem vinha de excursões de cidades vizinhas desde o século XIX, conforme exposto no capítulo anterior. Viagens que só foram possíveis através da instalação da estrada de ferro que ligava o Passo Maria Gomes às cidades que ficam em seu entorno. Estes buscavam o contato com o rio e com o espaço verde em sua margem.

O Camping Municipal Paulo Roberto Pons é um espaço público de lazer que recebe moradores de diversas localidades. Também é um espaço para desenvolver as necessidades de lazer da comunidade pedrosoriense. Em seu espaço é possível o contato com a natureza e o desenvolvimento de diversas atividades que atendam a necessidade de lazer das pessoas.

Hoje, segundo os moradores que frequentam o Camping, as pessoas que visitam ou acampam no local são dos mesmos locais das que vinham através do transporte ferroviário no século XIX.

Segundo os mesmos, estes visitantes são de Pelotas, Capão do Leão, Arroio Grande, Herval, Piratini, Gramado, além de outras cidades citadas que não fazem parte

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

do Rio Grande do Sul como: Santa Catarina e Brasília. Afirmam também que são estes visitantes que mais praticam o campismo no local e que permanecem por mais dias acampados.

A partir das entrevistas realizadas com os moradores da cidade de Pedro Osório foi possível perceber que a maioria destes utiliza o espaço do Camping para atividades de lazer e recreação, como por exemplo, banho no rio, futebol, sendo estes os mais citados, além de outras atividades como: tomar chimarrão, acampar, caminhar, churrasco e andar de bicicleta. Alguns destacam que este é um dos únicos espaços públicos de lazer disponível na cidade.

A maioria das pessoas costuma ir ao Camping com a família e/ou amigos para passar o dia e a tarde e que frequentam o local principalmente nos finais de semana, quando dispõem de tempo livre. Este tempo livre que é entendido como aquele em que todos os aspectos que envolvem o trabalho e as necessidades básicas estiverem sanados, e os indivíduos então possam realizar atividades de livre escolha, de maneira que obtenham satisfação (FRANZINI, 2003).

Atualmente, o Camping conta uma área verde (1), onde há espaço para acampamentos, pracinha para crianças (2), cancha de areia para a prática de atividades esportivas, como futebol e vôlei (3), bancos, um quiosque coletivo central com churrasqueiras (4) e alguns pequenos quiosques com churrasqueiras individuais (5), banheiros (6), água encanada, luz elétrica, um palco e um prédio (7) para a abertura de um bar durante o veraneio (Figura 4).



Figura 4: Infraestrutura disponível no Camping Municipal. Fonte: Acervo da Autora, 2017.

Fora da temporada de verão quase não há visitação no Camping por parte dos moradores. Dentre os 35 entrevistados a maioria não acampa, sendo que destes só sete praticam essa atividade. Assim, pode-se supor que os turistas de outras localidades são os que mais utilizam o Camping para acampamento.

Percebe-se que os moradores destacam positivamente a área verde, arborizada e com bastante sombra. Conforme visto no capítulo anterior, estas características também serviam de atrativos para as excursões que se realizavam para o local no final do século XIX e início do século XX. É importante destacar que, segundo Melo (2013), os espaços naturais continuam sendo de suma importância para a melhoria das condições de vida da população, pois possibilita conforto térmico e ambiental, encontro com as pessoas, lazer, contemplação, fruição.

Para os moradores o Camping representa um espaço de lazer. Além disso, ele é o único ponto turístico da cidade. É visto como um ponto de encontro, de relacionamentos e entretenimento. Demonstrando que o Camping mesmo não sendo utilizado especificamente para o acampamento dos moradores é um espaço de lazer bastante utilizado, possibilitando entretenimento e, principalmente a interação entre os indivíduos que segundo Müller (2008 apud MARTH, 2013), permite agregar experiências que se transformam em aprendizado.

### **Considerações Finais**

O lazer pode ser entendido como as práticas realizadas no tempo livre das pessoas e este pode ser praticado na forma de diversas atividades. Essas atividades necessitam de espaços para que ocorram, sendo o espaço público uma opção por ser caracterizado como um local para todos e que dispõe de um ambiente para convivência, relacionamento e opções diversificadas para a prática de atividades.

É visível a relação entre o espaço público e o lazer, como no caso do Camping Municipal Paulo Roberto Pons, que está aberto para receber e recebe pessoas de outras localidades e pessoas da comunidade onde está inserido. Disponibiliza seu espaço para a prática de diversas atividades que compreendem o lazer, como o jogo, a brincadeira, o passeio, o ócio.

Pode-se notar que o interesse pelo rio e pela área verde que integram o Camping vem antes mesmo da sua estruturação. Quando implantada a estrada de ferro Rio Grande-

Bagé foi possível o deslocamento mais rápido e fácil entre as cidades vizinhas, fazendo com que um maior número de pessoas visitasse o local, mesmo enquanto propriedade particular. Após, o Camping passou para propriedade do município e começou a ser estruturado com intuito de atender a necessidade de lazer das pessoas que vinham de fora e dos moradores, assim se tornando um espaço público voltado ao lazer.

Com a presente pesquisa foi possível verificar que ainda os moradores de cidades vizinhas como: Pelotas, Capão do Leão, Piratini, Herval, Arroio Grande, dentre outras localidades, continuam se deslocando para a cidade de Pedro Osório para usufruírem da área do Camping e que são eles os que mais acampam no local.

O fato de ser atrativo se deve a alguns fatores como: ser um espaço público, assim servindo ao uso comum e coletivo, o espaço verde proporcionando contato com a natureza em meio à zona urbana, a presença do rio de água doce, a infraestrutura instalada, a gratuidade e o espaço que oferece para acampar, mesmo que a maioria dos moradores não exerça essa atividade.

O Rio Piratini é um atrativo reconhecido tanto pelos moradores como por turistas, está em conjunto com o Camping Municipal servindo de atrativo natural. Atualmente é um local bastante procurado para a prática do lazer, principalmente por oferecer tranquilidade.

Com a pesquisa foi possível perceber que o Camping e o rio são os principais locais das atividades de lazer, pois são os principais atrativos da cidade. Conforme os recortes de jornais é possível afirmar que desde o ano de 1884, data em que se deu a construção da primeira estação férrea, estes também eram assim considerados devido à grande procura pelo destino. Além de que o banho e a utilização do espaço verde eram as principais atividades de lazer.

Exposto isso, pode-se concluir que o Camping é um ponto representativo da cidade por atrair desde o século XIX pessoas de cidades vizinhas. É um espaço público fundamental na cidade por representar o principal atrativo e ponto turístico e por ser o principal espaço público para o lazer e suas diversas práticas.

## Referências

BRUM, Cristhian Moreira; KEMERICH, Pedro D. C.; GOLDFELD, Ana Paula B.; UCKER, Fernando Ernesto; BORBA, Willian Fernando. Caracterização dos Espaços Públicos e a satisfação dos usuários na área central de Santa Maria-RS. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. v.10, n, 10, p. 2130-2139, jan-abr, 2013.

CALDAS, Pedro. **Pedro Osório, sim senhor!: Retrato de um município gaúcho**. Pelotas: Satya, 1990.

FRANZINI, Raquel Xavier Gomes. O turismo como opção de lazer. **Revista de Ciências Humanas** – UNITAU. Taubaté/SP, v. 9, n.1, 2003.

GARRÉ, Melina de Mello. **Levantamento das potencialidades turísticas de Pedro Osório – RS, sob o olhar da população local**. 2011. 86 f. Monografia (Bacharelado em Turismo) – Faculdade de Turismo, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

GONÇALVES, Cleber Augusto; MELO, Victor Andrade de. Lazer e Urbanização no Brasil: notas de uma história recente (décadas de 1950/1970). **Revista Movimento**– Artigos Originais, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 249-271, julho/setembro de 2009.

HOHLFELDT, Antônio; VALLES, Rafael Rosinato. **Dois Pioneiros da Comunicação do Rio Grande do Sul: Oswaldo Goidanich e Roberto Eduardo Xavier**. Coleção NUPPEC, vol. 1, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. 2010. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 28 out. 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DO ESTADO. **Patrimônio Ferroviário no Rio Grande do Sul**. Inventário das Estações 1874 – 1959. Porto Alegre: Palotti, 2002.

MELO, Mariana Inocência O. **Parques urbanos, a natureza na cidade: Práticas de lazer e turismo cidadão**. 2013. 202 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Turismo) - Universidade de Brasília, Brasília –DF, 2013.

MÜLLER, Dalila; HALLAL Dalila Rosa. Viagens de Recreio: as excursões em Pelotas no século XIX. In: **Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul**– SEMINTUR, Caxias do Sul, 2008.

MÜLLER, Dalila. “Viagens de recreio”: primeiras manifestações do turismo em Pelotas/RS. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** - ANPUH. São Paulo, julho 2013.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

TRADIÇÃO REGIONAL. Especial JTR: A nostalgia de quem acompanhou a chegada e a partida dos trens. *Jornal Tradição Regional, Cultura e Turismo*. Pedro Osório, 31/03/2017 [online].

VEJA. **O turismo sob as lonas**. São Paulo, n. 18, p. 49-50, 08 de janeiro de 1969.

**Periódicos Citados:**

Correio Mercantil, 05 out. 1887, p. 3, Pelotas.

Diário de Pelotas, 11 jan. 1885, p. 2, Pelotas.

Diário de Pelotas, 11 out. 1885, p. 3, Pelotas.

Diário de Pelotas, 31 dez. 1886, p. 2, Pelotas.

Diário de Pelotas, 17 dez. 1887, p. 2, Pelotas.



**A CONDIÇÃO DE DUPLA JORNADA DE TRABALHO FEMININO  
PARA COMERCIÁRIAS DA CIDADE DE PELOTAS/RS**

*THE CONDITION OF DOUBLE BURDEN FOR WOMEN WORKERS OF  
COMMERCE FROM PELOTAS/RS*

Nathalia de Oliveira  
Graduanda em Administração/Universidade Federal de Pelotas  
nathalia.de.o98@gmail.com

Kaliup Dias  
Graduanda em Administração/Universidade Federal de Pelotas  
kaliupdias@gmail.com

Elaine Garcia dos Santos  
Professora Adjunto/Universidade Federal de Pelotas  
elainezitzke@gmail.com

**RESUMO**

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, 91% das mulheres ocupadas com atividades remuneradas realizam também atividades domésticas, demonstrando que a maior participação das mulheres no mercado de trabalho implicou em acúmulo de tarefas. A presente pesquisa tem como objetivo investigar essa condição de dupla jornada para comerciárias da cidade de Pelotas/RS. Para isso, foram aplicados 53 questionários em comerciárias de uma loja de departamento da cidade, em junho de 2017. As respondentes são mulheres que, em sua maioria, têm entre 18 e 39 anos, com renda familiar de até dois salários mínimos e com ensino médio completo. Os resultados encontrados, que não se pretendem estatísticos ou definitivos, revelam fatos que merecem estudo mais aprofundado: observa-se que a maioria das mulheres trabalha, no mínimo, 8 horas diárias no comércio local e 93% delas trabalham diariamente em atividades domésticas antes ou depois da rotina de trabalho. O estado civil das respondentes não influencia na carga horária de atividades domésticas, contudo, a presença de filhos aumenta consideravelmente o número de horas trabalhadas em casa. Dentre as mulheres com filhos, 62% delas trabalham mais de duas horas por dia em atividades domésticas, 32% trabalha até duas horas por dia e 6% trabalha aos finais de semana. Considerando, ainda, o deslocamento para o trabalho, essas mulheres têm seu tempo de descanso e lazer reduzidos para menos de 10 horas diárias.

**Palavras-chave:** dupla jornada; mulheres; comerciárias.

**ABSTRACT**

According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), in 2014, 91% of women engaged in paid activities also perform domestic activities, demonstrating that the greater participation of women in the labor market has led to the accumulation of tasks. The present research aims to investigate this condition of double burden for merchants women's of the city of Pelotas/RS. To this end, 53 questionnaires were applied to a women workers from a department store in the city in June 2017. Respondents are mostly women between the ages of 18 and 39, with a family income of up to two minimum wages and complete high school. The results found, which are not intended to be statistical or definitive, reveal facts that merit further study: most women work at least 8 hours a day in local commerce and 93% work daily in domestic activities before or After the work routine. Respondents' marital status does not influence the hours of domestic work, however, the presence of children greatly increases the number of hours worked at home. Among women with sons, 62% of them work more than two hours a day in domestic activities, 32% work up to two hours a day and 6% work on weekends. Considering also the displacement to work, these women have their leisure and leisure time reduced to less than 10 hours daily.

**Keywords:** double burden; women; workers of commerce.

## **Introdução**

Segundo o IBGE, no mês de janeiro de 2008, havia 21,2 milhões de pessoas ocupadas (PO) no total das seis regiões metropolitanas (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) investigadas pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), sendo que as mulheres eram 44,4% desse contingente, isto é, 9,4 milhões. Em relação à População em Idade Ativa (PIA), elas eram 53,5%; à População Economicamente Ativa (PEA), 45,5%, e à População Desocupada (PD), 57,7%. Em Porto Alegre, foi registrado o maior índice de mulheres ocupadas com carteira assinada, que foi de 42,4%.

O rendimento médio habitual das mulheres, em janeiro de 2008, foi de R\$ 956,80, enquanto que o dos homens foi de R\$ 1.342,70, para o conjunto das seis regiões estudadas. Isso significa que as mulheres receberam 71,3% do rendimento dos homens. Para as mulheres que possuíam nível superior completo, o rendimento médio habitual foi de R\$ 2.291,80, em janeiro de 2008, enquanto que para os homens esse valor foi de R\$ 3.841,40. Comparando então trabalhadores com o nível superior completo, observou-se que as mulheres receberam cerca de 60% do rendimento dos homens.

Além da remuneração menor em relação aos homens, pondera-se que essa participação no mercado de trabalho não destitui a mulher do status de principal responsável pelas atividades domésticas. O trabalho fora de casa resultou para a mulher em acúmulo de funções. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, 91% das mulheres ocupadas com atividades remuneradas realizavam atividades domésticas, o que mostra que quanto maior a participação das mulheres no mercado de trabalho maior é o acúmulo de tarefas. Em relação a essas preocupações, o presente trabalho buscou analisar localmente esta dupla jornada de trabalho, investigando a condição feminina de dupla jornada para comerciárias da cidade de Pelotas/RS.

## **Referencial Teórico**

É visível o aumento do espaço ocupado pelas mulheres no mercado de trabalho desde o século XX. Hirata (2004) trata da evolução da divisão sexual do trabalho no contexto da globalização, em que a mulher tornou-se mais atuante no mercado dito

público (externo), mas as desigualdades seguem presentes, como na remuneração menor para os mesmos cargos e no menor acesso às novas tecnologias.

(...) A globalização teve consequências complexas e contraditórias afetando desigualmente o emprego feminino e o masculino. Este último sofreu regressão ou, no melhor dos casos, estagnação. Quanto ao emprego feminino, assiste-se mundialmente a um aumento do emprego e do trabalho remunerado das mulheres. HIRATA, 2004, p.15).

Embora visível este crescimento do mercado de trabalho para mulheres, Bruschini e Puppini (2004) apontam diversas tendências para o trabalho feminino ao final do século XX e vislumbram dificuldades encontradas pelas mulheres, tais como

a mudança no perfil das trabalhadoras, desde os anos 80 – elas passam a ser mais velhas, casadas, com filhos, porém suas responsabilidades domésticas e familiares permanecem com sobrecarga. (...) A persistência da maternidade como geradora de dificuldades para o trabalho das mulheres, quando os filhos são pequenos. (BRUSCHINI e PUPPINI, 2004, p.106).

Para Santana (2006), o trabalho doméstico é caracterizado como dever da mulher por um estigma ainda enraizado na sociedade. “Mesmo as estatísticas confirmando o crescimento e o avanço em percentagem das mulheres em todos os setores sociais, a discriminação encontrada por essa categoria ainda é um fator agravante para a igualdade entre os gêneros” (SANTANA, 2006, p.64).

Kergoat (2000) aponta para a divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo como construções sociais.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc...). (KERGOAT, 2000, p.01).

Também Dias (1997) trata de distinções nas atribuições construídas socialmente para os homens e para as mulheres e aponta para a problemática da dupla jornada de trabalho feminino.

Essas distinções não se prendem, à toda evidência, a diferenças fisiológicas, mas são decorrência de um elemento cultural, pois, em face das responsabilidades familiares, as mulheres prestam dupla jornada de trabalho. Assume a esposa a integralidade das tarefas domésticas e a mãe o cuidado com os filhos, a exigir-lhe um maior esforço, levando-a a um precoce envelhecimento. (DIAS, 1997, p.1).

Percebe-se, portanto, que o crescimento da atuação da mulher no mercado de trabalho não trouxe consigo maior igualdade na realização das tarefas domésticas, mas gerou acúmulo de funções para as mulheres em relação aos homens.

### **Metodologia**

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratória porque busca compreender um fenômeno a partir da criação de hipóteses sobre sua existência. Para Gil (1989, p.44), a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

A pesquisa caracteriza-se também como descritiva porque, de acordo com Gil (1989, p.45),

Pesquisas deste nível buscam a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

E o objetivo central do presente trabalho foi justamente compreender e descrever as características de uma população: as comerciárias pelotenses que trabalham em dupla jornada. Para isso, foram aplicados 53 questionários em comerciárias de uma loja de departamento da cidade, entre os dias 05 e 12 de junho de 2017.

A princípio, foram disponibilizados 100 questionários às comerciárias a partir da interlocução com a gerente de Recursos Humanos da loja em questão. Contudo, houve apenas o retorno de 53 questionários.

### **Resultados**

As respondentes são mulheres que, em sua maioria, têm entre 18 e 39 anos, com renda familiar de até dois salários mínimos e com ensino médio completo.

Em relação à idade, conforme revela o Gráfico 1, 45,2% das entrevistadas têm entre 20 e 29 anos e outros 34% têm entre 30 e 39 anos. As entrevistadas que possuem idade de 18 a 19 anos, 40 a 44 anos e de 45 a 49 anos têm 5,7 pontos percentuais cada, e as mulheres com 50 anos ou mais são apenas 3,7% das entrevistadas.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

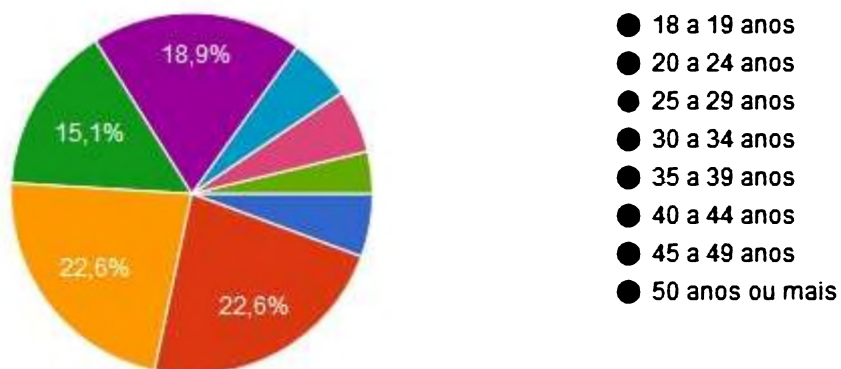


Gráfico 1 – Faixa etária das respondentes

Quanto ao estado civil das respondentes, 49,1% das entrevistadas são solteiras, 41,4% são casadas, 7,5% são divorciadas e apenas 1,9% são viúvas, como aponta o Gráfico 2.

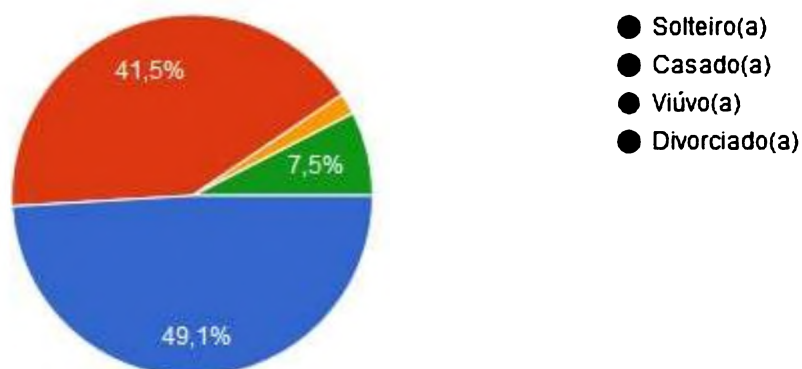


Gráfico 2 - Estado civil das respondentes

Referente ao número de filhos das entrevistadas, o Gráfico 3 demonstra que 37,7% das mulheres não têm nenhum filho, 34% delas têm apenas 1 filho, 26,4% possuem 2 filhos e apenas 1,9% delas têm 3 filhos. Ou seja, 62,3% das comerciárias entrevistadas são mães.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

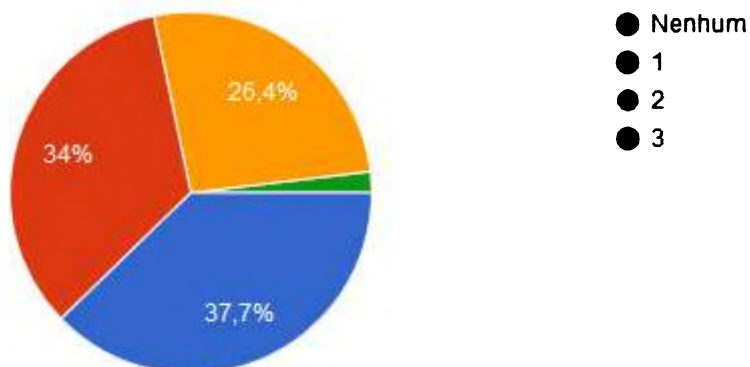


Gráfico 3 - Número de filhos das respondentes

Em relação à estrutura familiar das respondentes, 41,5% disseram que moram com cônjuge e filhos, 15,1% responderam que moram sozinhas e a mesma porcentagem disse que mora apenas com o cônjuge; 11,3% das respondentes afirmaram que mora com os filhos; 9,4% mora com os pais e os filhos. As mulheres que disseram que moram com os pais e com o cônjuge tiveram 5,7 pontos percentuais e apenas 1,9% mora com amigos, como demonstra o Gráfico 4.

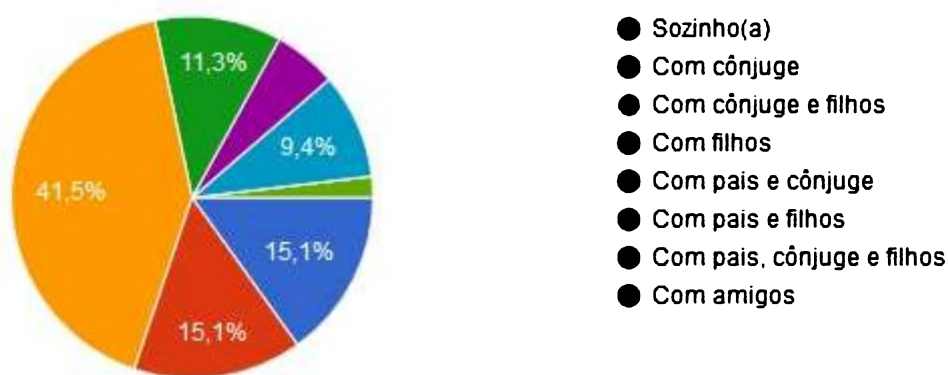


Gráfico 4 - Estrutura familiar das respondentes

Das 41,1% das mulheres que disseram serem casadas, 42,9% dos cônjuges trabalha mais de 8 horas por dia, 40% disseram que os cônjuges trabalham de 6 a 8 horas por dia, 14,3% trabalha até 6 horas por dia e apenas 2,9% dos cônjuges não trabalham.

Em relação à renda familiar, demonstrada no Gráfico 5, 64,2% das respondentes têm renda familiar entre R\$937,00 a R\$1.874,00; 17% das mulheres possuem renda entre R\$1.874,00 e R\$3.748,00; 15,1% possuem renda de até R\$ 937,00; já as famílias que



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

possuem renda de R\$3.748,00 a R\$5.622,00 e de mais de R\$5.622,00 respondem ao percentual de 1,9% cada.

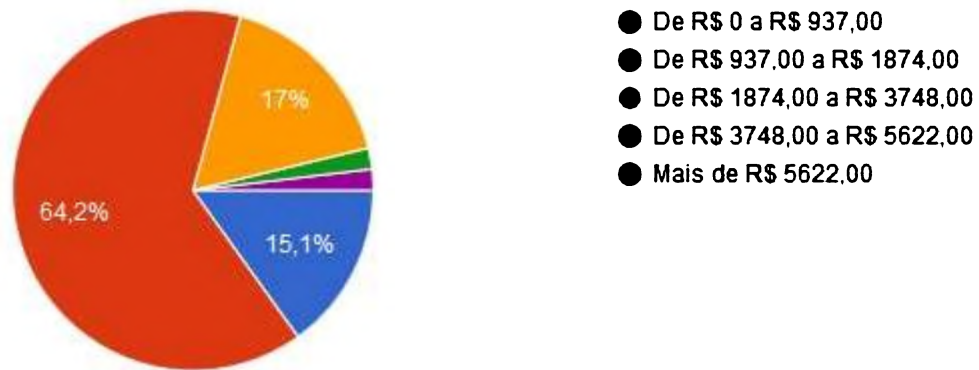


Gráfico 5 - Renda familiar das respondentes

Quanto ao grau de escolaridade das entrevistadas, representado no Gráfico 6, 56,6% dela possui Ensino Médio completo e 17% têm Ensino Superior incompleto; 16,9% delas não chegaram a completar o Ensino Médio. Apenas 5,7% das respondentes têm o Ensino Superior completo e 3,8% delas não possuem nem mesmo o Ensino Fundamental.

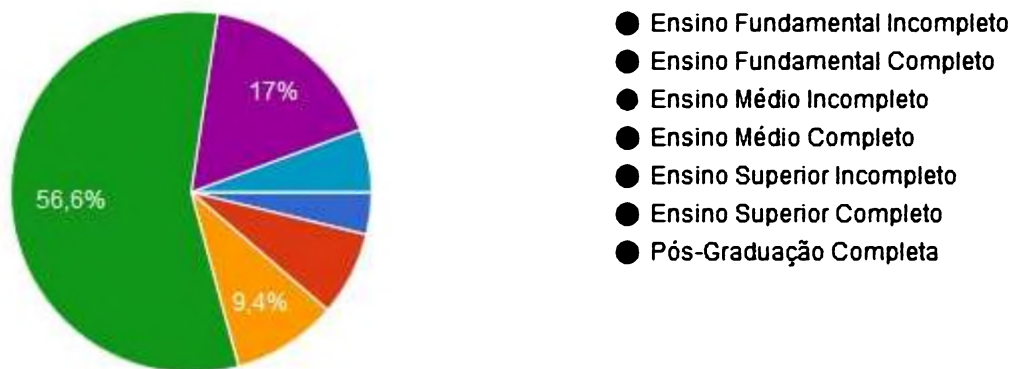


Gráfico 6 - Grau de escolaridade das respondentes

Referente ao número de horas trabalhadas, mais da metade das mulheres trabalha mais de 8 horas por dia, sendo esse percentual de 58,5%; 39,6% das mulheres trabalham de 6 a 8 horas por dia e 1,9% trabalha até 6 horas por dia, como aponta o Gráfico 7.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

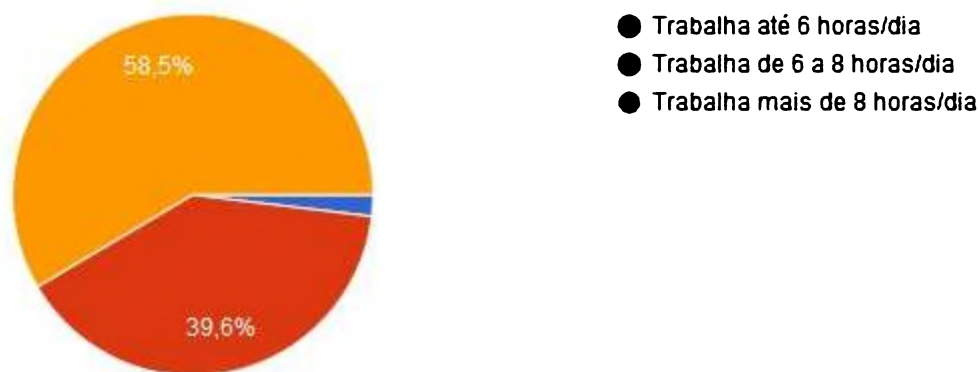


Gráfico 7 - Tempo que as respondentes trabalham por dia

O meio de transporte mais utilizado pelas comerciárias para o deslocamento casa/trabalho é o transporte coletivo, com 92,5% das respostas; em segundo lugar aparece o veículo próprio, com 5,7%, e 1,9% não usa nenhum meio de transporte. Em relação ao tempo gasto em trânsito para o trabalho, 79,2% das mulheres entrevistadas levam até uma hora em deslocamento, e 20,8% delas gasta mais de uma hora de sua rotina em trânsito.

O tempo gasto em deslocamento casa/trabalho, se somado a carga horária de trabalho da maioria das mulheres entrevistadas, resulta em uma rotina na qual 9 horas são gastas no exercício de funções fora do lar. Esta rotina ainda conta com tarefas domésticas realizadas antes ou depois do trabalho pela grande maioria das comerciárias entrevistadas.

Conforme ilustra o Gráfico 8, 94,3% das respondentes afirmaram que exercem diariamente tarefas domésticas para além da rotina de serviço fora de casa, e 5,7% responderam que realizam atividades domésticas somente aos finais de semana. Nenhuma mulher respondeu que não realiza atividades domésticas.

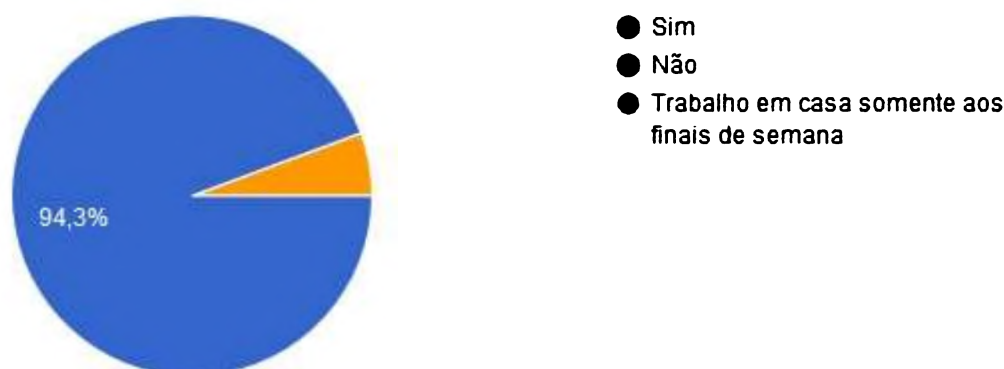


Gráfico 8 - Realização de atividades domésticas pelas respondentes

Quanto ao tempo que dedicam às atividades domésticas, 9,4% das respondentes realizam mais de 4 horas por dia de atividades domésticas; 43,4% das respondentes disse que levam de 2 a 4 horas por dia nesta execução; 39,6% delas realizam o serviço doméstico em até 2 horas por dia; e 7,5% realizam atividades somente aos finais de semana.

Dentre as principais atividades domésticas realizadas pelas mulheres estão: lavar louça, organizar a casa, lavar e guardar roupas, cozinhar, limpar a casa e cuidar dos filhos. Quando questionadas se recebem ajuda de alguém na realização dessas atividades domésticas, 47,2% das mulheres recebem ajuda do cônjuge e 28,3% não recebe ajuda alguma; as demais recebem ajuda de outros familiares, amigos ou contratados para o serviço.

Embora quase a metade das mulheres entrevistadas receba a ajuda dos cônjuges na realização de atividades domésticas, as respondentes afirmam que eles realizam atividades como tirar o lixo, lavar louça, cozinhar e lavar o carro. Portanto, não se empenham na limpeza da casa ou de maneira mais direta no cuidado com os filhos.

Observa-se que das comerciárias que não possuem filhos, a maioria tem entre 20 e 29 anos, 89,5% realizam atividades domésticas, que são executadas de 2 a 4 horas diárias e as principais são organizar e limpar a casa, lavar louça e roupas, tirar lixo e cozinhar. Já das comerciárias que possuem filhos, a maioria tem entre 30 e 44 anos, 97,1% realizam atividades domésticas, que são executadas de 2 a 4 horas diárias e as principais são lavar roupas e louças, cozinhar, organizar e limpar a casa e cuidar dos filhos.

Percebe-se, como síntese dos resultados encontrados, que 89,5% das mulheres que não possuem filhos têm dupla jornada de trabalho. Já entre as mulheres com filhos, 97,1% têm dupla jornada, ou seja, quase a totalidade de mulheres com filhos trabalham em casa e também fora dela. Dessa forma, entende-se que o estado civil das respondentes não representa, diretamente, maior carga horária de atividades, mas a condição de maternidade representa.

## **Conclusões**

Os resultados encontrados, que não se pretendem estatísticos ou definitivos, revelam fatos que merecem estudo mais aprofundado: observa-se que a maioria das mulheres trabalha, no mínimo, 8 horas diárias no comércio local e 93% delas trabalham diariamente em atividades domésticas antes ou depois da rotina de trabalho.

O estado civil das respondentes não influencia na carga horária de atividades domésticas, contudo, a presença de filhos aumenta consideravelmente o número de horas trabalhadas em casa. Dentre as mulheres com filhos, 62% delas trabalham mais de duas horas por dia em atividades domésticas, 32% trabalha até duas horas por dia e 6% trabalha aos finais de semana. Considerando, ainda, o deslocamento para o trabalho, essas mulheres têm seu tempo de descanso e lazer reduzidos para menos de 10 horas diárias.

Além disso, o estado civil das respondentes não influencia na carga horária de atividades domésticas. Para as comerciárias que têm filhos, o índice de jornada dupla aumenta de 89 para 97%, ou seja, quase a totalidade das mulheres com filhos realiza m atividades domésticas além da jornada de trabalho no comércio.

## **Referências**

BRUSCHINI, C; PUPPIN, A. B. Trabalho de mulheres executivas no Brasil no final do século XX. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p.105- 138, jan./abr. 2004.

DIAS, M. B. **Ações afirmativas: a solução para a desigualdade**. 1997. 5 p. Artigo. Disponível em: <<http://www.ego.v.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15893-15894-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de. Pesquisa Social**. SÃO Paulo: Editora Atlas, 1989.

HIRATA, H. et al. O Universo do Trabalho e da Cidadania das Mulheres um olhar do feminismo e do sindicalismo. In: COSTA, Ana Alice et al. **Reconfiguração das Relações de Gêneros no Trabalho**. 1ª. ed. São Paulo-SP: Central Única dos Trabalhadores - CUT Brasil, 2004. cap. único, p. 13-19. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05632.pdf#page=21>>. Acesso em: 24 jul. 2017

IBGE. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico de 2015/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

KERGOAT, D. **Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo**. 2000. 7 p. Artigo (Doutora em Sociologia), França, 2003. Único. Disponível em: <[https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho\\_0.pdf](https://poligen.polignu.org/sites/poligen.polignu.org/files/adivisaosexualdotrabalho_0.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2017.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

SANTANA, M. C. S. Muito Trabalho, Pouco Poder: Participação Feminina Mitigada Nos Assentamentos Rurais do Estado de Sergipe. In: GROSSI, Miriam Pilar; SCHWADE, Elisete. (Org.) **Política e Cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade**. Blumenau: Nova Letra. p. 47 – 68, 2006.

## PODER LOCAL EM ÁREA DE SEGURANÇA NACIONAL: UMA ANÁLISE LEGISLATIVA EM RIO GRANDE (RS)

### *LOCAL AUTHORITY IN NATIONAL SECURITY AREA: AN LEGISLATIVE ANALYZES IN RIO GRANDE (RS)*

Nilton Sainz<sup>7</sup>  
Graduando/Universidade Federal de Pelotas  
niltonsainz@ig.com.br

#### RESUMO

O município de Rio Grande (RS) foi considerado “área de segurança nacional” durante o regime civil-militar (1964-1985), o que, entre outras implicações, fazia com que o prefeito fosse nomeado e só ocorresse eleições diretas para a Câmara de Vereadores. No período de redemocratização (1983-1985), PMDB e PDT, os partidos de oposição à ditadura e ao chefe do executivo municipal, tinham maioria das cadeiras e realizavam o enfrentamento ao PDS, legenda de apoio ao golpe de 1964. A pesquisa tem como objetivo analisar os embates ocorridos na Câmara de Vereadores de Rio Grande entre essas forças políticas, no contexto do término da ditadura. Utiliza como fontes a análise das atas da Câmara Municipal, nas quais foram encontrados elementos que demonstram que a oposição denunciava as condições nas quais se encontrava o município e o país, e também alimentava um sentimento de união entre os partidos que lutavam por democracia no Brasil, enquanto os vereadores governistas evitavam ingressar nesse debate.

**Palavras-chave:** Área de segurança nacional. Regime civil-militar. Poder local. Análise legislativa.

#### ABSTRACT

The city of Rio Grande (RS) had been considered a “national security area” during the civil-military regime (1964 – 1985) which, besides other implications, the mayor used to be nominated and direct elections would just happen for the Council chambers. By the period of redemocratization (1983 – 1985), PMDB and PDT, the parties that were opposed to the dictatorship and the municipal executive president had the majority of the chairs and had been struggling against PDS, supporter party to the 1964’s coup. The research has as its main objective to analyze the clashes occurred at Rio Grande’s Council chambers among those political forces by the end of the dictatorship. It is used as the source of analyses the records from Municipal chambers, where had been found elements demonstrating that the opposition denounced the conditions which were settled the city and the country, and also fed a feeling of union among the parties that were fighting for democracy in Brazil, while the ruling councilors avoided to enter on that debate.

**Keywords/Palabras clave:** National security area. Civil-military regime. Nominated mayor. Local authority. Legislative analyzes.

---

<sup>7</sup> Graduando no curso de Ciências Sociais Bacharelado, no Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, da Universidade Federal de Pelotas. Agradecimento especial ao orientador dessa pesquisa Prof. Dr. Alvaro Augusto de Borba Barreto.



## **Introdução**

O presente artigo apresentará os resultados parciais de uma pesquisa que busca o aprofundamento científico em uma área da Ciência Política que até agora foi pouco explorada. Trata-se de uma pesquisa voltada a âmbito municipal, que buscará uma análise do Legislativo municipal durante o regime civil-militar. O estudo analisa o ano de 1983, que é referente à 9ª legislatura da Câmara Municipal de Rio Grande, possibilitando, assim, trabalhar com a atuação dos legisladores eleitos em 1982. A pesquisa é voltada para o município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul. O trabalho limita-se a esta cidade pelo fato de ela ter sido considerada uma Área de Segurança Nacional (ASN) durante o regime. O que explica tal condição geopolítica foram os investimentos ali aplicados durante a década de 70, principalmente, durante o governo Médici (1969-1974).

O fato da cidade ser uma ASN fez com que o município não tivesse eleições diretas para o chefe do executivo municipal. O prefeito era nomeado pelo poder executivo estadual, e aprovado pelo presidente da república (NICOLAU, 2012, p.109). Já na esfera do legislativo, continuavam ocorrendo as eleições diretas para vereador. Nas eleições de 1982, com o enfraquecimento do regime civil-militar, os resultados das eleições mostram a tendência do eleitorado riograndino: apontam para um descontentamento do eleitorado em relação ao regime civil-militar, deixando em maioria na Câmara Legislativa de Rio Grande a oposição (PMDB/PDT) por conta de um representante a mais que o partido herança do regime (PDS). Na tabela 1 é demonstrada a distribuição das cadeiras legislativas pós a eleição de 1982.

**Tabela 1:** Distribuição de cadeiras legislativas por partido (Rio Grande, 1982)

<b>Partido</b>	<b>N</b>
PDS	10
PMDB	7
PDT	4
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: TRE-RS

Por conta dessa divisão entre a bancada oposicionista e a bancada do partido herança do regime, o cenário de discussões e embates na câmara legislativa era acirrado, e resultava em uma dinâmica bastante intensa em relação aos debates que giravam em torno da conjuntura nacional e das crises econômicas e políticas que o país passava durante o período da redemocratização.

Diante disso, o presente artigo buscará entender como se dava a atuação da oposição ao regime civil-militar na arena legislativa e sua relação com o executivo local. Nesse estudo de caso, a análise será feita em relação aos embates diretos em sessões da câmara e que ficam registrados oficialmente nas atas da Câmara municipal. Com isso, será possível através das falas dos vereadores observar os seus posicionamentos em relação às políticas de governo do regime e também à atuação do executivo municipal. Assim, a pesquisa buscará responder se: a) a oposição em Rio Grande (na câmara legislativa) era ao prefeito e à ditadura (enxergando assim o prefeito como a face local do regime), ou b) a oposição era ao prefeito, porém, deixava de confrontar à ditadura (por questões de repressão, medo ou conveniência).

### **O contexto do regime**

Para podermos entender o que estava acontecendo no país durante os anos da redemocratização, é necessário que façamos uma revisão histórica sobre o regime civil-militar, mesmo que não seja o objetivo desse trabalho. Buscando sistematizar a compreensão das fases do regime civil militar, podemos pensá-lo em quatro fases: o golpe e a tomada de poder em 1964, que instaurou a ditadura civil-militar (Castello Branco, 1964-1967 e Costa e Silva, 1967-1969); a fase de consolidação do regime civil-militar (Médici, 1969-1974); uma fase de transformações e sinais de começo da abertura (Geisel, 1974-1979); e uma fase de desunião do regime (Figueiredo, 1979-1985) que chegaria até o ponto final do regime civil-militar que foi a eleição de Tancredo Neves em 1985 (CODATO, 2005, p.83; COUTO, 2003, p.63).

Além de interromper o experimento democrático brasileiro que durava quase 20 anos, o regime civil-militar ficou marcado por ser um período duro em relação à repressão do Estado autoritário. Foi durante as duas primeiras fases (instauração da ditadura e consolidação) que ocorrem as medidas de mais teor de austeridade por parte dos militares e que foi fortemente ampliado os poderes do Executivo através do AI-1 (Ato institucional) de 1964.

Ronaldo Couto caracteriza a política do período do regime civil-militar como:

Um ciclo politicamente marcado pelo autoritarismo militar, redução ou supressão de direitos constitucionais, repressão policial, censura à imprensa, controle casuístico do processo político, esvaziamento do Poder Legislativo,

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

limitação do Judiciário e domínio arbitrário do Poder Executivo (COUTO, 2003, p.41).

Foi nas mãos do General Castello Branco que começam as reformas econômicas e políticas do regime, e que atingem a sociedade para além das perdas de liberdade de escolha e opinião. Esse governo cria alicerce para o desenvolvimento dos outros dois governos que estavam por vir (Costa e Silva, Médici). Foi também no governo de Castello Branco que foi extinguido o pluripartidarismo, através do chamado AI-2 (Ato Institucional) e também houve a cassação do direito político de mais de dois mil brasileiros. Contra a vontade de Castello Branco, o escolhido para a sua sucessão foi o General Arthur Couto e Silva, representante da “linha dura” dos militares. Couto e Silva, em 1968, decreta o AI-5 (Ato Institucional), que segundo Ronaldo Couto (2003, p.85) foi “ponto culminante da legislação autoritária e do autoritarismo”, e, de fato, o AI-5 trouxe um aprofundamento do militarismo, visto que ampliou ainda mais o poder do Executivo para governar de acordo com os seus interesses (COUTO, 2003, p. 85). No final de 1969, os militares realizam uma consulta para escolher o sucessor de Couto e Silva, que ficou impossibilitado por conta de uma doença. Nessa consulta, é eleito o General Emilio Garrastazu Médici.

O governo de Médici além de marcado pela “parceria” entre militares e tecnocratas e pelo chamado “anos de chumbo”, fica marcado por ser o mais duro e arbitrário (COUTO, 2003, p.110). Durante esse período de consolidação do regime, a repressão e a censura ganham mais força, o uso da violência e de atos que ferem os direitos humanos crescem no país. Outro ponto fundamental do governo de Médici, é o “avanço” econômico da época, que fica conhecido como “milagre econômico”. O crescimento econômico acelerado, a baixa inflação e o nível de emprego elevado, ajudaram a legitimar o modo de fazer política desse governo, tudo isso associado a uma imagem de que era resultado de um governo forte. O marketing do governo Médici é fundamental para o seu governo, visto que o período oportunizou resultados favoráveis ao partido do regime, assim como foi fundamental para o crescimento econômico e sua forte repressão. Mas é importante lembrar que o governo era concentrador de renda, logo, ao mesmo tempo em que as elites econômicas do país eram favorecidas, outros milhões de brasileiros viviam em péssimas condições, como era por exemplo, o caso dos trabalhadores do campo (SKIDMORE, 1988, p.216).

Em uma eleição indireta em 1974, e sem chances reais de uma vitória por parte da oposição, Ernesto Geisel é escolhido como novo chefe do Poder Executivo. Foi no governo de Geisel, um militar vindo da facção castelista, que a “distensão lenta, gradual e segura” começa a ocorrer e a ditadura principia a ser desmontada. Todavia, a tarefa de Geisel não foi fácil, o governo conviveu com a pressão vinda da linha dura do regime, avanço da crise do petróleo e o disparo da dívida externa (COUTO, 2003, p.143). Sabendo das dificuldades que iria enfrentar, junto com um dos principais estrategistas do governo da época (o riograndino Golbery do Couto e Silva), Geisel não abriu mão dos seus poderes concentrados, a repressão e o medo continuavam a ocorrer no país, porém de forma mais isolada.

Em 1974, começa a ascensão da oposição (MDB) e uma resposta através da “força crítica do voto urbano” (TRINDADE, 1985, p.13). O MDB consegue ganhar 16 dos 22 cargos disponíveis para renovação no Senado, e também passa de 28% da Câmara Legislativa para 44%, o que retira a aprovação unipartidária (via ARENA) de emendas constitucionais, que exigiam mais de dois terços (COUTO, 2003, p.160). Sentindo as respostas das urnas, os militares articulam uma resposta unilateral e casuística para recompor e melhorar o desempenho do seu partido. A grande estratégia desse governo era através da via eleitoral, o que aproximava os militares do seu objetivo, tornando a transição um processo mais seguro, estável e com possibilidade de ser manipulado.

Em 1976, o Poder Executivo decreta a Lei Falcão, que limitou o uso da propaganda política no rádio e na televisão. Essa medida ocorreu por conta dos militares associarem o sucesso do MDB às propagandas feitas através das mídias (SKIDMORE, 1988, p.371). Mesmo com as medidas da Lei Falcão, o MDB continuou o avanço iniciado em 74. Com isso, os estrategistas do governo notam que só a Lei falcão não teria força suficiente para barrar a forte ascendência da oposição nas próximas eleições (1978), e que seriam eleições diretas para as assembleias estaduais, Câmaras dos Deputados e renovação de 2/3 do Senado, além de eleições indiretas para os executivos estaduais. Logo, em 1977, para se salvar de uma derrota que traria consequências graves ao governo militar e ao modelo de abertura, Ernesto Geisel recorreu ao AI-5 e fechou o congresso. Essas mudanças ocorridas através do fechamento do congresso ficam conhecidas como “Pacote de Abril” e trouxeram diversas mudanças constitucionais que alteraram o sistema político nacional. No final do seu mandato, Geisel conseguiu ter o controle do sistema

militar e tinha as condições viáveis para dar continuidade ao processo de abertura, e, antes do fim do seu mandato, revogou o AI-5.

Quanto a sucessão presidencial que estava marcada para acontecer, o escolhido de Geisel para ampliar o processo de abertura foi o general João Batista Figueiredo, que ocupava o cargo de chefe do Serviço Nacional de Informação, e este, carregava em seu governo a expectativa da transição democrática. Figueiredo foi eleito por eleições indiretas, derrotando outro militar, o general Euler Bentes Monteiro, e em março de 1979 assume o Executivo nacional.

O último governo do regime militar enfrentou duras turbulências econômicas e políticas, ao mesmo tempo que seguiu o processo de liberalização política. Nesse governo ocorreu o aumento da participação política da oposição, menos repressão em relação às greves, manifestações populares e também manifestações de apoio as eleições diretas para presidente. Nesse período houve também aprovação da lei da anistia geral, restabelecimento do pluripartidarismo, eleição direta de governadores e fim das eleições indiretas de senadores.

Além de ter que enfrentar o fervor político e social da época, Figueiredo se defrontou com os desafios econômicos. O país passava por uma série de problemas, com uma dívida externa gigantesca, sendo um país dependente de importações e o terceiro maior devedor do mundo no início dos anos 80 (COUTO, 2003, p.259). Mas, apesar da forte recessão, a descompressão política continuava a ocorrer, e em dezembro de 1979 os estrategistas do governo Figueiredo articulam com a maioria no congresso o término do bipartidarismo, extinguindo a ARENA e o MDB, e pondo em prática a Emenda Constitucional criada em 1978 que flexibilizava as leis para a criação de novos partidos, dando assim início a um novo pluripartidarismo no país. A estratégia dos militares com a viabilização de novos partidos era de conter os avanços do MDB, assim dividindo a oposição em outros quatro partidos inicialmente e criando um partido de “centro” (o Partido Progressista).

As oposições antes agrupadas em um único partido, agora se dividiram: o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) passou a ser chamado de Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); foi criado o Partido Democrático Trabalhista (PDT), reunindo a herança trabalhista varguista; surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT) oriundo dos movimentos sindicais e outros segmentos da sociedade

civil; e por fim, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), partido comandado por Ivete Vargas que ficou com a sigla após uma disputa judicial com o grupo liderado por Leonel Brizola (TRINDADE, 1985, 20; LIMA JR, 1993, p.41). Porém, antes das eleições de 1982, o sistema político sofreu uma alteração, e acabou aglutinando o partido de centro PP ao PMDB. Em 1980, foi aprovada uma Emenda Constitucional que restabelecia as eleições diretas para governador e senador, extinguindo o “senador biônico” e deixando com eleições indiretas apenas as capitais e os municípios que eram considerados área de segurança nacional.

As eleições 82 ficam marcadas por uma ampliação do debate político, com mais espaço para as discussões e também pela eficácia dos pacotes de reformas casuísticas executadas pelo governo militar, que conseguiu eleger uma maioria no Senado, elegeu maior parte dos governadores e teve maior representação parlamentar na Câmara dos Deputados, mantendo a hegemonia do PDS (COUTO, 2003, p.311; LIMA JR, 1993, p.43). Porém, do ponto de vista eleitoral, o PMDB também atingiu resultados positivos, pois foi o partido mais votado nas eleições majoritárias para os governos do estado e Senado Federal, porém não atingindo resultados melhores que o partido governista nas eleições proporcionais (LIMA JR, 1993, p.43).

As mobilizações por diretas em 83 cresceram, a crise econômica continuava a maltratar o povo brasileiro, e articulações encabeçadas por governadores estaduais ocorreram em busca de articular as eleições diretas através de uma Emenda Constitucional que seria aprovada pelo congresso. E em 15 de janeiro de 1985 Tancredo Neves foi eleito Presidente da República através de uma escolha indireta (via Colégio Eleitoral), derrotando Paulo Maluf, devolvendo o cargo de chefe do Poder Executivo nacional para um civil (COUTO, 2003, p.398).

### **A Doutrina de Segurança Nacional e o município de Rio Grande**

A Doutrina de Segurança Nacional no Brasil surge antes do golpe militar de 64. Ela apareceu na história do país no governo de Getúlio Vargas, como Lei de Segurança Nacional (LSN), e tinha como objetivo retirar do Código Penal as penas sobre os crimes contra a segurança do Estado. Porém, após o golpe de 64, a LSN ganha novos significados e uma reformulação (DAL RI JÚNIOR, 2013, p.525). Com a entrada dos militares no



poder a concepção de segurança nacional foi modificada, servindo para acorrentar o Brasil e os brasileiros a um Estado autoritário e a um modelo político técnico-militar sem limites (BICUDO, 1984, p.36). Com isso, os militares tinham controle total da administração do país, e utilizaram das ferramentas da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) em seu favor e em detrimento do povo.

Porém, essa “Doutrina” da qual o regime fez uso vem importada dos Estados Unidos, mais precisamente da *National War College*, após a Segunda Guerra Mundial como relata Arno Júnior (2013. p.530), e vale fazer menção da forte influência das escolas de guerra americanas no regime militar brasileiro e na formação do pensamento dos atores ligados ao militarismo da época, principalmente os castelistas (SKIDMORE, 1988, p. 316). O que caracteriza o pensamento da segurança nacional que surge após a Segunda Guerra Mundial é a ideia de proteção das partes fundamentais de um Estado, como por exemplo a política e a economia.

Hélio Bicudo explica a ideologia da segurança nacional Norte Americana da seguinte maneira:

A segurança nacional, portanto, na visão dos cientistas políticos americanos, implica preservar a integridade física e territorial da nação; manter e termos razoáveis suas relações econômicas com o resto do mundo; proteger sua maneira de ser, suas instituições e governo, contra a desordem vinda do exterior (BICUDO, 1984, p. 15).

O município de Rio Grande, como uma dessas cidades que foram consideradas área de segurança nacional, passou por uma série de mudanças durante o período. Por ser uma cidade portuária, ela chamava a atenção dos militares, tanto pela questão econômica, quanto pela questão da segurança costeira. E por conta de ser ponto estratégico, durante os anos do milagre econômico, Rio Grande foi alvo de investimentos, o que elevou o porto da cidade e fez com que o Rio Grande do Sul ganhasse destaque no cenário econômico nacional, além de proporcionar para a cidade uma esperança de recuperação econômica através do complexo industrial-portuário (COSTA, 2011, p.2).

Por outro lado, a cidade tinha a restrição político eleitoral de não poder escolher seu prefeito por meio de eleições diretas. Além disso, até o ano de 1976, Rio Grande tinha um único periódico em circulação, este que tratava das políticas do regime com animação e em tom progressivo. Era feita uma propaganda favorável ao regime, e junto a isso, um

período próspero do governo Médici nacionalmente, e que trouxe diversos investimentos para região.

Era comum o periódico local estampar, em sua capa, uma grande imagem do General Médici, exaltando sua figura e seu modo de governo, normalmente imbricadas com as melhorias realizadas no porto, de modo a persuadir os leitores de com Médici e os militares, Rio Grande estava no caminho certo. [...]. Desse modo, seguindo essa perspectiva, o periódico acabou contribuindo para que os riograndinos entendessem que a exploração das potencialidades da cidade auxiliava no crescimento do país, o que acentuava o bairrismo e, ao mesmo tempo, o sentimento de fazer parte, de pertencer ao projeto nacional de um país que estava dando certo (COSTA, 2011, p.4).

Logo, o marketing e a propaganda favorável ao governo Médici e aos militares da época, fizeram com que a ARENA conseguisse resultados favoráveis durante o período. Rio Grande além da participação em relação a investimentos econômicos do regime militar, também teve um importante personagem atuante no regime, principalmente durante o governo Geisel. Golbery do Couto e Silva era oriundo do município, e como aponta Costa (2011, p.6) atuava como “porta-voz dos anseios da população riograndina” e com esse importante personagem, Rio Grande foi privilegiado com quantias de dinheiro enviados a prefeitura (COSTA, 2011, p.6).

### **Metodologia da pesquisa**

A pesquisa ocorre através de revisões de literatura e análises de conteúdo nas atas da Câmara Municipal de Rio Grande. O estudo caracteriza-se por ser quantitativo e qualitativo, e como explicam Caregnato e Mutti (2006, p.682), a análise de conteúdo pode se dar das duas formas, sendo a quantitativa “uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto” e a qualitativa “considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem”.

Sendo assim, na coleta de dados é feita a leitura integral dos textos das atas do período e extraídos fragmentos dos discursos que possibilitem uma análise e demonstrem o posicionamento dos vereadores. Dessa forma, para sistematizar a coleta e melhor interpretar os dados, foram criadas duas tipologias de discursos para o partido herança do Regime (PDS): (1) de apoio ao regime civil-militar, na qual é considerada qualquer manifestação de apoio ao presidente, prefeito ou demais membros do governo militar, e (2) de crítica ao regime civil-militar, na qual é considerado qualquer demonstração de

descontentamento com o regime político vigente, isso inclui também manifestações de apoio à democracia ou críticas à atuação de atores políticos ligados ao partido representante do governo militar. E para os partidos de oposição também são criadas duas tipologias de discursos: (1) os de críticas ao regime civil-militar, que fica entendido como toda a denúncia ao golpe de 64 e as políticas públicas realizadas pelo Executivo nacional. Também se configura crítica ao regime, as demonstrações de apoio à volta da democracia e de eleições diretas para todos os cargos e todas as cidades (extinguindo a área de segurança nacional); e (2) de críticas ao Executivo local, que abarcam as denúncias e críticas por parte da oposição em relação ao regime na sua face local, ou seja, ao prefeito e à bancada do PDS.

### **Resultados da pesquisa**

Os resultados apresentados neste artigo versam sobre a análise das atividades legislativas da câmara Municipal dos vereadores de Rio Grande do ano de 1983, que se refere à 9ª legislatura. Foram analisadas o total de atas que constam nos cadernos da Câmara dos vereadores do município, contabilizando um total de 110 documentos. Dentre estas 110 atas analisadas estão: sessões ordinárias, sessões extraordinárias e reuniões de comissões representativas. Neste trecho do artigo, será feita a análise por partido, assim trabalhando a atuação de cada bancada representada no Legislativo municipal.

### **Partido Democrático Social (PDS)**

Com um total de 10 representantes (partido com a maior bancada) na Câmara Municipal de Rio Grande, a atuação dos vereadores do partido herança do regime militar pode ser considerada baixa em relação aos assuntos que giravam em torno do debate sobre a abertura democrática e a conjuntura nacional da época, como fica demonstrado na tabela.

**Tabela 2:** Discursos que demonstram posicionamento dos vereadores do PDS (Rio Grande, 1983).

<b>Posicionamento</b>	<b>N</b>
Apoio ao regime	23
Críticas ao regime	22
<b>Total</b>	<b>45</b>

Fonte: Autoral baseado em CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, Anais, Livros 63-64, 1983.

A maior participação da bancada do PDS acontece nas manifestações de apoio ao regime. Porém, quando o número de discursos é comparado com o total de atas analisadas, percebe-se que a atuação da bancada é baixa. Principalmente se analisarmos em comparação com os números de críticas ao governo militar. Para irmos além dos números, o que chama a atenção nos discursos de apoio ao regime é a forma na qual são colocados. Na maioria das vezes, são colocados de forma breve e são feitos num tom que aparentam uma cautela por parte de quem proferi o discurso.

Um exemplo de discurso que sai em apoio ao regime, foi o proferido pelo vereador Edes Cunha ao se posicionar sobre área de segurança nacional:

Finalizando, enfoca os problemas das áreas de segurança, declarando que não iria tripudiar sobre as mesmas, todavia, ressalta as ponderáveis verbas federais que Rio Grande recebeu para seu desenvolvimento, nesses últimos anos (RIO GRANDE. Câmara Municipal de Vereadores, 1983, Livro 63, Ata 4.623).

Em relação aos discursos que fazem críticas ao regime civil-militar, chama a atenção pela proximidade numérica com as manifestações de apoio ao governo. É notável um consenso dos vereadores da bancada do PDS pelo encaminhamento da abertura democrática, logo, muitos dos discursos vão caminhar nessa direção. Também é importante dizer que os vereadores pedessistas demonstravam insatisfação com o momento de crise na qual o país estava passando, e visto as eleições passadas, o custo político de defender ou de apenas negligenciar o péssimo momento econômico e social poderia ser alto. Para demonstrar um posicionamento que mostra o vereador do PDS se posicionando sobre a volta da democracia, fica o registro das palavras do vereador Érico Martins “[...] desejando que cristo lhes ilumine para que, a democracia que se inicia prospere e progrida entre todos, especialmente nessa casa” (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 1983, Livro 63, Ata 4.638).

Em suma, podemos dizer que as manifestações dos vereadores do PDS eram cautelosas em relação aos assuntos que estavam relacionados ao regime militar. Nas manifestações de apoio ao regime existia o cuidado para não parecer que o vereador não concordava com as pautas da oposição, mas ao mesmo tempo era necessário evocar a atuação do regime no município. Também existe as tentativas de igualar a atuação do governo militar com os governos de oposição, buscando uma “legitimação” das políticas públicas do regime. E nas manifestações de crítica ao regime militar, os pdsistas não

entram a fundo no debate, mas já indicavam sinais da aceitação e até mesmo de um certo apoio com o movimento democrático.

### **Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)**

O PMDB é o partido oposicionista com o maior número de membros na câmara de vereadores de Rio Grande. Na tabela 3, são apresentados os números da atuação do partido:

**Tabela 3:** Discursos que demonstram posicionamento dos vereadores do PMDB (Rio Grande, 1983).

<b>Posicionamento</b>	<b>N</b>
Apoio ao regime	13
Críticas ao regime	56
<b>Total</b>	<b>69</b>

Fonte: Autorial baseado em CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, Anais, Livros 63-64, 1983.

O PMDB, como partido com o maior número de vereadores, elegeu o presidente da câmara do ano de 1983. Com isso, é observável a união entre as bancadas de oposição ao regime. O número de críticas ao regime civil-militar por parte do PMDB é considerável, e destacam-se alguns dos seus quadros, que enfáticos na luta pela democracia e também nas denúncias sobre as mazelas nas quais se encontrava o país durante esse período.

No intuito de demonstrar um pouco sobre a atuação crítica do PMDB em relação ao regime e a conjuntura nacional, destaca-se o discurso do vereador Delamar Correa Mirapalheta:

Em 1961 a dívida externa brasileira era de cr\$ 3,4 bilhões, em 1963 caiu para cr\$ 3,1 bilhões. Em 1973 a dívida externa já chegava aos cr\$ 12,6 bilhões, e hoje dezenove anos depois do golpe militar contra Goulart, o Brasil deve cr\$ 100 bilhões [...] O resultado nos sabemos, desemprego, fome, miséria, caos nacional, o que resta saber é quem paga a dívida. A resposta do presidente é óbvia e ululante, o povo brasileiro, especialmente os trabalhadores brasileiros (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 1983, Livro 63, ata 4.634).

Já as críticas ao executivo local são em menor número, e são principalmente focadas nas políticas administrativas e na falta de atenção do prefeito com o legislativo.

Para exemplificar esse tipo de crítica ao regime local, o discurso do vereador Sérgio Satt:

[...] enquanto o Executivo manter funcionário altamente remunerados que nada fazem, enquanto o Executivo construir obras, para funcionários com o dinheiro público, enquanto a CRD ficar admitindo suplentes do PDS, já aposentados, vai ser realmente muito difícil melhorar os índices de aumento do funcionalismo público (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 1983, Livro 63, ata 4.627).

Portanto, pode-se dizer que o PMDB era uma força de oposição atuante em relação ao regime civil-militar dentro da arena legislativa, exercia um papel atuante, sem esconder seu posicionamento diante dos problemas que assombravam o país e o município.

#### **Partido Democrático Trabalhista (PDT)**

O PDT era partido com o menor número de membros na Câmara, ao mesmo tempo era o que mais assomava à tribuna para proferir discursos críticos ao regime civil-militar, como fica demonstrado na tabela 4.

**Tabela 4:** Discursos que demonstram posicionamento dos vereadores do PDT (Rio Grande, 1983)

<b>Posicionamento</b>	<b>N</b>
Apoio ao regime	18
Críticas ao regime	80
<b>Total</b>	<b>98</b>

Fonte: Autoral baseado em CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, Anais, Livros 63-64, 1983.

Com um número inferior de vereadores na câmara legislativa, chama a atenção os números da participação dos vereadores do PDT em relação à crítica ao regime civil-militar. Para além dos números, os vereadores do PDT se indicavam como a oposição mais ferrenha ao golpe de 64 e ao regime civil-militar, assim trazendo à tona inúmeras denúncias sobre a condição de crise em que o país passava e ao modelo de governo dos militares.

Para demonstrar isso, destaca-se o discurso relatado nas atas pelo vereador Ayrton Lopes da Silva:

Nunca como neste ano os mentores da espoliação estiveram tão desmascarados e abertamente. A nação está na crista da maior crise econômica dos cinquenta anos, de miséria, de desemprego, de fome. Os erros da política econômica foram apontados desde 1964 até o governo atual. Sendo que todos estes



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

governos ficaram surdos as consequências desastrosas. (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 1983, Livro 63, ata 4.605).

Já em relação as críticas ao Executivo local, o PDT também apresenta um número maior de discursos proferidos. E também giram em torno das políticas do prefeito Abel Dourado e da sua falta de atenção com o legislativo municipal.

Afim de demonstrar uma crítica do PDT ao Executivo local, o discurso registrado nas atas do vereador Luiz Alberto Modernel:

Mas acho que após tantos anos, vou me queixar do Sr. Abel Abreu Dourado, considera que quando um vereador público faz uma crítica e, procura ao município para corrigir e este não toma as devidas providências. Talvez seja, diz o orador, pelo fato de não ser eleito diretamente pelo povo [...] (CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, 1983, Livro 64, ata 4.653).

Assim, cabe dizer que a atuação do PDT é mais obstinada se comparada com o outro partido oposicionista. Durante todo ano de 1983 os vereadores do partido buscaram trazer a público o debate econômico e as denúncias acerca da crise econômica e política em que o país se encontrava.

### **Considerações finais**

Voltando à pergunta inicial da pesquisa, podemos dizer que a oposição em Rio Grande era ao prefeito e à ditadura. As oposições não concentravam suas críticas apenas ao prefeito municipal, mas alcançavam toda a conjuntura na qual o Brasil se encontrava. A pesquisa também indica que o ambiente era favorável para oposição tecer críticas à política do regime e à atuação do prefeito, assim não parecendo existir retaliações por parte dos militares ou dos representantes vinculados ao partido que os representava.

Quanto à atuação do partido representante do regime, é notável que os vereadores da bancada fazem menções de apoios e também criticam o regime civil-militar e suas políticas. Todavia, em grande parte dos casos em que a oposição discute a conjuntura nacional, os vereadores do PDS não se posicionam e preferem preservar suas posições ou até negligenciar o debate. Também vale ressaltar, o cenário desfavorável para o partido oriundo do regime, o que fazia com que os representantes da época calculassem o custo político de não se posicionar em relação a alguns debates, mesmo que de forma mais cautelosa.

Quanto à atuação das oposições, juntas elas somam 136 discursos de críticas ao regime civil-militar, em 110 atas analisadas, o que dá uma média de 1,23 discursos de

crítica ao regime e suas políticas por ata. Já para as críticas ao Executivo local, foram encontrados 31 discursos, fechando uma média de 0,28 discursos por ata. Apesar de não se ter conhecimento sobre um estudo semelhante que possibilite a comparação, é cabível dizer que a oposição em Rio Grande é crítica e atuante em relação ao regime, e lutava a favor da abertura democrática. Pode-se relatar, ainda, que o argumento na qual mais fazia parte da realidade diária da oposição para criticar a política do governo de João Figueiredo, era em relação à política econômica do período e de seu ministro Delfim Neto, que inúmeras vezes é citado, visto as condições de desemprego e miséria no país.

### Referências

- BICUDO, H. **Segurança Nacional ou Submissão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- CODATO, Adriano N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 83-106, nov. 2005.
- COSTA, L. B. A Cidade do Rio Grande ao longo da década de 1970: desenvolvimento econômico, vigilância e repressão em área de segurança nacional. **In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, n.26, 2011. Anais... São Paulo, jul, 2011.
- COUTO, Ronaldo Costa. **História indiscreta da ditadura e da abertura: Brasil: 1964-1985**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- DAL RI JÚNIOR, Arno. O conceito de segurança nacional na doutrina jurídica brasileira: uso e representações do Estado Novo à ditadura militar brasileira. **Revista de Direitos Fundamentais e Democracia**, Curitiba, v. 14, n. 14, p. 525-543, Jul-Dez, 2013.
- LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil de. **Democracias e instituições políticas no Brasil dos anos 80**. São Paulo: Loyola, 1993.
- NICOLAU, Jairo. **Eleições no Brasil: do Império aos Dias Atuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Castello a Tancredo (1964 – 1985)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- TRINDADE, Hégio. **Partidos Políticos e Transição Democrática: Populismo/ Anti-populismo na Política Brasileira**. GT “Elites Políticas” In: Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Outubro, 1985.
- CÂMARA MUNICIPAL DO RIO GRANDE, **Anais**, Livros 63-64, 1983.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**

*Eixo: Jovens Pesquisadores*

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO RIO GRANDE DO SUL. Eleições.  
**Resultados.** Disponível em: <[www.trers.gov.br/upload/14/Municipais\\_Rio\\_Grande1982.PDF](http://www.trers.gov.br/upload/14/Municipais_Rio_Grande1982.PDF)>. Acesso em: 12 mar. 2017.

## SÍNDROME DE DOWN: A VIDA NA SOCIEDADE E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO NA CIDADE DE PELOTAS

### *SÍNDROME DE DOWN: LA VIDA EN LA SOCIEDAD Y LA INSERCIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO EN LA CIUDAD DE PELOTAS*

Priscila Brock Barbosa  
Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPel  
priscilabrock@outlook.com

Gilsenira de Alcino Rangel  
Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPel  
gilsenira\_rangel@yahoo.com.br

#### RESUMO

Este trabalho tem como foco principal descrever e analisar as narrativas de adultos com Síndrome de Down (SD) sobre sua vida na sociedade e inserção no mercado de trabalho. Para este estudo, foram elaboradas entrevistas semiestruturadas e com perguntas abertas. A partir das perguntas percebemos que ainda muitos não sabem explicar exatamente o que é a Síndrome de Down, expressam que tem pessoas que possuem preconceito perante eles e que nem chegam perto, mas que a sociedade deveria ver dentro deles, pois eles se sentem incluídos na sociedade e falam que fazem coisas como outra pessoa qualquer que não têm a Síndrome. No tocante aos empregadores, investigamos como estes adultos com SD são contratados, quais os critérios e as vantagens ou não da contratação, entre outras perguntas. Os resultados apontam, de modo geral, que esses participantes se sentem incluídos na sociedade, embora acreditem que as pessoas deveriam ter menos preconceito. Analisamos na fala do empregador que mesmo eles aceitando e contratando estes adultos com SD, ainda possuem um pré-conceito, pois de certa forma acabam limitando os cargos. Notamos, a partir de suas narrativas, a vontade que desenvolvem ao cogitar um futuro melhor, sempre pensando no próximo, e que a sociedade seja capaz de olhar quem eles realmente são. Assim, não basta simplesmente incluir, é preciso preparar a sociedade de modo geral para conviver com todos.

**Palavras-chaves:** Síndrome de Down. Sociedade. Trabalho. Empregadores

#### ABSTRACT/RESUMEN

Este trabajo tiene como foco principal describir y analizar las narrativas de adultos con Síndrome de Down (SD) sobre su vida en la sociedad e inserción en el mercado de trabajo. Para este estudio, se elaboraron entrevistas semi estructuradas y con preguntas abiertas. A partir de las preguntas percibimos que aún muchos no saben explicar exactamente lo que es el Síndrome de Down, expresan que tienen personas que poseen prejuicio ante ellos y que no llegan cerca, pero que la sociedad debería ver dentro de ellos, pues ellos se sienten incluidos en sociedad y hablan que hacen cosas como otra persona cualquiera que no tienen el Síndrome. En cuanto a los empleadores, investigamos cómo estos adultos con SD son contratados, cuáles son los criterios y las ventajas o no de la contratación, entre otras preguntas. Los resultados apuntan, en general, que esos participantes se sienten incluidos en la sociedad, aunque creen que las personas deberían tener menos prejuicio. Al analizar el hablar del empleador que incluso ellos aceptando y contratando a estos adultos con SD, todavía posuen un pre-concepto, pues de cierta forma acababan limitando los cargos. A partir de sus narrativas, observamos la voluntad que desarrollan al pensar un futuro mejor, siempre pensando en el prójimo, y que la sociedad sea capaz de mirar quién realmente son. Así pues, no basta simplemente incluir, hay que preparar a la sociedad en general para convivir con todos.

**Palabras claves:** Síndrome de Down. Sociedad. Trabajo. Empresarios

## Introdução

Este artigo tem como foco principal analisar e entender as narrativas de adultos com Síndrome de Down (SD) e a inserção deles no mercado de trabalho. Na maioria das vezes, a sociedade não consegue perceber que estes adultos com deficiência podem seguir uma vida como outra pessoa qualquer, apesar de suas dificuldades.

Pensando assim, as narrativas são essenciais para que possamos entender como estes adultos com SD se sentem inseridos dentro do mercado de trabalho, e como será que eles acham que a sociedade os enxergam. Neste trabalho, também, vamos dar voz ao empregador, saber a visão da empresa em relação à contratação de pessoas com deficiência no âmbito profissional.

Desse modo, utilizaremos os estudos de JOSSO (2004), sobre as narrativas a partir das histórias de vida, as quais nos ensinam que as vivências se tornam experiências autoformadoras de cada indivíduo, não só no meio acadêmico, mas, refletindo sobre a vida pessoal de cada ser existente na sociedade e tomaremos como base a teoria *sócio-cultural* ou *sócio-histórica*, abordada por VYGOTSKY (1996), que nos remete sobre a relação do indivíduo estar relacionado com o meio social, levando em consideração a introdução desses adultos no ambiente de trabalho.

Trabalhar é um dos melhores instrumentos de que se dispõe enquanto ser humano, para se realizar como pessoa, para manifestar operativamente necessidades e obrigação de servir os demais, mas infelizmente encontram-se muitas barreiras para se conseguir com que a pessoa com deficiência intelectual possa realizar-se com dignidade e inteireza em sua identidade como pessoa trabalhadora. (LIMA-SILVA E GALVÃO, 2010, p.17)

Segundo VYGOTSKY (1998), um comportamento somente pode ser entendido se forem estudadas suas fases, suas mudanças e sua história. Assim, o autor defende que não devemos nos preocupar em estudar o produto do desenvolvimento, mas sim, seu processo e como está sendo dado o seu desenvolvimento.

Assim, estes teóricos serão essenciais para que possamos entender como esses adultos com Síndrome de Down se sentem dentro dessa sociedade, e como será que eles acham que a sociedade os enxerga e principalmente como são recepcionados e tratados pelo mercado de trabalho e como o mercado de trabalho os enxerga. Cestani (2002) afirma que a inclusão no mercado de trabalho dessa população é uma ideia muito recente e não

muito aceita, já que são grandes as barreiras para essas pessoas e poucas as oportunidades de trabalho a elas destinadas.

Para SAAD (2003, p.69), “a sociedade exige que as pessoas com síndrome de Down tenham um comportamento perfeito, pois diante de qualquer deslize, atribui o comportamento à síndrome”. O autor continua alegando que todos nós cometemos deslizes, independentemente de termos Síndrome ou não.

Importe ressaltar que nesta fase de inclusão no mercado de trabalho o que se espera dos empregadores é que junto aos indivíduos que possuem deficiência, possam enfrentar os desafios e obstáculos encontrados neste processo de inserção.

A Lei 8.213/91, conhecida como “a lei de cotas” determina cotas mínimas para trabalhadores que possuem algum tipo de deficiência, ao que se refere às empresas com 100 ou mais empregados. De acordo com a lei, as empresas com números de contratados até 200, funcionários devem preencher até 2% dos cargos, 201 a 500 funcionários 3% dos cargos, 501 a 1000 funcionários 4% dos cargos e a partir de 1000 funcionários 5 % dos cargos devem ser ocupados.

Vale salientar que este trabalho não se aprofunda na lei de cotas, nossa intenção nesta pesquisa é apenas entender como estas pessoas com deficiências são inseridas no âmbito profissional e o valor que possuem como profissionais.

## **Metodologia**

Este artigo é um estudo exploratório, de cunho qualitativo, que visa dar voz às histórias de vida de adultos com Síndrome de Down e também, entender qual a percepção dos empregadores acerca da inserção no mercado de trabalho.

Os participantes da pesquisa foram cinco adultos com Síndrome de Down: S1 (sexo masculino, 28 anos, graduado pela UFPel); S2 (sexo feminino, 36 anos, participante do projeto Novos Caminhos); S3 (sexo feminino, 27 anos, projeto Novos Caminhos), S4 (sexo feminino, 27 anos, projeto Novos Caminhos); S5 (sexo masculino, 33 anos, projeto Novos Caminhos), e uma empresa/supermercado – na figura da psicóloga responsável pelo setor de admissão.

O instrumento, criado para este fim, foi um questionário e uma entrevista (semiestruturada) a partir de um roteiro com perguntas abertas. As entrevistas com os



cinco participantes foram individuais, gravadas em vídeo e ocorreram em uma sala na Faculdade de Educação/UFPel. Após, os dados foram transcritos. Todos os sujeitos e seus familiares assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de uso de imagens para fins educacionais. No caso da empresa, entrevistamos a responsável no seu local de trabalho, também, com um questionário de perguntas abertas e semiestruturadas, a entrevista foi gravada e áudio com a permissão da entrevistada.

Para iniciarmos a conversa com os sujeitos, cada participante fez a sua descrição pessoal, falando um pouco de si, e em seguida, as perguntas foram feitas por meio desse diálogo, para que a entrevista fosse descontraída e o entrevistado ficasse à vontade em falar sobre como é ser adulto e ter Síndrome de Down, pois como argumenta Moraes:

Uma análise textual qualitativa, voltada à produção de compreensões aprofundadas e criativas, requer um envolvimento intenso com as informações do corpus da análise. Exige uma impregnação aprofundada com os elementos do processo analítico. Somente essa impregnação intensa possibilita uma leitura válida e pertinente dos documentos analisados. (MORAES, 2003 p.196)

Pensando assim, as seguintes perguntas que serviram de guia para as entrevistas com os jovens e adultos que possuem a síndrome de Down, foram:

- 1) O que é ter Síndrome de Down para ti?
- 2) Como tu te enxergas no meio das outras pessoas?
- 3) Te sentes incluído na sociedade?
- 4) Como é a tua vida em casa? Tens irmãos?
- 5) Trabalhas? E como te sentes no teu trabalho? E a convivência com teus colegas? Te convidam para os eventos quando tem?
- 6) Estudas?
- 7) E sobre relacionamentos?(namora, casado, solteiro, já namorou, queres namorar).
- 8) Tem alguma coisa que tu gostas muito e que tu não mudarias nunca? Se sim, o quê?
- 9) Se pudesses mudar alguma coisa na tua vida, o que mudarias?

Já o que se refere ao empregador, as perguntas foram as seguintes:

- 1) Quantos funcionários a empresa tem e quantos possuem deficiência?

- 2) Como é feita a contratação, quais são os critérios utilizados, quais cargos são ocupados, a carga horária e qual a média de tempo que um funcionário com deficiência permanece na empresa?
- 3) Algum funcionário com deficiência já alcançou algum nível/cargo a mais?
- 4) Para a empresa, há benefícios adquiridos a partir da contratação?
- 5) Estes funcionários que possuem deficiência têm algum tipo de regalia que os outros não têm?
- 6) Comparados aos outros funcionários, a eficiência é equivalente, maior ou menor? Por quê?
- 7) A empresa acredita que os clientes têm a mesma aceitação perante estes funcionários? E como é a interação/relacionamento com os outros funcionários?
- 8) Se a empresa tivesse a opção de não contratar estes funcionários, ela contrataria?

### **Resultados e discussão**

Analisando as respostas a partir das entrevistas realizadas com os cinco adultos que possuem a Síndrome de Down, foi possível perceber que quando perguntado o que é ter síndrome de Down, apenas um deles falou que “é ser diferente” (S2), e um, não soube responder (S4), os outros já responderam que “é ser Down, ser criança especial” (S5), “pra mim é normal ter a síndrome de Down, mas tem pessoas que tem preconceito” (S3), “eu me sinto feliz com a síndrome de Down, faço bastante coisas como todo mundo” (S5).

Todos os jovens falaram que se sentem incluídos na sociedade e que ter a Síndrome de Down não os atrapalha. Ao perguntar como se enxergam no meio das outras pessoas, responderam: “me vejo em vários grupos, tenho vários grupos de amigos, não interfere em nada” (S1), e dois responderam que se acham diferentes, e que “o preconceito torna as pessoas más” (S4, S5), “tenho amigos que têm a síndrome de Down e outros que não têm, mas sou amiga de todos, os que não têm olham pra mim e ficam rindo” (S3), e apenas um disse que se enxerga igual (S2).

Quando perguntado como eles acham que as pessoas os enxergam, rapidamente um respondeu sem nem pensar e disse: “elas deveriam ver dentro de mim” (S5), e o outro: “um pouco atrapalhada, não chegam perto, não falam com a gente (S2)”.

Com base nestas poucas respostas podemos examinar e refletir como estes jovens e adultos com síndrome de Down sofrem com os reflexos preconceituosos da sociedade, mas que por eles a sociedade deveria ser um lugar de todos e para todos.

Para SAAD (2003) “viabilizar o processo de inclusão, não é suficiente que se prepare somente a pessoa com Síndrome de Down. Faz-se necessário trabalhar a sociedade de modo abrangente, pois ela constitui fonte da exclusão, como afirmou Ribas (1985, p.48). Os diversos segmentos da sociedade – família, escola, trabalho, lazer – estão implicados neste processo”.

Um dos entrevistados é graduado pela UFPel, e os outros quatro são estudantes no projeto de Extensão Novos Caminhos<sup>8</sup>. Todos os entrevistados desenvolvem ou já desenvolveram algum tipo de trabalho. Sendo apenas um desempregado no momento. Os outros ocupam cargos como: professor de teatro em uma Escola de Educação Infantil, empacotadores em supermercados, auxiliar de escritório e assistente bibliotecário.

Nas respostas, notamos o quanto eles têm vontade de crescer em seus empregos, e pela fala deles, o quanto os colegas de trabalho os auxiliam quando necessitam de alguma coisa. Alegam serem tratados muito bem em seus referidos ambientes de trabalho. Ao que se refere aos convites de eventos da empresa, bem como convites pessoais dos funcionários, relataram que sempre são convidados para eventos.

Sentem-se satisfeitos com suas famílias, são bem amados por seus pais, avós, tios, tias, etc. Ao questionar sobre relacionamentos, se namoram ou não, todos responderam que sim, e que possuem total liberdade para namorar e que seus namorados (as) frequentam suas casas sem interferências. Nesta pergunta vale frisar que uma das entrevistadas indagou da seguinte forma: “se meus pais namoram, porque eu não poderia namorar?”. Com base nessa resposta percebemos que ter a síndrome de Down não os torna diferentes em seus desejos e sonhos, constituem uma vida afetiva como outra pessoa que não possui deficiência.

Ao perguntar sobre alguma coisa que gostam muito e que não mudariam nunca, responderam que gostam de suas vidas, da família, dos amigos, namorado(a), que gostam de ser como são.

---

<sup>8</sup>Projeto de extensão coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Gilsenira Rangel, desenvolvido na UFPel.

“O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. (JOSSO, 2004, p. 59)

Podemos refletir então a importância deste caminhar para si que estes adultos desenvolveram a partir das suas vivências e participações em diferentes grupos da sociedade. Estarem inseridos neste meio é fundamental para a construção de vida, para a formação como adultos mesmo com suas limitações, devido possuírem a Síndrome de Down.

Para Rabello & Passos

Vygotsky, (1996) “pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social. Ele sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social”. (2008, pg.3)

Para encerrarmos nossa conversa com eles, foi lançada a última pergunta: Se pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que mudarias? E assim, obtivemos respostas como:

“Acho que uma coisa pra mudar, não sou só eu que quero, mas todo mundo, que é o respeito e que as pessoas parem com a fofocas” (S1); “para as pessoas se tratarem iguais” (S2); “minha mudança é meio parada, mas pra evoluir mesmo eu tenho que estudar mais, prestar mais atenção nas aulas” (S3); “sim, gostaria de mudar minha vida, ser como o Alexandre Pires, ser cantora” (S4), “gostaria de mudar muito, estudar mais, quero fazer dois cursos, farmácia e direito e gostaria de mudar no meu trabalho também, eles me ajudam muito lá e eu gostaria de ajudar mais eles” (S5).

Acredito que essa última pergunta foi e é fundamental para o desembaraçar das histórias de vida destes cinco adultos com Síndrome de Down e para grande parte deste trabalho, pois a partir dela torna-se mais fácil compreender o que realmente estes adultos sentem. Como eles expressam a vontade de mudar, melhorar mais, estudar mais, evoluir e a preocupação com as pessoas, para que se tratem iguais e sejam pessoas melhores a partir do respeito para com o próximo.

Sobre o mercado de trabalho, eles deixam bem claro o quanto gostam de trabalhar e como são bem tratados nos seus empregos, manifestam a vontade de que têm de crescer e desenvolver um trabalho melhor, podendo auxiliar mais seus colegas de trabalho.

No tocante às perguntas realizadas com a psicóloga responsável pela contratação dos funcionários da empresa, obtivemos as seguintes respostas:

A empresa entrevistada é constituída por 58 funcionários entre eles, 9 com deficiência, 1 Síndrome de Down, 2 Surdos, 5 deficiência Intelectual e 1 com déficit de aprendizagem. Claramente percebemos que essa empresa não precisaria contratar pessoas com deficiência pelo número de funcionários que contém. Seria essa a sociedade que sonhamos, a sociedade inclusiva que desejamos? Ao desenrolar da entrevista vamos obter mais dados que serão capazes de nos responder a essa pergunta.

A empregadora fala que todos os contratados são encaminhados através do CIEE, e que não tem nenhum critério específico para a contratação, porém, tem determinadas síndromes que não dá para colocar ao atendimento ao público, até para eles ficarem expostos e não expor.

A carga horária destes contratados depende se já são efetivados ou se ainda estão em contrato pelo CIEE, mas que geralmente a maioria é efetivada, mas cumprem os mesmos horários como os outros, e que as regras são as mesmas.

Quando perguntado quais são os cargos ocupados, ela responde da seguinte maneira, “normalmente são de pacote, apoio até o carro, levam as compras até o carro, auxiliam no carregamento, se chamar tiver que chamar alguém na loja, eles chamam, eles dão um apoio bem bom”.

Ela relata que, como é um supermercado, não tem muitos cargos a serem alcançados, por isso todos permanecem com seus cargos de pacote, diz também, que “em supermercado não tem muito em subir de cargo, em açougue não tem como colocar dependendo pode ter risco, pois lida com faca, serra, essas coisas. Fiambreria, também, ali nós temos a parte de fatiar frios, essas coisas, também pode ter risco pra ele no caso, é mais isso então, no pacote e dar suporte para os caixas”.

Ao perguntar se comparados aos outros funcionários, a eficiência é equivalente, maior ou menor, ela expressa que é como um funcionário qualquer, até, porque, segundo ela, não seriam efetivados se não tivessem um bom rendimento para a empresa.

Questionamos também, se a empresa acredita que os clientes têm a mesma aceitação perante estes funcionários com deficiência, e como é a interação/relacionamento com os outros funcionários dentro do ambiente de trabalho? A Psicóloga, responde da seguinte forma: “os clients já estão acostumados, pois entra a questão de manter e não ficar trocando” e o que se refere aos colegas de trabalho, ela diz que “as pessoas já sabem como lidar, respeitam e interagem bem”.

Questionada se a empresa tivesse a opção de não contratar esses funcionários com deficiência, ela contrataria? Nos diz, que: “hoje me dia, pelo jeito que está indo, a empresa continuaria contratando sim, mesmo sem ser obrigatório a contratação.

No decorrer da entrevista com a empregadora, tivemos uma conversa mais específica, com ênfase na Síndrome de Down.

Nesse diálogo, ela nos disse que antigamente trabalhava em uma empresa localizada no Mato Grosso/MG, e que tanto lá, quanto em Pelotas, atualmente seu localde trabalho, as empresas têm bastante dificuldade na contratação. E que na produção não tem como por dependendo do grau de comprometimento, pois, é de grande risco para empresa e pessoal. Exalta que tinham que divulgar que estávamos buscando e dificilmente vinha alguém, ela acredita que isso se dá ao fato da superproteção, dos pais e o estímulo o tratar como um doente.

Ao que se remete a seu atual ambiente de trabalho, ela nos fala o seguinte“Eles são uma alegria pra nós, na hora do café, por exemplo, fazem a gente se divertir muito, são engraçados”.

Embora atualmente alguns aspectos da Síndrome de Down sejam mais conhecidos, e a pessoa trissômica tenha melhores chances de vida e desenvolvimento, uma das maiores barreiras para a inclusão social destes indivíduos continua sendo o preconceito. No entanto, embora o perfil da pessoa com Síndrome de Down fuja aos padrões estabelecidos pela cultura atual – que valoriza sobretudo os padrões estéticos e a produtividade, cada vez mais a sociedade está se conscientizando de como é importante valorizar a diversidade humana e de como é fundamental oferecer equiparação de oportunidades para que as pessoas com deficiência exerçam seu direito de conviver na sua comunidade.(LIMA-SILVA E GALVÃO, 2010, P.19)

Refletindo sobre as respostas da empresa, e sobre a fala da psicóloga, será que conseguimos responder nossa pergunta anterior? Será essa a sociedade que sonhamos e desejamos? Será esse o objetivo que buscamos?



Na verdade, o que buscamos, sonhamos e desejamos vai além de apenas uma contratação, vai além de um apoio, além de um suporte, o que idealizamos para as pessoas com deficiência, é o respeito, a igualdade, e que sejam tratados com as mesmas responsabilidades.

Todos são capazes de desenvolver um bom aproveitamento profissional, basta acreditar. Limitações cada um tem a sua, independente de ter ou não deficiência.

## **Conclusões**

Assim que observadas e analisadas as narrativas, através das entrevistas com os adultos com Síndrome de Down, foi possível perceber o quanto podem ter uma vida tranquila, fazendo coisas comuns como qualquer outra pessoa que não possui a deficiência.

Brevemente vamos caminhando e conhecendo estas histórias de vida e as lutas que estes adultos enfrentam com a sociedade que ainda não está totalmente aberta para receber pessoas com Síndrome de Down ou outra deficiência.

Notamos a partir de suas narrativas a vontade que desenvolvem ao cogitar um futuro melhor, sempre pensando no próximo e que a sociedade seja capaz de olhar quem eles realmente são, conhecê-los por dentro, sem risadas ou deboches.

Assim, eles, por si, percebem-se como seres sócio-históricos-culturais (VYGOTSKY), ainda que a sociedade muitas vezes não os vejam. Acreditamos na deficiência como uma construção cultural. Notamos que nos grupos em que são inseridos não possuem preconceitos, já em outros grupos, geram estranhamento.

Portanto, se eles se consideram incluídos nessa sociedade, por que ainda têm pessoas que não os aceitam e continuam agindo de forma preconceituosa? Acredito que a sociedade tem muito para evoluir ainda e acima de tudo aprender com esses jovens que são exemplos de vida e de respeito!

Nesta empresa entrevistada, podemos observar que mesmo não tendo o número de funcionários que a obriga à contratação e preenchimento de cotas, a empresa mesmo assim, não abriria mão de continuar contratando funcionários com deficiência.

Porém, ao analisar a fala do empregador que mesmo eles aceitando e contratando estes adultos com Síndrome de Down ou qualquer outra deficiência, ainda possuem um

pré-conceito, pois limitam os cargos e de certa maneira são destinados apenas a auxiliar os demais sem muitas responsabilidades.

Nesse sentido, temos que refletir sobre o papel que essas pessoas com deficiência estão ocupando na sociedade. Apenas contratar o funcionário sem estipular crescimento ou aprendizagem, contratando apenas para dar suporte aos outros, será que o servidor estará realmente ajudando a fortalecer esse crescimento para a sociedade? Perguntas essas que nos ajudam a pensar mais, nos guiando para um dia alcançarmos um lugar mais justo e igualitário para todas as pessoas que nessa sociedade habitam.

É de grande importância ressaltar que os dados obtidos refletem uma realidade que infelizmente poderia ter um significado mais rico e valioso ao que se refere na construção de profissionalização desses indivíduos que estão tentando um espaço nessa sociedade ainda em desenvolvimento e com pré-conceitos estabelecidos.

### **Referências**

ARAUJO, J.P; SCHMIDT, A. **A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.12, n.2, p.241-254 Mai.-Ago. 2006

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília (DF): Senado, 1988.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

Lima, J.P; Silva, T.B; Galvão,E.C.F. **A percepção dos empregadores sobre a admissão de trabalhadores com Síndrome de Down.** Curso de Enfermagem da Universidade Paulista, Santos-SP, Brasil.J Health Sci Inst. 2010;28(1):17-20

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em< <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> no dia 09 Ago. 2016, às 11:35.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes.** São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.9, n.1, p.57-78 Jan.-Jun. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

## ARTISTAS MULHERES E A CRÍTICA DE ARTE NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO RS

### *ARTISTS WOMEN AND THE ART CRITICAL AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY IN RS*

Rafaela Inácio Jaques  
Graduanda em Artes Visuais Bacharelado/Universidade Federal de Pelotas  
[rafaelainaciojaques@hotmail.com](mailto:rafaelainaciojaques@hotmail.com)

Úrsula Rosa da Silva  
Universidade Federal de Pelotas  
[ursularsilva@gmail.com](mailto:ursularsilva@gmail.com)

#### RESUMO

O presente trabalho faz parte da pesquisa do grupo Caixa de Pandora - artistas mulheres e filósofas do século XX, voltado a pesquisas de gênero, tratando de uma história da arte através da perspectiva da falta de visibilidade para artistas e os cerceamentos que as impediram de ingressarem e serem reconhecidas no campo da arte. Através das pesquisas de material teórico voltado ao campo da história, antropologia e artes visuais é possível construir e salientar os aspectos referentes às mulheres e as construções sociais acerca de seu papel culturalmente estabelecido na sociedade. Trazendo para o contexto do RS, trata-se do crítico Ângelo Guido e suas críticas no Jornal Diário de Notícias, abordando os aspectos importantes de uma crítica que visa apresentar artistas e validar a produção poética de mulheres no início do século XX. A partir disso, se cria um panorama, com as referências teóricas gerais e os específicos, a fim de analisar o tratamento dado para as artistas gaúchas e as distinções presentes nesse tratamento em relação aos artistas homens. Com isso, é possível catalogar e trazer visibilidade para artistas mulheres e sua produção, negligenciado ao longo da história.

**Palavras-chave:** Gênero. Crítica de Arte. Artistas mulheres. Angelo Guido. História das mulheres.

#### ABSTRACT

The present work is part of the research carried out by the group Caixa de Pandora - female artists and philosophers of the 20th century, focused on gender research, dealing with a history of art through the perspective of lack of visibility for artists and the constraints that prevented them from joining and be recognized in the field of art. Through the research of theoretical material directed to the field of history, anthropology and visual arts, it is possible to construct and emphasize aspects related to women and social constructions about their culturally established role in society. Bringing it to the RS context, it is the critic Ângelo Guido and his critics in Jornal Diário de Notícias, addressing the important aspects of a critique that aims to present artists and validate the poetic production of women in the early twentieth century. From this, a panorama is created, with the general and specific theoretical references, in order to analyze the treatment given to the gaucho artists and the distinctions present in this treatment in relation to the male artists. With this, it is possible to catalog and bring visibility to female artists and their production, neglected throughout history.

**Keywords:** Genre. Art Criticism. Women artists. Angelo Guido. History of women.

O presente texto tem como objetivo abordar os aspectos referentes à produção de artes das mulheres, trazendo inicialmente questões de diversos campos do conhecimento, como sociologia, história e artes visuais. O uso desse diverso apanhado de questões, tratadas sob um viés de gênero, possibilita a criação de diversas justificativas para explicar a maneira como a mulher, antes do complemento “artista”, foi negligenciada ao longo da história, do relato dos acontecimentos públicos, da produção direta da criação de arte, tendo a esfera doméstica e o resguardo da mesma como seu ambiente de atuação social.

Michelle Rosaldo e Louise Lamphere, em seus textos, explicitam os possíveis aspectos que ocasionaram a desigualdade social entre homens e mulheres durante os séculos. Além da explicação biológica e hormonal, há a justificativa da atribuição de valor das atividades realizadas pelas sociedades primitivas: caçar animais de grande porte exigia força, enquanto a mulher cuidava da prole. A caça é vista como um ponto importante na evolução social e tem como agente principal o homem. O papel da mulher, por sua vez, exigia comunicação e habilidades cooperativas tão importantes para o desenvolvimento social quanto a caça. Rosaldo afirma que “os biólogos podem nos dizer que, estatisticamente, os homens são mais fortes do que as mulheres, mas eles não podem nos dizer por que a força e as atividades masculinas, em geral, parecem ser valorizadas em todas as culturas.” (1979, p. 21).

Em *Minha História das Mulheres* (2008), a historiadora francesa Michelle Perrot apresenta alguns aspectos presentes na história das mulheres. Segundo ela, pouco se falou diretamente sobre a história das mulheres antes da metade do século XX, quando se estabeleceu como foco de análise o indivíduo, a mulher em sua unicidade, partindo progressivamente até a história das mulheres em esfera pública. A falta de uma história das mulheres, segundo a autora, se dá pelo esclarecimento da palavra, em que “história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir da sociedade” e completa “mas também é o relato que se faz de tudo isso.” (PERROT, 2008, p. 16)

Como causa para a invisibilidade da mulher na história, Perrot traz dois pontos: a falta da presença das mulheres no espaço público, restritas ao ambiente doméstico, e o silêncio das fontes; ocasionado pela escassa quantidade de material produzido, tanto pelo acesso aos meios de produção do mesmo, quanto pela aceitação de uma incapacidade por

parte das mulheres, subjugadas a outros afazeres. Então, o que se falou de mulheres foi o que permeou o imaginário masculino, uma vez que não se falava sobre mulheres, mas de mulheres. Uma história contada por homens resulta em uma história de imaginação e representação.

Como compensação à falta de fontes e registros, que apagaram as mulheres, há milhares de representações visuais, plástica e literárias, feitas por homens. O que se tem de registro são olhares masculinos que tão pouco estabelecem contato direto com a realidade cotidiana das mulheres representadas. “Discursos e imagens cobrem as mulheres como uma vasta e espessa capa. Como alcançá-las, como quebrar o silêncio e os estereótipos que as recobrem?” (PERROT, 2008, p. 25)

Outro fator importante também se constituiu a partir do conteúdo e da época em que os relatos foram produzidos: os primeiros historiadores gregos se fazem valer dos acontecimentos públicos, como guerras e reinados. Para se contar a história dos acontecimentos, era preciso voltar atenções para o ambiente público, existindo uma distinção antagônica entre os termos “doméstico”, entendido como as atividades referentes à esfera privada, ao lar, aos filhos, as atividades femininas etc, em oposição ao “público”, referente aos grandes acontecimentos que trouxeram a evolução das sociedades e que tinham como agentes principais, o homem.

A necessidade da construção de uma história das mulheres se dá, então, por diversos fatores: fatores científicos, que se referem à crise dos sistemas de pensamento, que tornou sexuada a questão do comportamento; fatores sociológicos, considerando a presença da mulher nas universidades, como professora e aluna; e fatores políticos, pois, a partir de 1970, com o movimento de liberação da mulher, temos como consequência a crítica de um saber institucionalizado e masculino.

Sobre educação, Michelle Perrot fala sobre o pensamento que existiu em boa parte do século XIX, em que se acreditava que o saber e a feminilidade se excluam, pois tal aspecto não possuía relação com seu papel na sociedade, uma vez que “a leitura abre as portas perigosas do imaginário, uma mulher culta não é uma mulher”, (2008, p. 93) que estando restrita ao ambiente doméstico o que lhe deve ser ensinado são seus respectivos afazeres: o lugar da boa mãe, a esposa e a dona de casa, e ainda os valores morais que preconizam o pudor, a obediência e o sacrifício. O acesso das mulheres ao ensino secundário irá acontecer no início do século XX, e o ingresso à universidade se dá no

período entre guerras e em maior quantidade em 1950, devido à necessidade de instrução para o trabalho no setor terciário. Para obter o conhecimento, foram necessários meios alternativos em um esforço autodidata.

A questão do ensino da arte ainda tinha como constituição um olhar de superioridade às mulheres, que se deparavam com um ensino modificado e com conteúdo abrandado. Perrot cita Rousseau, dizendo que “toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens”, sendo dever das mulheres “amparar os homens, cuidá-los e tornar suas vidas agradáveis” (2008, p. 92). Muita dessa restrição imposta, na questão do ensino, foi mais uma vez, um pensamento sobre a incapacidade feminina, onde foram atribuídos aspectos biológicos distintivos para justificar construções culturais. Se criou a relação polarizada entre o sopro abstrato masculino e criativo e atributos femininos como sensibilidade e intuição, não existindo criação às “imitadoras”.

No campo da arte, assim como em outros campos que exigiam faculdades mentais ligadas à criação e à abstração, as mulheres foram afastadas: como elas poderiam fazer arte, a arte como criação de algo? Elas copiam, traduzem e interpretam. No texto *Mujer, Arte y Sociedad* (1992), Whitney Chadwick inicia o texto falando sobre o caso da Royal Academy: Mary Moser e Angelica Kauffmann, que fizeram parte do grupo de fundadores da instituição inglesa, mas se tornaram apenas representações e não representantes. Um dos registros das aulas na academia é a pintura *Os membros da academia real* (1771-1772), de Johann Zoffany, na cena figura uma aula de modelo nu, mas as alunas não estão presentes na aula, elas foram reduzidas à representação dentro da representação no canto superior da imagem, em que aparece os seus retratos pintados. Perrot afirma:

No Salon, os júris inteiramente masculinos, esperavam das mulheres que se conformassem com os cânones da feminilidade, pelos temas de naturezas-mortas, retratos, cenas de interior e buquês de flores, que formavam uma seção inteira, e pelo estilo. Nem nu, nem pintura de história. (2008, p.102)

Adentrando os apontamentos sobre campo da arte, há um consenso, entre as teóricas feministas que buscam trazer à tona uma história das mulheres, que a história da arte é um relato de acontecimentos organizados de maneira cronológica de homens sobre homens, dos historiadores sobre “grandes mestres”.

De que se constituiu a problemática das artistas mulheres na prática? Dos aspectos culturalmente estabelecidos abordados anteriormente: a cadeia produtora de um comportamento passivo e submisso, da redução de seu espaço de atuação ao âmbito



doméstico, da distinção entre público *versus* privado, em que público se refere ao masculino e privado limita o espaço feminino, a ideia de que as mulheres eram imitadoras, sem capacidade criativa, seus fatores biológicos, constituição física, a moral, os bons costumes, a sociedade, a visão própria de inferioridade.

Sobre os cerceamentos impostos no quesito acesso ao ensino da arte, Ana Simioni no texto *O corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX* (2007), realiza importantes apontamentos. A situação em relação ao ensino da arte disponível para as mulheres ao longo dos séculos XVIII e XIX, considerados acadêmicos, possui diversas distinções para artistas homens e mulheres. Partindo do ponto já citado anteriormente usando como base as ideias de Michelle Perrot e Whitney Chadwick, de que existe mais por trás da negligência e falta de mulheres artistas do que a real inexistência delas ou da falta de capacidade delas, é coerente salientar alguns dos fatores que tornaram árduo o caminho das artistas ao sistema das artes.

Na base do cerceamento institucional estava a questão do estudo a partir do modelo vivo, considerado indecentemente para o “sexo frágil”, salientando que o acesso ao ensino artístico, a base da representação do período, lhes foi negada através dos fatores sociais em perspectiva de gênero e a atribuição de uma conduta moral à mulher. O acesso à informação era inicialmente vetado nas academias. Não suficiente, as artistas que tivesse interesse em ter o conhecimento sobre o cânone tinham como saída buscarem ateliês privados. Simioni comenta, sobre a Academie Julian- instituição francesa fundada em 1867, que mesmo com o destaque pela abertura de turmas mistas tinha como agravante a questão financeira, de tal modo que “o único senão ali é que deveriam pagar caro por tantos privilégios”, que constituíam no estudo do modelo vivo por até 8 horas, e onde “as mensalidades para as mulheres custavam, geralmente o dobro das masculinas.” (2002, p. 92)

Indo por outro caminho seriam classificadas como artistas de artes menores, que não necessitavam do conhecimento da representação do corpo, como a pintura de paisagem e a natureza-morta. Além disso, a maneira como a crítica às classificava era decisivo, pois ao serem clarificadas como “amadoras”, em comparação ao chamado “trabalho sério” dos artistas homens, elas eram facilmente excluídas da história da arte. A dificuldade da profissionalização das mulheres artistas se deu ainda pela construção de um conceito de “arte feminina”, com temas “menores”, em contraste com a arte

masculina, histórica e com temática pública. Além dos ateliês privados, Simioni diz que as artistas recorriam a “uma série de caminhos alternativos, onde a artista pode aprender o corpo humano e descobrir quais as melhores maneiras de representá-lo” (2002, p. 86). Sendo excluídas desse conhecimento pelo meio acadêmico, lhes restava ainda recorrer a esboços de seus próprios corpos ou de amigas íntimas.

Mesmo com a possibilidade de entrada das artistas na academia desde 1770, o acesso era distinto do masculino e seria necessário contar com uma indicação real, que atribuísse a elas o título de excepcionalidade. Em 1896, as artistas conseguiram a liberação para frequentar as aulas de anatomia e história da arte, mas necessitavam de diversos requisitos para que fossem aceitas: a comprovação de que tinham entre 15 e 30 anos, uma requisição por escrito e uma carta de indicação de um professor ou artista renomado. Apenas em 1990 foi destinado às artistas um ateliê exclusivo. As reações acaloradas por parte dos alunos têm como justificativa, como se refere Simioni, o “medo da feminilização da profissão e sua correlata desvalorização social” (SIMIONI, 2002, p.94).

Apesar do caso brasileiro ser mais favorável para as artistas, já que aqui puderam ingressar na academia legalmente desde 1892, a instituição possuía as mais diversas carências, havendo um baixo nível de institucionalização. Havia um caráter de autoridade e dominação ocasionados por relações pessoais, pois se uma mulher desafiava a autoridade masculina “estava fadada ao pior dos castigos: a exclusão absoluta do campo da arte e da memória coletiva, ou seja, uma dupla morte.” (SIMIONI, 2008, p.5)

A partir dos diversos apontamentos feitos aqui sobre a situação cultural atribuída à mulher e sua esfera de atuação enquanto ser social, alguns dos aspectos de dificuldade de acesso às instituições destinadas ao ensino da arte, se segue uma abordagem sobre outro aspecto importante na inclusão ou apagamento de artistas mulheres na história da arte: a crítica.

### **Crítica de arte no Rio Grande do Sul e as mulheres**

A crítica de arte rio-grandense apareceu nos jornais no século XIX, muito vinculada à crítica literária. Os críticos utilizavam os mesmos critérios e termos para avaliar tanto as obras literárias quanto a produção artística. As análises, no caso das artes plásticas, não se aprofundavam, eram vagas descrições sobre o tema e, em geral,

relacionavam este tema à literatura, fazendo uma apresentação poética da obra, ou à filosofia, trazendo longas citações, normalmente, em francês. Quando não tinha o formato poético ou filosófico, a crítica aparecia com um conteúdo meramente informativo, com comentários a respeito da vida, das produções e premiações do artista. Apesar disso, a crítica sempre foi responsável pela formação da opinião pública e pela divulgação dos artistas. Prova disso são as aquisições de obras feitas por instituições públicas ou colecionadores, todas divulgadas na imprensa e, em geral, alguns dias após a publicação de notas elogiosas a respeito de uma exposição ou frutos de comentários críticos.

Assim, a crítica, com uma linguagem mais voltada para as artes plásticas, só começou a ser exercida no RS após o surgimento da Escola de Artes, em 1910, e, mais especificamente, com a chegada de Angelo Guido<sup>9</sup> (1893-1969). Ele foi um crítico que publicou, regularmente, num dos periódicos de maior circulação no Estado do RS (jornal *Diário de Notícias*), no período de 1928 aos anos 1960; com um conteúdo específico em seus textos, voltados para a arte, e trabalhava nestes dois âmbitos: a teoria, fundamento com o qual concebe a arte, e a prática, tanto crítica quanto pictórica.

Angelo Guido fazia análise de exposições coletivas e individuais, assim como fez críticas a respeito de trabalhos de artistas homens e mulheres. De certa forma, ele foi responsável por influenciar na legitimação de artistas da época.

Através da leitura e análise dos textos publicados no jornal por Guido, fizemos algumas comparações entre textos referentes a pintoras e pintores. Inicialmente é notado por Guido a ascensão das mulheres em áreas da arte, como a dança e a música, ele as saudava pelo maravilhoso trabalho, ressalva, porém, que infelizmente, na pintura não há destaque merecido à uma pintora mulher até aquele momento, mas afirma que ela existe e é porto-alegrense e reside em Porto Alegre. Em seguida, conta do seu matrimônio com o esplêndido pintor Luiz Maristany e confirma que ela é uma pintora autônoma, já que não necessita de imitar o estilo do professor com quem estudou e reforça isto ao dizer que ela é uma artista de verdade com estilo plástico autêntico. As críticas referentes à Amélia Maristany, portam repetições feitas por Guido, que apesar de afirmar não julgar a capacidade de se expressar pictoriamente um privilégio de gênero, repete termos referente à pintora e a sua obra como; excessivamente feminina, deliciosamente feminino, delicado

---

<sup>9</sup> Angelo Guido Gnocchi foi professor no Instituto de Belas Artes da UFRGS de 1936 a 1963, foi pintor e crítico de arte contratado pelo jornal *Diário de Notícias* de Porto Alegre desde 1928.

sentimento feminino, inegavelmente bem feminino e um gosto feminino que se denuncia.  
(GUIDO, 27.11.1938, p. 4)

(...) Há mesmo, em certa maneira que diria ingênua de compor alguns pequenos conjuntos e de tratar pequenas flores, um gosto feminino que se denuncia evidente. Entretanto, seu temperamento pictórico, que se manifesta, às vezes, em audácias incríveis, não tem nada de feminino. Não direi que é um temperamento masculino, porque não julgo que a capacidade de vibrar intensamente e de se expressar com energia seja um privilégio dos homens. (GUIDO, 27.11.1938, p. 4)

O texto da crítica *Amélia Pastro Maristany, Notável pintora de flores*, por exemplo, coloca a artista em comparação com o pintor Guiomar Fagundes, Georgina Albuquerque, Haidéa Santiago e outras artistas, que se destacam no gênero de natureza morta com técnicas mais academicistas, só que perdem em expressividade pictórica, coisa que Amélia possui. Isto é ressaltado mais uma vez por Guido quando ele menciona Pedro Alexandrino e seus crisântemos, que em suas palavras: Talvez sejam esses crisântemos as mais belas flores pintadas até hoje no Brasil, num estilo quente e vigoroso que lembra naturezas-mortas do melhor período flamengo. (GUIDO, 27.11.1938, p. 4.) Ainda que Pedro tenha os crisântemos extremamente bem pintados com memória do melhor período flamengo, o crítico resalta a diferença com que Amélia traz sua pintura, que é mais instintiva do que intelectual, no sentido que a pintora interpreta as flores e não necessariamente as copia. Isto reforça um estereótipo de gênero, no qual a mulher é o sentimento e o homem é a razão. Já a crítica *Exposição Luiz Maristany*, Guido não nos diz que Luiz é casado e não dá colocações que envolvam gênero, pelo contrário, por toda a crítica ele resalta a expressividade natural de Luiz e sua capacidade de ter uma emoção estética e exprimir seu sentir, com poesia, na pintura; sem que isso seja excessivamente masculino, deliciosamente masculino, que tenha um delicado sentimento masculino e etc.

O valor do artista está precisamente em sentir que há uma poesia em coisas que para a maioria são inexpressivas. Não falta a Maristany essa sensibilidade, e a sua “mostra” de telas é uma bela demonstração de que ele sabe sentir que há um poema, uma secreta estesia profunda em coisas que aparentemente parecem nada revelar a sensibilidade. (GUIDO, 08.06.1930, p. 12)]

Numa primeira análise é visível que Guido contribuiu com a repercussão do trabalho de Amélia Pastro Maristany, entretanto, a forma como a faz por mais que seja

com as melhores intenções, reforça estereótipos de gênero quando neutraliza características ditas femininas.

Considerando que a pesquisa ainda está em andamento, no qual se realizou o levantamento e análise de uma parte das críticas referente às artistas mulheres do Rio Grande do Sul, pretende-se agora o aprofundamento da mesma e de mais mulheres que foram analisadas por Guido, a fim de contribuir com a história das mulheres, da arte e da crítica de arte.

### **Referências**

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Vol.1 Fatos e Mitos e Vol.2 A experiência vivida. 3º ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- CHADWICK, Whitney. **Mujer, Arte y Sociedad**. 2ª ed. Barcelona: Destino. 1992.
- GUIDO, Angelo. **A Exposição Hilda Goltz**, Diário de Notícias, 1942, p.9.
- \_\_\_\_\_. Diário de Notícias, 1944, p.7.
- \_\_\_\_\_. **Amélia Pastro Maristany – Notável Pintora Porto Alegrense**, Diário de Notícias, 17.08.1938, p.7.
- \_\_\_\_\_. **Amélia Pastro Maristany – Notável Pintora de flores**, Diário de Notícias, 27.11.1938, p.4.
- \_\_\_\_\_. **Exposição Luiz Maristany**, Diário de Notícias, 08.06.1930, p. 12.
- LOPONTE, Luciana Grupelli. **Docência Artística: Arte, Estética de Si e Subjetividades Femininas**. Tese.Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2. jul./dez. 1995.
- SILVA, Ursula Rosa. **A Fundamentação Estética da Crítica de Arte em Angelo Guido: A crítica de arte sob o enfoque de uma história das ideias**. Tese. Curso de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001. Acesso em: 12.09.2017.
- SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão Artista: Pintoras e Escultoras Acadêmicas Brasileiras**. 1ª ed. São Paulo: EDUSP, 2008. Acesso em: 19.08.2017.
- \_\_\_\_\_. **O corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX**, In: Revista ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, jan.-jun. 2007, p. 83-97. Disponível

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1450/1297>. Acesso em: 19.08.2017.

VARGAS, Rosane. **Excluídas da Memória: Mulheres no Salão de Belas Artes do Rio Grande do Sul**. Monografia. Curso de Bacharelado em História da Arte. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Acesso em: 19.08.2017.



## ARTE E POLÍTICA: ANÁLISE DA SÉRIE SUDÁRIO DO ARTISTA CHRISTUS NÓBREGA

### ARTE Y POLÍTICA: ANALISIS DE LA SERIE SUDARIO DEL ARTISTA CHRISTUS NÓBREGA

Renan Soares  
Graduando em Bacharelado em Artes Visuais - UFPEL  
alpha-rs@hotmail.com

#### RESUMO

Esta pesquisa é vinculada ao Projeto de Ensino Arte e Discurso coordenado pela professora Caroline Leal Bonilha, tem como base teórica as reflexões do autor Jaques Rancière (2012), e se pauta na análise de obras de um dos artistas indicados ao prêmio PIPA 2017. Foram 56 artistas indicados e dentre eles o artista Christus Nóbrega foi escolhido para ser analisado, pois seus trabalhos na série Sudário trazem discussões políticas que se enquadram no que Rancière irá chamar de modelo de regime estético da arte. No projeto Sudário, o artista cria em conjunto com uma equipe médica uma tinta com seu próprio sangue e com ela imprime imagens, que segundo ele “são de plantas de poder utilizadas nas tradições religiosas brasileiras de matrizes africana e/ou indígena.” Nesse trabalho Nóbrega evoca dois sentidos potentes, o uso de seu próprio sangue, que tem relação com o fato dele ter sido impedido de doar sangue ao próprio pai, por ser homossexual e outro é representar com esse “sangue” símbolos de povos que são apagados violentamente da nossa história. O que se pôde analisar a partir dos modelos de eficácia da arte segundo Rancière, é que a série Sudário quebra com a expectativa do espectador, que num primeiro momento vê somente representações de plantas; e num segundo momento quando olha para a ficha técnica e identifica o sangue como material. E a partir de então se torna impossível prever quais as relações o espectador vai estabelecer.

**Palavras-chaves:** Eficácia; Estética; Christus Nóbrega; Sudário; Jacques Rancière

#### RESUMEN

Esta investigación está vinculada al Proyecto de Enseñanza Arte y Discurso, tiene como base teórica las reflexiones del autor Jaques Rancière (2012), y se pauta en el análisis de obras de uno de los artistas indicados al público el premio PIPA 2017. Fueron 56 artistas indicados y entre ellos el artista Christus Nóbrega fue escogido para ser analizado, pues sus trabajos en la serie Sudario traen discusiones políticas que se encuadran en lo que Ranciere llamará modelo de régimen estético del arte. En el proyecto Sudario, el artista crea en conjunto con un equipo médico una tinta con su propia sangre y con ella imprime imágenes, que según él “son de plantas de poder utilizadas en las tradiciones religiosas brasileñas de matrizes africana y / o indígena. Nóbrega evoca dos sentidos potentes, el uso de su propia sangre, que tiene relación con el hecho de haber sido impedido de donar sangre al propio padre, por ser homosexual y otro es representar con esa “sangre” símbolos de pueblos que son borrados violentamente nuestra historia. Hasta el Simposio Temático 9 Enseñanza y Pedagogía 187 momento que se pudo analizar a partir de los modelos de eficacia del arte según Rancière, es que la serie Sudario rompe con la expectativa del espectador, que en un primer momento ve solamente representaciones de plantas; y en un segundo momento cuando mira la ficha técnica e identifica la sangre como material. Y a partir de entonces se hace imposible predecir qué relaciones el espectador va a establecer

**Palabras clave:** Estética; Christus Nóbrega; Sudário; Jacques Rancière

A 32ª Bienal Internacional de São Paulo, que ocorreu de 7 de setembro até 11 de dezembro de 2016 e teve curadoria de Jochen Volz, intitulada *Incerteza Viva*, gerou polêmicas. Foram publicadas matérias em revistas como a *Veja* e jornais como o *Estado de S. Paulo*, onde inclusive o crítico de arte Rodrigo Naves (2016) apontou sua insatisfação a esta edição do evento, segundo o crítico “faltou arte, que é onde realmente nossas certezas são postas em xeque. Ideologias são tigres de papel”<sup>10</sup>. As discussões que se seguiram trouxeram a baía um tema muito presente: a relação entre arte e política.

Somados a isto, acontecimentos recentes como o fechamento da exposição *Queermuseu* no Santander Cultural em Porto Alegre, que teve a curadoria de Gaudencio Fideles e contou com obras de artistas renomados da história da arte como Lygia Clark e Portinari, se encerrou após um mês de abertura por oposição de grupos políticos conservadores que se sentiram ofendidos com o teor das obras apresentadas e também a polêmica a respeito da performance “*La bête*” do artista Wagner Schwartz no Museu de Arte Moderna de São Paulo que descontextualizada foi exposta nas redes sociais, através de um vídeo, como um ato de pedofilia, por se tratar de um homem nu sendo tocado por uma criança.

No entanto, não é o teor ou as questões que foram levantadas na 32ª Bienal Internacional de São Paulo, na exposição *Queermuseu* ou na performance de Wagner Schwartz no MAM-SP que interessa neste texto, mas sim como essas questões foram tratadas por artistas contemporâneos e ganharam materialidade no campo visual, pois é inegável que isso gerou uma efervescência que acima de tudo repercutiu numa esfera política e fez-se questionar como se dá a relação entre arte e política na arte contemporânea.

Partindo desse princípio tem-se como base teórica as reflexões feitas pelo filósofo francês Jacques Rancière (1940), atualmente Professor de Filosofia na European Graduate School, na Suíça, foi aluno de Louis Althusser inclinado a um marxismo althusseriano, mas acabou se afastando do marxismo após os movimentos de maio de 1968 na Europa que romperam com a política, estética e o pensamento filosófico no ocidente.

---

<sup>10</sup> Matéria publicada no jornal *Estado de S. Paulo* dia 20/09/2016 disponível em [cultura.estadao.com.br/noticias/artes,32-bienal-de-sao-paulo-incertezas-vivas,10000077152](http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,32-bienal-de-sao-paulo-incertezas-vivas,10000077152). Acessado em 15/09/2017.

Para Rancière existe uma dimensão estética da política, que abre caminho para iniciarmos uma discussão a respeito desse tema. Segundo o autor:

[...] a arte não é política antes de tudo pelas mensagens que ela transmite nem pelas maneiras como representa as estruturas sociais, os conflitos políticos ou as identidades sociais étnicas ou sexuais. Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um sensorium espaço-temporal que determina maneiras do estar junto ou separado, dentro ou fora, face a ou ao meio de...[...] (RANCIÈRE, 2005 pg 1)

A arte nesse sentido não precisa apresentar um posicionamento político para que a consideremos política. Cito Pedro Hussak van Velthen Ramos (2012, pg 103) que fala sobre a política das imagens a partir de Rancière: “A arte é política quando produz dissenso entre produção artística e fins sociais definidos. Para Rancière, tal dissenso não é controvérsia de ideias, mas o conflito entre vários regimes sensoriais.”

Rancière então irá propor três regimes das artes: o Regime Ético das Imagens; Regime Poético/Representativo e o Regime Estético (2009, pg. 27).

No Regime Ético das Imagens o que se discute é a não autonomia da arte, o que existia não era propriamente arte, mas imagens ligadas a ela, levando em consideração a discussão feita por Platão sobre a imitação da cópia, os chamados simulacros.

Já o segundo o Regime Poético/Representativo é caracterizado pela lógica da *mimesis*, está por sua vez passa a estabelecer uma hierarquia nas artes, elegendo o que deveria ser ou não representado, constituindo assim as “Belas Artes”, além disso segundo Ramos:

Para Rancière, ainda que a arte política do século XX não tivesse mais o mesmo objetivo de corrigir os costumes, ela ainda se movia segundo a lógica do teatro moral do século XVIII, pois tanto neste quanto naquela domina um modelo mimético. Cujo pressuposto é que há uma relação necessária de causa-efeito entre o que a obra mostra e a recepção do espectador, ou, ainda, que a intenção do artista vai provocar um determinado resultado na compreensão de mundo do espectador. (RAMOS, 2012, pg 103)

Dentro dessa definição podemos apontar alguns percalços que a arte contemporânea vem percorrendo, quando falamos de arte e política nos vem a mente a arte engajada, aquela que milita contra ou a favor de alguma causa, que busca representar e expor as frustrações dos artistas para com a sociedade, discutir os grandes temas dos problemas sociais de maneira a causar um efeito pré-determinado sobre o espectador, esquecendo-se da potencialidade política da arte por si mesma.

Contrapondo esta postura e os dois primeiros regimes da arte, temos o Regime Estético, este regime se caracteriza pela suspensão de qualquer relação pré-estabelecida entre os modos de produção artístico e a produção de um efeito determinado sobre um público específico. Segundo Ramos:

Rancière propõe outro modelo para se pensar a politicidade da arte, agora não mais sob camisa-de-força do “engajamento”: a eficácia estética concerne precisamente à compreensão de que há uma descontinuidade entre as formas sensíveis da produção artística e as formas sensíveis do pensamento dos espectadores. Nesta perspectiva, a politicidade da arte, tal como Rancière pensa, não está na direção do público para determinados fins, mas, ao contrário, na suspensão de toda relação determinável entre a intenção da produção e o efeito na recepção. (RAMOS, 2012, pg 103)

Assim, a politicidade da arte se dá dentro do Regime Estético nos levando a refletir se de fato as produções artísticas atuais se encaixam dentro desse modelo de eficácia da arte, esta discussão é extremamente importante atualmente, pois a arte vem sendo alvo de debates políticos e assuntos, como a restrição por idade a determinadas obras de arte, que colocam em xeque a politicidade da arte.



Figura 1: Sudário I, II e III 2013/2014, Impressão jato de tinta com tinta feita de sangue (60 x 70 cm).  
Fonte: [www.christusnobrega.com](http://www.christusnobrega.com)

Partindo destas definições e das explicações de Rancière sobre os regimes da arte, para poder entender a relação entre arte e política dentro do contexto atual, analisaremos a série *Sudário* do artista contemporâneo Christus Nóbrega, que é também professor na Universidade de Brasília, onde realizou seu doutorado em Arte Contemporânea. E trabalha com fotografia, foto-objeto, vídeo e arte computacional remetendo a um pensar sobre a natureza.

No projeto *Sudário*, o artista cria em conjunto com uma equipe médica uma tinta a base de seu próprio sangue e com ela imprime imagens, que segundo ele “são de plantas de poder utilizadas nas tradições religiosas brasileiras de matrizes africana e/ou indígena.”<sup>11</sup> A série conta com um videoarte (Figura), fazendo referência ao processo e com aproximadamente mais de 28 impressões utilizando essa tinta à base de sangue.



Figura 2: *Sudário* (Costela de Adão) 2013/2014, Impressão jato de tinta com tinta feita de sangue (60 x 70 cm). Fonte: [www.christusnobrega.com](http://www.christusnobrega.com)

Na série *Sudário*, Nóbrega evoca dois sentidos potentes, o uso de seu próprio sangue, que tem relação ao fato dele ter sido impedido de doar sangue ao próprio pai, por ser homossexual e outro é representar com esse “sangue” símbolos de povos que são apagados violentamente da nossa história.

---

<sup>11</sup> Christus Nóbrega em texto de apresentação do seu trabalho disponível no seu site [www.christusnobrega.com/sudario](http://www.christusnobrega.com/sudario)



O resultado dessas escolhas são impressões que carregam signos que serão significados a partir de uma concepção comum do espectador para com a obra, mas que não revelam de início sua potencialidade política, justamente porque a obra em si não está em primeiro lugar a serviço de uma causa política e nem faz referência direta aparente a nenhuma causa, as relações que vão se estabelecendo entre obra e espectador primeiro passam por uma experiência estética e, por isso, política.



Figura 3: Sudário (Pergamum) 2013/2014, Impressão jato de tinta com tinta feita de sangue (60 x 70 cm). Fonte: [www.christusnobrega.com](http://www.christusnobrega.com)

O artista trata do tema da exclusão cultural e dos preconceitos que as tradições e religiosidade africanas e indígenas sofrem no Brasil, podemos perceber como seus trabalhos nos levam a refletir sobre estas questões, além de outras como o ensino religioso específico nas escolas públicas, que foi aprovado no congresso recentemente. Os trabalhos do artista caminham para um âmbito totalmente político, no entanto a forma como ele opta por expor estas questões é o que a insere dentro do Regime Estético da arte, que consiste em não:

[...] transmitir mensagens, dar modelos ou contramodelos de comportamento ou ensinar a decifrar as representações. Ela consiste sobretudo em disposições dos corpos, em recorte de espaços e tempos singulares que definem maneiras de ser, juntos ou separados, na frente ou no meio, perto ou longe. (RANCIERÈ, 2005. pg 55)



Neste sentido, as obras da série *Sudário* não tendem a transmitir uma mensagem política, mas fazer um recorte do espaço e tempo a partir de elementos comuns, as plantas representadas são plantas usadas em rituais religiosos que fazem parte da tradição de povos indígenas e de matrizes africanas, esse elemento que a obra incorpora só é evidente para aqueles que conhecem tais rituais e sabem qual a utilidade de cada planta dentro da tradição desses povos, isso cria um enigma para aqueles que não as conhecem, ao mesmo tempo são plantas que vemos todos os dias nos canteiros da cidade ou nos jardins dos vizinhos (Figura 2 e 3), o que promove a significação desses elementos é a relação que o espectador vai estabelecer a partir das suas próprias experiências a priori e a posteriori, como uma reconfiguração da experiência comum do indivíduo.

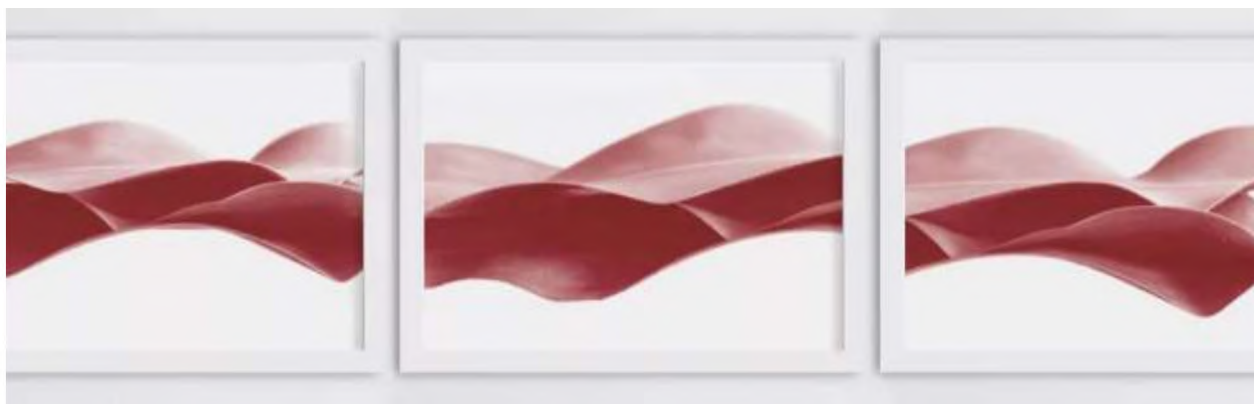


Figura 4: *Sudário* (Espada de São Jorge) 2013/2014, Impressão jato de tinta com tinta feita de sangue (60 x 70 cm). Fonte: [www.christusnobrega.com](http://www.christusnobrega.com)

As impressões de Nóbrega não buscam um engajamento, uma reação determinada pelo artista sobre o espectador, uma relação de causa e efeito, pelo contrário as imagens interrompidas de suas narrativas, no sentido do porquê, como, onde, por quem e para quem foram tiradas, suspendem toda a expectativa que o artista poderá ter sobre um efeito determinado de sua obra sobre o público, deixando espaço para o imaginário do espectador. De acordo com Ramos:

As indeterminações da imagem interrompida atraem sempre novos significados e o espectador coloca nelas suas próprias intenções, criando um jogo entre estranhamento e significação. Assim, a pensatividade da imagem não está no conteúdo que ela apresenta, mas no fato de que sua autonomia coloca em jogo vários modos de representações. (RAMOS, 2012, 106)

Em seguida, temos o elemento sangue, e a reflexão do porquê representar tais plantas com ele. A tinta criada pela equipe que trabalhou com o artista é um outro signo que estabelece uma relação a priori com o nome da série *Sudário*, que discutiremos em seguida, no entanto esta escolha remete também a uma condição do artista que só temos se conhecermos uma narrativa específica da vida pessoal do artista.

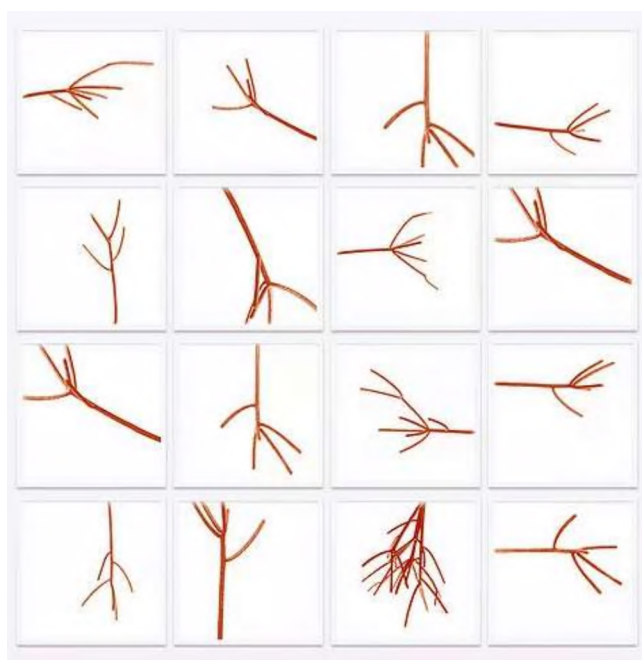


Figura 5: *Sudário* (São Sebastião) 2013/2014 Impressão de tinta com tinta feita de sangue (30 x 65cm)

O fato do artista trabalhar com sangue diz respeito a um episódio em que ele precisou do sangue do pai, mas foi considerado inapto por sua orientação sexual, no Brasil em pleno século XXI, assim como em outros países, homens que tiveram relações sexuais com outros homens em menos de 12 meses são considerados “inaptos temporários” a doar sangue. Isso revela um comentário político que não é evidente num primeiro momento, o artista poderia optar por trazer elementos que remetessem diretamente a esta questão, mas não o fez, essa escolha fez com que seu trabalho não entrasse no campo da arte engajada, interessada numa militância a serviço de uma causa

política só fez se aproximar de uma eficácia estética a qual não se propõe a fazer política.



Figura 6: Sudário (Proteção e veia) 2013/2014

Sudário remete diretamente a mortalha de cristo, conhecido também com Santo Sudário ou Sudário de Turin, muito acreditam que este serio o pano que foi usado para cobrir o corpo de cristo dando a ver a sua imagem através das marcas de sangue que ficaram gravadas no tecido.



Figura 7: Sudário 2013, Video (3'33'').

Neste sentido, o artista incorpora a seu trabalho um elemento que remete a religiosidade cristã, junto a elementos de religiosidade africana e indígena, sincretizando esses elementos a partir de um recorte que os coloca no mesmo espaço, relacionando seu

próprio sangue, considerado perigoso para o outro, usando-o para deixar marcas e criar representações, assim como o sangue de cristo que para muitos teria deixado marcas num tecido criando a representação do próprio, Nóbrega dá a ver a potencialidade religiosa, apagada da nossa história e assim esquecida por muitos de nós dentro da cultura brasileira, trazendo elementos importantes e fazendo isto de forma muito subjetiva.

E ao trazer médicos e químicos para compor uma equipe que cria a partir de seu sangue uma tinta para impressão a jato, o artista passa a subverter a ciência, a mesma ciência que é colocada por muitos em oposição a crenças no debate religioso, a mesma ciência que diz que seu sangue é inapropriado para o outro se torna agora a ciência usada para fazer seus trabalhos.

Essa e todas as outras questões que podem ser levantadas ou não pelo espectador, fazem com que as obras da série Sudário tenham uma grande potência política, não por colocar estas e outras questões as vistas do espectador, mas justamente porque ele não o faz, seu trabalho não se propõe a ser um estandarte para uma bandeira ou uma causa, e sim por que o artista cria um objeto artístico que apela para a subjetividade e o sensível, que se propõe a fazer arte e não política.

Seria necessário muito mais do que poucas paginas e uma breve analisa das obras de um único artista brasileiro para podermos apontar direções a respeito da maneira como os artistas contemporâneos trabalham com relação a arte e política. Mas a exemplo dos comentários da 32ª Bienal Internacional de São Paulo, a respeito de ideologia feito por Rodrigo Naves e pensando sobre as reflexões de Rancierè e o que foi discutido nas série de Nóbrega, se primeiro são apontadas questões políticas em um trabalho antes dos elementos estéticos temos que pensar se o trabalho então não está se colocando a serviço de uma causa, transmitindo uma mensagem determinada ao espectador ao invés de trabalhar a subjetividade e romper com essa relação de causa e efeito.

**Referências**

RANCIÈRE, Jaques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_A Partilha do Sensível: Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Pedro Hussak van Velthen. Rancière: A política das imagens. Natal (RN).  
Princípios Revista de filosofia, v. 19, n. 32. 2012, pg 95-107

Matéria publicada no jornal Estado de S. Paulo dia 20/09/2016 disponível em  
[cultura.estadao.com.br/noticias/artes,32-bienal-de-sao-paulo-incertezas-vivas,10000077152](http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,32-bienal-de-sao-paulo-incertezas-vivas,10000077152)

RANCIÈRE, Jaques. Política da Arte. Disponível em Acessado

**USO PEDAGÓGICO DE CAMPANHAS SEXISTAS DE  
MARKETING PARA O EMPODERAMENTO DE ALUNAS NO  
ENSINO MÉDIO**

*PEDAGOGICAL USE OF SEXISTIC MARKETING CAMPAIGNS FOR  
THE EMPOWERMENT OF STUDENTS FROM HIGH SCHOOL*

Stefany Beltrão de Castro

Acadêmica do curso de Bacharelado em Administração/UFPEl  
stefany\_tt@hotmail.com

Kwany Vieira Garcia

Acadêmica do curso de Bacharelado em Administração/UFPEl  
kawanyg@live.com.br

Caroline Casali

Doutora em Ciências da Comunicação / Professora do Departamento de Administração da UFPEl  
carolcasali@gmail.com

**RESUMO**

A escola contemporânea enfrenta diversos desafios; dentre eles, um dos maiores talvez seja estimular o pensamento crítico sobre o consumo de informações e buscar maneiras de integrar escola, alunos, docentes e tecnologias. Nesse sentido, este trabalho apresenta a proposta do uso pedagógico de campanhas sexistas de marketing em escolas de ensino médio, buscando o empoderamento feminino. Para tanto, considera-se os referenciais teórico-metodológicos de empoderamento feminino, educomunicação e marketing. As campanhas escolhidas para análise e construção da proposta pedagógica referem-se à marca de cerveja Skol, no entendimento de que qualquer informação de caráter público pode ser abordada em sala de aula com intuito educativo. As campanhas foram analisadas para além do anúncio publicitário porque interessa à proposta também a análise de sua repercussão junto aos públicos. Os resultados do trabalho demonstram que a campanha sexista de marketing vem sendo cada vez mais percebida e criticada, principalmente devido a sua circulação nas redes sociais. Diante disso, entende-se que esse tipo de campanha pode e deve ser trabalhado em sala de aula, como instrumento de ensino, buscando a construção do pensamento crítico e do empoderamento feminino.

**Palavras-chave:** Educomunicação. Empoderamento feminino. Campanhas de marketing.

**ABSTRACT**

The contemporary school faces several challenges; among them one of the greatest is perhaps to stimulate critical thinking about the consumption of information and to seek ways to integrate school, students, teachers and technologies. In this sense, this work presents the proposal of the pedagogical use of sexist marketing campaigns in high schools, seeking women's empowerment. For that, the theoretical-methodological frameworks of women's empowerment, educommunication and marketing are considered. The campaigns chosen for analysis and construction of the pedagogical proposal refer to the Skol beer brand, in the understanding that any information of a public nature can be approached in the classroom for educational purposes. The campaigns were analyzed in addition to the advertisement because it is also in the interest of the proposal to analyze its repercussion with the public. The results of the work demonstrate that the sexist marketing campaign has been increasingly perceived and criticized, mainly due to its circulation in social networks. Given this, it is understood that this type of campaign can and should be worked in the classroom as a teaching tool, seeking the construction of critical thinking and women's empowerment.

**Keywords:** Educommunication. Women's empowerment. Marketing Campaigns.



## **Introdução**

A arte do marketing caracteriza-se por um processo que envolve a criação, a comunicação e a entrega de valor ao mercado, bem como estabelecer e estruturar relacionamentos com potenciais clientes. Para tanto, baseia-se em um conjunto de quatro pilares fundamentais para análise, orientação e construção desses processos: os chamados 4Ps do marketing - produto, preço, praça e promoção. Estes elementos reúnem as ferramentas necessárias para a realização de um marketing bem sucedido e são o norte de atividades e decisões de qualquer empresa (KOTLER; KELLER, 2006).

Uma das maneiras com as quais o marketing comunica valor é pela campanha de comunicação. A criação de conceitos, o posicionamento da marca e a imagem produzida são fatores determinantes na divulgação do produto a ser vendido e na fidelização da marca que realiza a venda. Vemos a criação de relacionamento no marketing como consequência de uma boa comunicação.

Segundo Kotler e Keller (2006), o marketing consiste em tomadas de decisões estratégicas que visam provocar uma resposta comportamental no público-alvo. Por isso, por vezes o marketing é acusado de, mais que persuadir, criar demandas não existentes no consumidor. Teorias de marketing já apontam que suas estratégias estimulam necessidades já características no consumidor e, portanto, não haveria a criação de desejos não predispostos no público. Além disso, podemos dizer que se a persuasão do marketing foi mais direta um dia isso aconteceu em decorrência da sociedade de massa, na qual o consumo de informações caracterizava-se como unilateral, com processos de comunicação social lineares do emissor ao receptor, sem possibilidade direta de feedback.

É possível descrever a sociedade de massa a partir da uniformização e generalização de comportamentos e pensamentos disseminados pelos meios de comunicação de massa como o rádio e a TV, introduzidos no Brasil na primeira metade do século XX. Para Debord (1997), a sociedade se vê passiva diante do espetáculo criado via comunicação de massa.

O espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é << o que aparece é bom, o que é bom aparece>>. A atitude que ele exige por princípio é aquela aceitação passiva que, na verdade, ele já obteve na medida em que aparece sem réplica, pelo seu monopólio da aparência (DEBORD, 1997, p. 17).

Assim, entendemos a assimilação da publicidade pela sociedade de massa como um processo receptivo, não reativo e pouco criticado. As campanhas de marketing, nesse sentido, também sofriam pouca ou nenhuma resistência por parte do público que as consumiam. Não havia ferramentas de diálogo para avaliar ou questionar produtos, serviços e as marcas em si.

Em contrapartida, hoje, com o advento da internet, da sociedade da informação, da possibilidade de interação através das novas tecnologias de informação e da comunicação, há resistência em relação ao consumo de determinadas comunicações pensadas pelo marketing. Exemplo dessa resistência é o Caso da Risqué, marca de esmaltes que lançou sua coleção de inverno, em 2015, sob o título “homens que amamos” e atribuiu a cada cor um comportamento masculino com relação à mulher, como por exemplo ‘André fez o jantar’ e ‘Léo mandou flores’. O conceito da campanha tinha a intenção de enaltecer os pequenos gestos diários dos homens que fazem a diferença na vida das mulheres, porém o público encarou como um desserviço social enaltecer atitudes masculinas comuns, colocando-as no patamar de extraordinárias. Conforme Bedendo (2015)

A Risqué tratou sua consumidora como alguém com baixíssima autoestima. A maneira como a nova linha de produtos foi desenhada deu a entender que qualquer tipo de afago por parte do homem, como enviar uma mensagem no celular (!), mandar flores, ou fazer um jantar, deveria ser motivo de comemoração e felicidade para a mulher. E nada mais eficiente para estragar o relacionamento com seus consumidores do que subestimá-los desta maneira. (BEDENDO, 2015, s/p).

A comunicação da marca no caso Risqué mostrou-se falha, uma vez que seu público é formado majoritariamente por mulheres e a marca coloca o gênero masculino como protagonista de sua campanha. Atitudes como estas comprometem o relacionamento entre a marca e o cliente, justamente porque o consumidor participa, hoje, de inúmeras redes nas quais circulam críticas a campanhas sexistas de marketing. Para Bedendo (2015, s/p) “sem dúvida estamos em uma época em que os ânimos estão exaltados. Que pequenos deslizes fazem uma marca virar alvo de, às vezes exagerados, ataques virtuais. E pequenas ações de marketing podem causar impactos negativos incriveis”.

Pensando nestas diferentes leituras proporcionadas pela circulação de campanhas sexistas para além da grande mídia, via redes sociais, uma questão permanece: quando, como e onde os sujeitos que discutem essas campanhas são formados para a

crítica? Entende-se que alguns ambientes familiares ou grupos sociais fomentam a constituição de consciência crítica sobre as mensagens midiáticas, mas são poucos os espaços formais, em nossa sociedade, que trabalham essas questões. Assim, vê-se a importância de levar a reflexão sobre textos midiáticos para a educação formal da sala de aula, buscando a criação de espaços de debate e fomento da crítica, na formação de cidadãos mais preparados para o consumo das mídias e de mulheres que pensem seu lugar para além do que propõem as mensagens midiáticas.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo a apresentação da proposta de uso pedagógico de campanhas sexistas de marketing em aulas do ensino médio, com a finalidade de produzir espaços formais de discussão do tema e contribuir no empoderamento de adolescentes, incentivando a autoconfiança e a autoafirmação nessa fase da vida, onde tudo é descoberta.

### **Referencial Teórico**

Para Antonello (2014, p.249), “educar na contemporaneidade exige muito mais que sabedoria, afinidade com o outro e inteligência emocional”. A educação escolar tem sido prática cada vez mais complexa e desafiadora. Vale ressaltar o modo como a tecnologia está inserida na vida social dos agentes escolares. As crianças e adolescentes são atraídos pelas tecnologias, pelo dinamismo e facilidade que elas oferecem na busca de conhecimento e nas relações interpessoais (ANTONELLO, 2014). Assim, entende-se que o seu uso pelos docentes nas escolas não pode ser restrito a mera exposição de conteúdo, onde não há estímulo de reflexão, de construção crítica ao que se vê e lê na internet.

É pertinente destacar a importância da tecnologia como ferramenta potencializadora de informação, conhecimento e entretenimento no mundo das crianças e adolescentes. A integração da tecnologia nas metodologias educativas e nos planos pedagógicos deve ser encarada como uma possibilidade de crescimento mútuo aos jovens e educadores. A comunicação tem um papel relevante nessa perspectiva: a função de integralizar educação e utilização de mídias digitais nas redes de ensino fundamental e médio.

O campo da educomunicação se propõe como mediador de uma proposta inovadora que visa, de acordo com Soares (2009), o planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos distintos espaços educativos – dos não formais aos formais. Um ecossistema comunicativo pressupõe um ambiente no qual haja equilíbrio e harmonia nas relações entre diferentes atores, um espaço livre, onde há o incentivo ao pensamento autônomo, e a disponibilidade de tecnologias como alicerces para a construção do conhecimento.

A educomunicação aborda entre suas principais ideias a aproximação das escolas às mídias e tecnologias, visualizando estas como aliadas na busca por uma educação libertadora, consciente e na qual o conhecimento seja produzido e não somente absorvido pelos alunos. Deste modo, a educação não se dá de forma tecnicista, como instrumento retransmissor de cultura já consolidada ou de informações predefinidas, onde a crítica apresenta-se previamente formada; mas sim como uma troca de visões sobre o que é apreendido, em constante diálogo, como propunha Freire (1985).

Contudo, para realizar esse processo é necessário planejamento e gestão da comunicação na elaboração de ações pedagógicas. Muitas vezes, os docentes não encontram em sua rotina o tempo necessário para a busca e organização de temas cotidianos a serem trabalhados em sala de aula, ficando restritos às informações constantes nos manuais escolares. Diante disso, outras áreas que vêm refletindo a relação de seus objetos com a sociedade podem se oferecer como temas de ensino. Não se trata de ocupar o lugar do docente - que conhece com propriedade a didática e o que deve ser por ela abordado - mas atentar para outras possibilidades temáticas quem sabe não percebidas no dia a dia escolar. Uma dessas possibilidades temáticas são as campanhas sexistas de marketing.

Entende-se por campanha de marketing o conjunto de objetos e ações estratégicas que comunicam o valor de uma empresa, produto ou serviço aos seus consumidores.

A comunicação de marketing é o meio pelo qual as empresas buscam informar, persuadir e lembrar os consumidores – direta ou indiretamente – sobre os produtos e marcas que comercializam. Num certo sentido, a comunicação de marketing apresenta a “voz” da marca e é o meio pelo qual ela estabelece um diálogo e constrói relacionamentos com os consumidores. (KOTLER e KELLER, 2006, p.532).

Muitas vezes essa “voz” da empresa vai de encontro aos valores do consumidor. E, mesmo que o consumidor a princípio não perceba as dissonâncias da comunicação da

marca, a circulação dela nas redes sociais e as críticas que surgem ali o fazem repensar sua relação com o produto. Essa reflexão acontece principalmente sobre campanhas sexistas de marketing – quando a comunicação da empresa produz discriminação ou objetificação sexual.

Sexismo é uma diferenciação feita entre homem e mulher, ou até envolvendo homossexuais, transexuais, hermafroditas, e que envolve preconceito em relação ao sexo em questão. É a ideia de que um sexo é superior ao outro, separando as pessoas por grupos, seja de homens, de mulheres, enfim, não há relação de igualdade, não há uma visão de que todos são iguais como indivíduos, pois o que pesa é o sexo de cada um. (ARAÚJO, 2006, p.59-60).

Araújo (2006) analisou o sexismo na publicidade e concluiu que as publicidades direcionadas para os homens “envolvem mulheres como objetos, ou seja, não se percebe que por trás do que está escrito há marcas de sexismo, o preconceito está nos implícitos, a partir de inferências provocadas no ouvinte que direcionam um estigma em relação à figura feminina” (ARAÚJO, 2006, p.59). A possibilidade de o sexismo implícito nas mensagens publicitárias não ser percebido era muito maior quando as publicidades eram veiculadas nos grandes meios de comunicação de massa e não encontravam espaços de construção de resistências – como acontece hoje principalmente em redes sociais. E se a discussão sobre as mensagens sexistas, ainda que por vezes superficial, encontra espaços informais de construção na internet, por que não aproveitá-los para sistematização do tema em espaços formais de educação?

A proposta apresentada a seguir ilustra uma possibilidade de abordagem pedagógica das campanhas sexistas de marketing em sala de aula para a formação de cidadãos mais críticos em relação ao consumo das mídias, como prevê a educomunicação, e para contribuir no empoderamento de adolescentes.

Para nós, feministas, o empoderamento de mulheres é o processo da conquista da autonomia, da auto-determinação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latinoamericanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com o a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. (SARDENBERG, 2006, p.02).

Grande parte da discussão sobre empoderamento acontece ainda em espaços políticos ou acadêmicos (teóricos). E a proposta que segue pretende uma nova

abordagem: a construção do empoderamento a partir da discussão escolar sobre campanhas sexistas de marketing.

### **Metodologia**

Em primeira instância, o referencial teórico-metodológico deste trabalho é a educomunicação, que aponta a oportunidade de trabalhar materiais provenientes das mídias em sala de aula, como ferramenta para a criação de ambientes educacionais.

A metodologia escolhida para o presente estudo é a análise de conteúdo, na proposta de estabelecer procedimentos de análise das publicidades escolhidas. A análise de conteúdo pode ser vista como uma metodologia de ampla aplicação, por ser

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1979, p. 31).

Conforme Bardin (1979), a análise de conteúdo é caracterizada pela realização de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é uma etapa de organização das ideias iniciais. Busca-se, com ela, elaborar um sistema com a finalidade de conduzir as análises das campanhas e perceber a aplicabilidade delas como instrumento pedagógico em sala de aula. Na pré-análise, temos como orientação a regra da pertinência. Segundo Bardin (1979, p.98), “os documentos retidos devem ser adequados enquanto fontes de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.

Depois, temos a exploração do material, definida como “a administração sistemática das decisões tomadas (...) procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo computador” (BARDIN, 1979, p.101). Podemos determinar a fase da exploração do material como o momento de aplicar, de forma ordenada, as disposições de análise, elucidando cada um dos fatores que constroem a dinâmica da campanha de marketing.

Ao final, temos o tratamento dos resultados e interpretação, onde geralmente há submissão dos dados encontrados a uma profunda reflexão diante do objeto de estudo. Bardin (1979, p.101) faz referência a isto quando infere que o pesquisador “tendo à sua



disposição resultados significativos e feis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos".

A campanha escolhida para análise e construção da proposta pedagógica refere-se à marca de cerveja Skol, em publicidade lançada no verão de 2015. Cabe destacar que, de acordo com os princípios da educomunicação, qualquer informação de caráter público pode ser abordada em sala de aula com intuito educativo, inclusive estas campanhas que, a rigor, não são voltadas ao público adolescente. Em um primeiro momento, realizamos a análise da campanha e das discussões geradas por ela nas redes sociais por meio da análise de conteúdo e, depois, a partir dos pressupostos da educomunicação, propomos o uso dessa campanha como material didático em sala de aula.

## **Resultados**

### **Análise das campanhas sexistas de marketing**

A campanha de marketing lançada pela Skol no Carnaval em 2015 era calcada na frase "viva redondo". A pretensão da marca era comunicar o sentimento de alto astral, liberal, o espírito do "tudo pela diversão" que acompanha o clima do carnaval brasileiro. Para isso, utilizou-se de banners publicitários colocados em diversos pontos de transporte coletivo. Dentre tantas mensagens, a que mais despertou revolta e impacto negativo foi a frase "Esqueci o não em casa", conforme Figura 1. A agência de publicidade FNazca foi a idealizadora da campanha.



Figura 1: Cartaz “esqueci o não em casa”.  
Fonte: Site Bom de Copo

A repercussão negativa sobre a campanha começou no dia 13 de fevereiro do ano de 2015, quando duas jovens postaram em suas redes sociais uma fotografia delas em frente ao cartaz, se manifestando contrárias à publicidade. Diante da frase sexista, elas fizeram uma intervenção com fita isolante de cor preta, acrescentando a expressão “e trouxe o nunca” à frase “esqueci o não em casa”, como ilustra a Figura 2.



Figura 2: Manifestação de duas jovens sobre o cartaz.  
Fonte: Site da Revista Exame

A partir da intervenção realizada pelas jovens, a fotografia da publicidade virou alvo das mais diversas críticas, no Facebook e em outros canais de comunicação nas mídias de internet. Páginas, sites, blogs e usuários das redes sociais divulgavam e comentavam sobre a campanha publicitária de Skol de forma negativa, abordando-a como agressiva, invasiva e construída a partir de uma concepção errônea, sendo que traz como um dos carros chefes publicitários uma frase que legitima o assédio moral e sexual.

Cerca de 24 horas depois da publicação do manifesto contrário à publicidade, a Ambev (grupo fabricante da cerveja Skol) anunciou que iria retirar de circulação as campanhas publicitárias. Não houve a formalização de uma resposta oficial por parte da agência ou da Ambev, porém os banners foram substituídos por outros com frases mais leves, sem cunho sexista e incentivando o respeito à vontade do outro, como é possível visualizar na Figura 3, a seguir.



Figura 3: Banners publicitários que substituíram a campanha de cunho sexista produzida em primeira instância.

Fonte: Site Revista Exame

Diante do exposto, percebe-se que existe um movimento de enfrentamento da campanha de marketing a partir da leitura e crítica da sua mensagem.

### **Proposta de uso pedagógico das campanhas sexistas em sala aula**

Como resultado da pesquisa realizada, apresentamos uma proposta de uso pedagógico de campanhas de marketing, tais como a citada, em sala de aula no ensino médio, por acreditar que, nesta faixa etária, os alunos estejam culturalmente mais preparados para tratar de temas polêmicos como o consumo de álcool e temas relacionados. A revisão de literatura demonstra bons exemplos da apropriação de material midiático em sala de aula.

Para Schimieguel (2017, p.01), “o texto publicitário constitui um rico material para análise textual, uma vez que utiliza diferentes formas de linguagem (verbal e não-verbal) que se entrelaçam produzindo efeitos de sentido inusitados, com um extraordinário poder de persuasão”. O autor relata, ainda, a presença significativa dos



textos publicitários em sala de aula a partir dos anos 1990, quando as propostas didáticas começaram a abordar frequentemente a publicidade nos livros escolares. Schimieguel (2017) já considera uma proposta de uso da publicidade em sala de aula a partir do estabelecimento de critérios de análise que ultrapassem o texto verbal, enfocando o contexto de enunciação, os recursos utilizados e, principalmente, os aspectos discursivos. A proposta que fazemos agora aborda, para além desses enfoques, também a repercussão da campanha de marketing – envolvendo circulação social do tema e retratação da empresa em questão.

Entendendo, primeiramente, que a análise da publicidade ultrapassa as potencialidades do signo verbal, compondo sentido principalmente pelos signos icônicos, podemos empreender, em sala de aula, vasta discussão sobre a relação entre o verbal e não-verbal a partir de imagens como a que segue na Figura 4.



Figura 4: Campanha publicitária da Skol produzida entre os anos de 2006-2008.  
Fonte: Site da Agência FNazca

O verbal por si só, nesse caso, não representa o sexismo na publicidade, contudo, quando aliado aos signos icônicos vê-se claramente a objetificação da mulher. Por isso mesmo, a educação formal para a leitura das significações midiáticas é imprescindível.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

A dimensão extraverbal do gênero publicitário exige uma abordagem que transcenda a do signo lingüístico e considere, sobretudo, os apelos dos signos visuais expressos por meio das imagens e das cores, os quais são parte integrante (junto com os signos lingüísticos) da “tessitura” do texto, formando um todo significativo. (SCHIMIEGUEL, 2017, p.4).

Geralmente, a abordagem da publicidade em sala de aula fica restrita à leitura dos signos verbais. Pensar na relação entre o verbal e o não-verbal já é um avanço em termos do uso pedagógico dos textos midiáticos. Nesse sentido, alguns temas relacionados à discussão podem ser: contexto da enunciação, suporte da enunciação, sujeitos comunicantes (enunciador/enunciatário), argumentação publicitária, objetificação da mulher, contexto histórico dessa objetificação, ideologia. Por certo, os docentes de cada disciplina poderão apontar ainda outra série de temas possíveis para discussão em sala de aula, a partir da campanha publicitária exposta na Figura 4.

Vale destacar, também, que todo o debate demanda, a partir dos pressupostos da educomunicação, o espaço de voz para o aluno manifestar suas percepções, valores, críticas. Ainda que estas críticas estejam carregadas de preconceitos, cabe ao professor o papel de mediador de ideias e conflitos.

Um acréscimo igualmente importante a essa abordagem é a discussão da circulação social desse tipo de propaganda. A sala de aula pode compor, assim, um espaço de sistematização da grande quantidade de informações que os adolescentes consomem a partir das redes sociais. Discutir de que maneira a publicidade circulou, como homens e mulheres encararam seu consumo e temas que outros grupos sociais estão trazendo à tona a partir da publicidade em questão certamente contribuirá com a formação de sujeitos mais críticos em relação ao consumo midiático.

O exemplo da circulação da publicidade da Skol de fevereiro de 2015, exposto na Figura 2, permite abordar em sala de aula a maneira como as próprias mulheres reconstruíram a mensagem da publicidade e fizeram essa reconstrução circular entre seus grupos nas redes sociais, buscando o empoderamento de outras mulheres. Nesse sentido, alguns temas relacionados à discussão podem ser: objetificação da mulher, contexto histórico dessa objetificação, ideologia, relação enunciador/enunciatário, circulação das informações em redes sociais, reconstrução de textos midiáticos, possibilidades de fala a partir das novas tecnologias da comunicação. E, mais uma vez, entende-se que os



docentes de cada disciplina poderão apontar ainda outra série de temas possíveis para discussão em sala de aula, a partir de textos como o ilustrado na Figura 2.

### **Considerações Finais**

Os resultados do trabalho demonstram que a campanha sexista de marketing vem sendo cada vez mais percebida e criticada, principalmente devido a sua circulação nas redes sociais. Diante disso, entende-se que esse tipo de campanha pode e deve ser trabalhado em sala de aula, como instrumento de ensino, buscando a construção do pensamento crítico e do empoderamento feminino.

Nessa perspectiva, temos a educomunicação como campo mediador entre sala de aula e professores, proporcionando a possibilidade de atuar com mídias digitais de forma a instigar a capacidade analítica para interpretação e posicionamento de acordo com aquilo que o aluno vê e acredita.

### **Referências**

ANTONELLO, Daniéle H. Concepções de Educomunicação e o programa mais educação. **Temática**. Paraíba, v. 10, n. 11, p.152-160, nov. 2014.

ARAÚJO, Daniela. As palavras e seus efeitos: o sexismo na publicidade. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2006. 122p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1979.

BEDENDO, Marcos. Branding, Consumo e Negócios – A Risqué e a falta de bom senso no Marketing. **Revista Exame.com**. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/blog/branding-consumo-negocios/a-risque-e-a-falta-de-bom-senso-no-marketing/>. Acesso em: julho de 2017.

DEBORD, Guy. **A sociedade do Espetáculo**: Comentários sobre a sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

SARDENBERG, Cecília M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. **Comunicação Oral**. I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’. NEIM/UFBA, Salvador/BA, 5 a 10 de junho de 2006.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

SCHIMIEGUEL, Otávio. **O texto publicitário na sala de aula: uma proposta de análise.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/392-4.pdf>. Acesso em junho de 2017.

SOARES, I. O. A contribuição da revista Comunicação & Educação para a criação da Licenciatura em Educomunicação. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XIV, n. 3, set/dez 2009.

REVISTA EXAME. **Outdoor da Skol para o Carnaval causa indignação em SP.** Disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/outdoor-da-skol-para-carnaval-causa-indignacao-em-sao-paulo/>. Acesso em: setembro de 2017.

REVISTA EXAME. **Skol muda frases de campanha após polêmica. Veja as novas.** Disponível em: <https://exame.abril.com.br/marketing/skol-muda-campanha-de-outdoor-apos-polemica-veja-a-nova/>. Acesso em: setembro de 2017.

## EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: RESISTÊNCIA ESCRAVISTA NO PERÍODO COLONIAL E JOGO DA MEMÓRIA DE PALAVRAS

### *PEDAGOGICAL EXPERIENCE: SLAVERY RESISTANCE IN THE COLONIAL PERIOD AND MEMORY GAME OF WORDS*

Taiane Anhanha Lima

Graduanda do curso de História da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM  
taiane3@hotmail.com

#### RESUMO

O trabalho consiste na experiência em sala de aula com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, vinculado ao PIBID História/UFSM (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Universidade Federal de Santa Maria.) Ele se propõe a apresentar aos alunos novas formas de perceber a escravidão colonial. Mais especificadamente, com o avanço da historiografia sobre escravidão, novas perspectivas foram somadas e ainda não incorporadas pelos livros didáticos, muitas vezes, único material utilizado pelo professor. Mais do que explicar a violência da escravidão sobre os negros, informar que houve muitas e variadas formas de resistência contra o jugo escravista, da negociação aberta até fugas e rompimento. Além disso, após a explanação da aula houve a aplicação de um jogo didático, chamado pelas bolsistas de 'Jogo da memória de palavras', com o objetivo de através dessa atividade lúdica auxiliar os alunos a entenderem o que foi explicado em aula. O jogo consistiu na divisão de grupos e distribuição de cartelas com palavras versus explicação, tendo essas palavras e explicações a ver com tudo o que foi destacado no momento da explanação da aula, cada aluno teve a chance de virar as cartelas a cada rodada, vencendo quem juntasse mais pares até o fim do jogo. Pretendendo ver outras formas de auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo de história essa experiência além de ter envolvido os alunos os fez não verem a aula de história como uma simples relação quadro-giz.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Jogo didático. Resistência escrava.

#### ABSTRACT

The work consists in a classroom experience with an eighth grade class of elementary school. It is linked with History PIBID / UFSM (Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship / Federal University of Santa Maria). It proposes to introduce students to new ways of perceiving colonial slavery. With historiography advancement about slavery it was added new perspectives that were not incorporated in didactic books, often the only teaching material used by teachers. Going beyond the violence of slavery on black people, it is intended to inform students about several ways of resistance against slave labor, from open negotiation to breakout escapes. After the explanation of the lesson, it happened an application of a didactic game, called "memory game of words". It sought an understanding about what was explained in class, with a playful activity. The game consisted on dividing the class in groups and distributing cards with words on one side, and definition on the other. These cards content was related to the previous exposition in class, students could turn cards every round. The one that could join more pairs until the end of the game would be winner. Intending to create another way of helping students understand history, this experience made them engaged. They saw a different history class, unlike the ones with texts on a blackboard.

**Keywords:** History teaching. Didactic game. Slave resistance..

## **Introdução**

Durante minha recente caminhada no aprendizado e ensino da história aliar a pesquisa histórica da universidade com a escola sempre estiveram presentes nas minhas intenções. Isso se fortaleceu ainda mais quando ao longo dos semestres começaram os contatos com as disciplinas de licenciatura, e mais ainda quando passei a integrar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Santa Maria (PIBID – História UFSM) que é uma prática de extensão que possibilita e facilita esse contato com as escolas públicas de ensino.

Tendo já completado um ano dessa experiência considero que esse elo foi feito com considerável sucesso, pois esse contato inicial antes mesmo de começar a fazer os estágios finais do curso, nos dá uma visão preparatória do que vamos encontrar na realidade educacional. O PIBID História UFSM é dividido em dois subgrupos que atuam em diferentes escolas na cidade de Santa Maria. Componho o subgrupo que trabalha na Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Edna May Cardoso, e com mais duas colegas realizamos atividades em diferentes turmas, sempre tentando conciliar os horários do professor supervisor com a grade curricular do nosso curso. As atividades são realizadas tanto em sala de aula quanto fora dela, as externas (eventos, palestras, oficinas) contam com a ajuda de todo subgrupo que é composto por 11 pibidianos/as. Como já citado antes, as turmas em que as intervenções nas aulas ocorrem, são variadas por causa dos horários, portanto temos a liberdade de trabalhar com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que essas aulas devem ser ministradas por um/a professor/a ligado/a ao programa.

A atividade aqui relatada foi realizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, que no momento, já tinha estudado com o professor a temática que gostaríamos de explorar, sobre a escravidão no período colonial, tivemos assim, a chance de reforçar o que já havia sido explanado, expor novas ideias e levar um jogo didático que ajudasse no entendimento dos/as educandos/as.

### **Contato com as leituras sobre escravidão**

No 3º semestre do curso e 2º ano de faculdade com a disciplina de História da Ibero-América "A" - Colonização Portuguesa (ministrada pela Profª. Drª. Beatriz Teixeira Weber), que as leituras sobre o período colonial e, conseqüentemente sobre o sistema escravista, começaram a fazer parte do meu interesse. Nessa disciplina as principais linhas historiográficas sobre o período colonial foram estudadas, tivemos desconstruções, aprendemos novos conceitos e, além disso, a oportunidade de construir um capítulo de livro didático de algum tema já estudado na disciplina. Durante o semestre os/as estudantes tiveram também a chance de apresentar textos específicos sobre o período em grupo, ficamos de apresentar justamente o eixo que trabalhava o tema da escravidão, foram capítulos específicos do livro "Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista" de João José Reis e Eduardo Silva. A leitura dos primeiros capítulos inspirou e guiou o presente trabalho, pois a partir dele que descobrimos como funcionava a negociação dentro do sistema escravista.

As informações sobre o tema deste livro não eram novas, pois no ano de 2016 foi criado no curso de história da UFSM o Grupo de Estudos sobre o Pós-Abolição (GEPA) construído por alunos/as da graduação e pós-graduação com o objetivo de tratarmos de um tema tão pouco explorado e ainda novo no meio historiográfico, que é o período do pós-abolição. Nossas leituras começaram com eixos que tratavam sobre o fim da escravidão para depois trabalharmos o pós-abolição em si, nesse momento que foi debatido o tema do livro já citado entre os participantes do grupo.

Ensinar sobre a escravidão colonial está nos currículos obrigatórios das grades de ensino das escolas públicas ou particulares, ou seja, o/a professor/a deve passar por esse conteúdo ao ensinar sobre a história do Brasil. Porém, explicar para os/as alunos/as sobre resistência escravista, vai da opção do/a educador/a, esse mesmo que provavelmente tenha estudado o debate proposto no presente artigo na graduação, que é a intenção de trazer os escravizados como agentes de sua própria história.

### **Aspectos apresentados sobre a escravidão: os/as escravizados/as resistiam e negociavam**

Como já citado anteriormente, os/as educandos/as já haviam estudado com o professor efetivo sobre o tema da aula, escravidão colonial, nossa intenção foi fazer um

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

breve panorama e frisar alguns pontos. A explanação foi dividida em três momentos que serão apresentadas no quadro abaixo.

1° MOMENTO	2° MOMENTO	3° MOMENTO
O que foi a escravidão no período colonial?	Aspectos das condições de vida.	Apresentação simplificada da dicotomia entre “Zumbi X Pai João”.

Tabela 1: Momentos da aula. Fonte: autoral.

❖ *1º momento da aula*

Os/As alunos/as tinham uma breve ideia do significado de escravidão, assunto que já havia sido trabalhado, e embora essa palavra seja carregada de diversos debates que não achamos oportuno colocar em aula, explicamos que a escravidão colonial foi um sistema de exploração de mão-de-obra africana e indígena, que ocorria em forma de servidão e cativo, sendo a escravizado/a considerada propriedade de seu senhor.

Explicamos para os/as alunos/as sobre a escravidão indígena ocorrida no Brasil, que durante algum tempo coexistiu com a africana. A historiografia e os materiais didáticos de história, durante alguns anos, diziam que a substituição pelo escravizado africano ocorreu porque os indígenas resistiram a escravidão ou porque eles eram preguiçosos e não sabiam fazer os trabalhos. Retomamos esses aspectos e colocamos que se os/as alunos/as em algum momento tiverem contato com alguma ideia assim, que ela estaria errada pois esses não foram motivos, entendendo que o/a professor/a nesses momentos tem a oportunidade de desfazer nos/as alunos/as ideias errôneas e até preconceituosas que eles carregassem. Os africanos que foram escravizados resistiam antes e após sua captura e a substituição ocorreu por motivos econômicos que beneficiavam os países envolvidos no comércio, sendo comentando também sobre a trajetória dos navios negreiros, que apesar das resistências e as condições de viagem, eram muito precárias e várias mortes ocorriam, além de proliferação de doenças.

A todo momento questionávamos os/as alunos/as para saber se havia ficado alguma dúvida, se eles tinham comentários, ou algo parecido. E ao citarmos sobre a



escravidão dentro do próprio continente africano, uma das alunas da sala contou que havia assistido um filme em que um africano escravizava seu próprio irmão, ela havia ficado com dúvidas sobre o fato, levantando o questionando de que não eram só os brancos que escravizam os negros. Nesse momento tivemos a oportunidade perfeita para levar o conhecimento do que recentemente havíamos aprendido na disciplina de História da África, simplificamos da melhor maneira possível o que José Rivair Macedo afirma:

“Não é correto afirmar que “africanos” escravizaram “africanos” para vendê-los como escravos. A consciência coletiva da existência de uma identidade continental entre os povos das nações africanas surgiu apenas no século XX, no momento de sua emancipação frente aos europeus. Até então, o sentimento de identidade não ia além da comunidade de aldeia, da linhagem, grupo tribal ou, no máximo, grupo linguístico.” (MACEDO, José, 2012, p. 101)

❖ *2º momento da aula*

Foram apresentados aspectos sobre a vida cotidiana dos escravizados, entre eles: sobre suas moradias, famílias, roupas e que embora suas condições fossem precárias apresentamos já o primeiro ponto da resistência, que é a sua própria sobrevivência em um sistema tão cruel, salientando para os/as alunos/as que os/as negros/as escravizados foram impostos a obedecer ao catolicismo, que sofre algumas ressignificações conforme a própria cultura e religiões trazidas da África.

Impossível falar de escravidão e não citar sobre a violência por mais que esse tema específico possa abalar os/as educandos/as, principalmente os/as negros/as presentes na sala de aula. Porém, entendemos que não citar de maneira mais evidente sobre a violência escravista poderia transparecer que estamos seguindo uma linha paternalista quando a escravidão do período, por isso alguns aspectos foram citados e imagens demonstradas, como os castigos físicos e uso do chicote, além de objetos utilizados como a máscara de flandres.

❖ *3º momento da aula*

Quando a palavra “simplificar” foi utilizada para poder explicar aos alunos/as sobre a historiografia da escravidão a intenção não é subestimá-los, mas entendemos que não é o momento deles/as entrarem em contato com detalhes sobre o debate historiográfico, mas sim ter as principais ideias. E as principais ideias apresentadas sobre

o tema foi de que por muito tempo no Brasil a escravidão foi baseada em uma dicotomia que João José Reis e Eduardo Silva apresentam:

### **Zumbi X Pai João**

Os/As alunos/as já conheciam a história de Zumbi dos Palmares que até hoje é considerado um grande herói negro, sendo representado pela sua bravura, fúria e força física. Além disso, sempre foi visto como um negro altivo que se posicionava de maneira violenta contra o sistema que o subjugava. A partir daí apresentamos para os/as alunos/as o que era um quilombo ou mocambo, e que o Quilombo dos Palmares se formou entre 1605 e 1606 na Serra da Barriga, interior do atual estado de Alagoas, sendo esse um dos maiores quilombos existentes, passando por períodos de expansão até sua completa destruição. A história desse quilombo foi contada resumidamente para os/as educandos/as, citando o nome de Ganga Zumba e Dandara.

O Zumbi é conhecido, mas quem seria Pai João? Seria mais uma figura, também utilizada pelos autores de *Negociação e Conflito*, de um escravizado calmo, que nunca se revoltava ou desobedecia, muito antes pelo contrário, agia de uma forma submissa, e por isso sempre era visto como vítima. Concluímos com os/as alunos/ que sim, existiam escravizados/as que agiam dessa forma, mas depois de tudo o que discutimos sobre a forma de tratamento que eles/as tinham, será que não viam na obediência a única forma de sobreviver? E fizemos mais questionamento aos estudantes: será que deve haver sempre essa dicotomia entre Zumbi X Pai João? Sempre tem que ter um herói ou uma vítima? Será que não teria um meio termo?

Sim poderia, nesse momento que apresentamos aos/as alunos/as sobre a negociação, um outro meio arranjado pelos/as escravizados/as para que seu jugo escravista fosse “mais leve”. Os/As alunos foram apresentados a alguns tipos de negociação e resistência, entre elas: compras de alforria, formação de famílias, casos extremos em que havia o suicídio, etc. Para exemplificar de melhor forma isso para eles/as lemos trechos do tratado proposto em 1789 pelos escravizados ao seu senhor, esse tratado está no anexo do livro já citado “*Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*” e se chama “*Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos*”

durante o tempo em que se conservaram levantados”. O documento demonstra os/as escravizados/as como agentes históricos, reivindicando seus interesses.

Aproveitamos o referido tratado para apresentarmos sobre as formas de fuga, a do tratado apresentado era de tipo reivindicatória, ou seja, não pretendia um rompimento total com o sistema, mas uma “espécie de greve” por melhores condições. Tendo outro tipo de fuga, as rompimento, que funcionavam como insurreições e revoltas de forma mais radical, onde poderiam ocorrer assassinatos de senhores, destruição de fazendas, etc.

### **Jogo da memória de palavras, confecção e aplicação**

Como dito anteriormente o objetivo principal do PIBID é levar intervenções que fujam das convencionas, diferenciando das atividades que comumente os/as professores/as utilizam. Porém, é entendível que a curta carga horária da disciplina de história, além do grande número de estudantes por turma seja um empecilho para os/as docentes. Todos esses fatores citados podem causar um desencantamento do/a educador/a para com as práticas de jogos alternativos, mas havendo um incentivo de diversos setores, inclusive das escolas, esse trabalho pode ser realizado. Além disso, novos estudos sobre jogos funcionando como ferramenta pedagógica para as aulas de história estão sendo feitos e podem ser encontrados em anais de eventos sobre educação, partindo do/a próprio/a docente um interesse em procurar sobre. Sabemos que jogos eletrônicos ou digitais, principalmente de história, estão em voga atualmente, porém dependendo da estrutura da escola, dos subsídios que ela possui, os jogos didáticos continuam sendo favoráveis pois, em sua maioria, tem um baixo custo e não são difíceis de levar para sala de aula.

O motivo prático de aplicar um jogo didático já nos é nítido, interagir com os/ás alunos/as e sair um pouco da aula tradicional. Esse jogo foi chamado de didático, porque segundo Rocha (2014, p.01) jogos didáticos são aqueles que “eram voltados exclusivamente para o conteúdo, tendo ênfase em datas, fatos históricos e na estruturação do currículo, mantendo um caráter avaliativo”.

Esses jogos também são conhecidos como mecânicos e sofrem de várias críticas, porque segundo alguns estudiosos não fazem o/a aluno/a pensar sobre o conteúdo e seu contexto, apenas decorar e não interpretar o que se está jogando. Porém com a criação

desse jogo, cremos que com uma aula bem explanada a intenção nunca é que o/a aluno/a decore e nem que o jogo ajude nisso, pelo contrário, depois de uma aula chamada de ‘convencional’, a intenção é que eles/as possam exercitar e revisar sobre o que foi aprendido, sabendo do contexto que foi explorado e que o jogo é mais do que uma disputa entre colegas, mas sim um processo de aprendizado que não termina por ali, segundo Menechini e Silva

(..) ao estimular o potencial lúdico de crianças e adolescentes através de atividades como os jogos didáticos e brincadeiras, o professor proporciona a possibilidade de vivência de experiências corporais, bem como potencialidades e limites dos alunos, a socialização e o sendo crítico. (MENECHINI; SILVA, 2011, p. 214).

Outro aspecto favorável é que esse processo de aprendizado pode ser utilizado como forma de um processo avaliativo, não julgando quem erra ou acerta, mas o/a docente pode prestar atenção no interesse do/a educando/a quanto ao jogo, valorizando vários aspectos do método empregado, então, além de uma nova forma de ensinar, a avaliação também pode sofrer uma mudança.

O jogo da memória de palavras proposto nesse artigo é muito parecido com o jogo da memória que comumente conhecemos, só que na maioria das vezes por imagens, o que muda nesse é que palavras ou conceitos explanados em aula é que são utilizados, sendo segundo Leila Menechini e Morgana Silva (2011) “um jogo modificado para transmitir e fixar certo conteúdo”. Além dessa experiência lúdica auxiliar os/as estudantes a revisar o conteúdo aprendido, debates historiográficos também são ensinados. Esse jogo pode ser aplicado em diferentes níveis de ensino, podendo também ser modificado conforme o tema, porém para esse conteúdo, escravidão colonial, é uma atividade voltada para o 8º ano do Ensino fundamental ou 2º ano do Ensino médio, sendo que a atividade realizada foi desenvolvida com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, sempre que propomos as aulas algumas metodologias diferenciadas são pensadas conforme o tema que será abordado. Depois de fazermos pesquisas rápidas na internet e percebendo que muitos/as educadores/as remodelavam alguns jogos clássicos, pensamos em fazer o mesmo, só que com o conhecido jogo da memória. Porém, como remodelar esse jogo para o ensino de história? E mais especificamente, como fazê-lo para trabalhar resistência escravista no período colonial no Brasil?

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Depois de muitas reflexões e montagem da aula decidimos que faríamos uma aula expositiva contendo várias informações sobre a escravidão colonial, de forma que revisassem tudo o que o professor já havia ensinado, além disso colocamos novas informações como a resistência escravista, que não foi tão explorada pelo professor, e como isso era recorrente no período. Durante toda a explicação do conteúdo, conforme

- Dandara – Pai João – Capitão do mato – Negociação – Alforria – Fugas-rompimento – Fugas-reivindicatórias – Tratado proposto em 1789 – Libambos – Cemitério dos pretos novos – Máscara de flandres – Sincretismo religioso – Quilombo dos Palmares – Zumbi – Ganga Zumba

Importante destacar mais uma vez que essas palavras ou conceitos não foram citados de forma aleatória para os/as alunos/as, as mesmas estavam inseridas dentro do contexto da aula e conforme íamos explicando sobre o tema eram escritas no quadro negro.

Após aula dividida nos três momentos já expostos, a turma foi separada em alguns grupos para começar a praticar o jogo didático. Para entender melhor sua metodologia ele será explicado e demonstrado por imagens, conforme foi feito com os/as educandos.

Cada um tinha sua chance de virar a cartela, primeiro a cartela das palavras:

Fugas-  
reivindicatórias

Depois a cartela da explicação:

~~Compra ou concessão da  
liberdade.~~

Como a palavra e a explicação não correspondem no exemplo dado acima, ou seja, estavam incorretas, é a vez do outro colega jogar.

Primeira a cartela das palavras:

Tratado proposto  
em 1789

Depois vira-se a explicação, como no caso anterior:

Documento que mostra os  
escravizados como agentes  
históricos, reivindicando seus  
interesses.

Dessa vez estando correta as respostas, tendo o jogador a chance de repetir novamente uma rodada.



Imagem 1: Cartelas de palavras X explicações. Fonte: autoral.



Na imagem acima podemos perceber que a confecção do jogo foi feita de maneira simples, apenas as palavras e explicações recortadas de uma folha de ofício. Indicamos que se o material didático for usado regularmente, que na parte posterior das cartelas seja utilizado um material mais resistente para melhor durabilidade.

### **Conclusão**

No processo do jogo da memória de palavras a intenção não é incentivar a competitividade entre os/as alunos/as, pelo contrário, antes de começar o jogo falamos que essa não era a intenção e ocorreu que eles/as mesmos/as ajudavam e davam dicas uns para outros. Um obstáculo que o/a docente enfrenta é que os jogos utilizados em sala de aula são associados a um período de bagunça e, conseqüentemente, displicência dos/as alunos/as, sendo que o/a professor/a não consegue manter o controle e por isso acaba evitando levar os materiais didáticos para a sala de aula. Porém, um diálogo com os/as estudantes antes da aplicação do jogo pode ser de grande valia para eles perceberem que o fato de determinada atividade diferente do habitual ser aplicada não quer dizer que é um período de baderna, eles podem sim se divertir com o jogo, mas acima de tudo irão exercitar seu aprendizado.

Nos cursos de licenciatura das universidades há que se ter um incentivo maior para que os futuros/as professores/as possam levar essas alternativas didáticas para a sala de aula, tendo nas disciplinas de graduação reflexões, debates e objetivos sobre essas metodologias.

Além dos jogos didáticos serem uma metodologia inovadora e ser uma forma criativa e prazerosa de conhecimento, atinge o/a aluno/a de uma forma inesperada, incentivando os mesmos a ajudar os/as próprios/as docentes na proposta de outros tipos de jogos educativos, sendo eles mecânicos ou não. Lembrando que os jogos eletrônicos também são importantes e atrativos, mas não se pode deixar de olhar para esses mais palpáveis e que, muitas vezes, são vistos como velhos. (MINUZZI, 2013, p. 750).

Explorando os contextos históricos e debates sobre jogos didáticos e o ensino da história muitos materiais podem ser criados ou remodelados o que só traz contribuições para um ensino prazeroso da disciplina de história.

## Referências

FONTELLA, Leandro Goya.; FARINATTI, L. A. E. Acomodação, negação e adaptação: debate historiográfico entre Gilberto Freyre, Jacob Gorender e a Historiografia do Escravo Real (historiografia da escravidão no Brasil). **Disciplinarum Scientia**. Série Ciências Humanas, v. 9, p. 121-140, 2008. Disponível em: acesso em 10/10/2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação: Considerações históricas. **Série Ideias**, v.7, p. 39 – 45, 1995.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Desvitimizar para humanizar: uma análise sobre a escravidão nos livros didáticos. **Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 879-897. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> >. Acesso em: 02.04.2017.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013. P. 69-123.

MENECHINI, Leila Rosa; SILVA, Morgana Claudia da. Utilização de Jogos Didáticos: Um recurso que favorece o Processo de Ensino e a Aprendizagem. **Iniciação Científica - CESUMAR**, v. 12, p. 213-226, 2011.

MINUZZI, João Davi Oliveira. Olim Bellis: um jogo didático para o Ensino de História Antiga e Medieval. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 2, nº. 6, edição especial, agosto, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/231/184> >. Acesso em: 15.09.2017.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011, 21º ed.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Rafael Correia. O jogo didático e o jogo educacional, no ensino de história. In: Congresso internacional de história, 2014, Jataí, Goiás. **Anais do IV Congresso Internacional de História: cultura, sociedade e poder**, GO, 2014.

VALLE, Daniel Simões do. Os jogos nas aulas de história: reflexões acerca dos saberes e das práticas docentes. In: XVI Encontro Regional de História: saberes e práticas científicas, 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas**, RJ, 2014.

## AS ACEPÇÕES CRÍTICAS JURÍDICO-FILOSÓFICAS DA ANTÍGONA DE SÓFOCLES

### VERSÃO DO TÍTULO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tatiana Afonso Oliveira  
Estudante de Graduação em Direito na Universidade Federal de Pelotas  
tatianaafonsooliveira@gmail.com

#### RESUMO

As leis de cada um (lei do oikos) e a lei dos homens, ou que mais formalmente denominamos *direito natural* e *direito positivo*, constantemente presentes nas avaliações morais e positivas de nosso cotidiano, é tema do texto que se apresenta. Por meio da análise da tragédia na peça teatral *Antígona* de Sófocles (496-407 a.C), principalmente no que se refere às atuações das irmãs Antígona e Ismênia ante às ordens do tirano Creonte, dá-se tratamento ao tema da moralidade e legalidade também como um assunto vinculado ao intercâmbio que podem realizar o direito e a arte. Em primeiro lugar, o texto traça, em linhas gerais, a descrição da narrativa da peça *Antígona*, com análise da conduta das personagens femininas ante à hegemonia da pólis representada pela figura de Creonte e diante dos acontecimentos da cidade de Tebas; em segundo lugar, situa a discussão sobre a moralidade e legalidade desde o nascimento da tragédia até nossos dias, numa rápida retomada dos temas. Conclui que a lei do oikos com o dinamismo que lhe é próprio assegura fontes de decisões junto aos espectadores que vivenciam aquilo que virá a ser a fonte do *direito positivo*. Afirmar-se que por meio da vivência e experiência das decisões no âmbito doméstico ocorrem aprendizagens em nível da prática e conclui que o direito é uma ciência cultural normativa.

**Palavras-chave:** Antígona. Juspositivismo. Jusnaturalismo.

#### ABSTRACT

Each one's laws (Oikos' law) and men's law (civil law) or more formally nominated *natural right* and *positive right* constantly present on moral and positive evaluations that we make on our daily life is the presented text's topic. By the Sophocles' *Antigone* (496-407 a.C.) play analysis, especially regarding Antigone and Ismene sisters acts concerning the tyrant Creonte's orders, we treat the morality and legality theme also as an exchange linked subject that might perform the right and the art. In the first place, the text outlines, in general lines, the Antigone's play narrative's description, with conduct's analysis of the feminine characters before Hegemony's polis posed by Creonte's figure and before Thebes city events; in the second place, it situates the discussion about morality and legality since the tragedy's origin until our days, in a quick topic's resumption. It concludes that oikos' law assures decisions' sources beside the viewers that experience what comes to be the *positive right* source. It states that through living and experiencing domestic context decisions, level practice learning take place and concludes that Law is a normative cultural science.

**Keywords:** Antigone. Positive Right. Natural Right.

## **Introdução**

O presente trabalho, de cunho qualitativo, busca realizar uma aproximação entre a peça “Antígona” de Sófocles e temas reflexivos do Direito, da filosofia e da sociologia jurídica, inclusive demonstrando situações ocorridas na obra como ilustrativas da realidade brasileira atual.

Em um primeiro momento, busca situar a peça na história, trazendo um breve relato da composição da mesma. Ainda no mesmo item, faz-se uma síntese da peça Antígona, ou seja, conta-se a história de forma resumida com o intuito de situar o leitor, bem como as problemáticas a serem apresentadas posteriormente.

Logo em seguida, entra na revisão do embate trazido na obra entre a ordem normativa moral e a ordem normativa jurídica. Nesse posto, buscar-se-á fazer um contraponto existente entre ambas, bem como de que forma tal enfrentamento ocorre na peça Antígona. Para tanto, faz-se necessário abordar as diferentes concepções de renomados autores sobre as ordens normativas da Moral e do Direito. E, logo em seguida, inserir tal análise para o ocorrido na peça Antígona.

Posteriormente, ingressa na discussão de por que “Antígona” é um exemplo ilustrativo da histórica discussão entre a Lei dos Deuses e a Lei Estatal. E, assim sendo, de que forma a lei institucional pode vir a ferir as normas privadas (oikos). Ou seja, de que forma o Estado pode dificultar a concretização dos Direitos Individuais, principalmente em uma sociedade de caráter pluralista.

Partindo daí, embarca na histórica antinomia jurídica entre Jusnaturalismo e Juspositivismo. Busca conceituar ambas as doutrinas e demonstrar de que forma a peça “Antígona” enaltece o Jusnaturalismo e faz críticas ao positivismo jurídico.

Modernamente, “Antígona” ilustra a rejeição que autores como Dworkin empreendem ao positivismo, acusando-o de ser insuficiente na interpretação e julgamento das normas jurídicas que, antes de mais nada, são normas sociais.

Por fim, com o intuito de inserir a ilustração da peça “Antígona” de Sófocles no contexto social e político do século XXI, convida à reflexão sobre temas atuais já expressos na obra: a tripartição dos poderes; a sociedade pluralista; o positivismo na atualidade; os papéis de gênero na sociedade e, principalmente, o da mulher.

Em relação à separação tripartite dos poderes, procurar-se-á mostrar no que consiste a referida teoria criada por Montesquieu, bem como a razão de inexistir tal vetor democrático na sociedade construída em Antígona. Então, far-se-á o questionamento sobre de que forma a tripartição dos poderes, consagrada em nossa Democracia pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo segundo, tem sido de fato tratada e respeitada (ou não) na realidade brasileira da atualidade.

Já no que tange a reflexão acerca de uma sociedade pluralista, buscar-se-á responder, em linhas gerais, no que consiste a mesma. Logo a seguir, procurar-se-á entender por quais motivos a mesma não é vislumbrada na sociedade de Tebas ilustrada em Antígona. E, assim, questiona-se de que forma a mesma é ou não vislumbrada no contexto brasileiro social da atualidade.

Também almeja-se rever a incidência do positivismo marcante da juridicidade de Tebas no Direito brasileiro hoje em dia. Nesse ponto, faz-se o contraponto se o Direito da segunda década do século XXI tem adotado uma postura sugerida por Dworkin de avaliação de princípios e moralidade jurídica e social ou se tem seguido uma linha positivista pura e simples.

Por fim, averiguar-se-á a questão dos papéis de gênero na sociedade de Tebas relatada há dois mil e quinhentos anos em Antígona quando em comparação à sociedade brasileira do século XXI. Nesse ponto, indaga-se se houve ou não significativas modificações em relação às imposições de papel de gênero à mulher. Ou seja, se, nesse aspecto, houve evolução considerável da sociedade ou se as impressões de papéis de gênero seguem uma linha parecida com aquela ilustrada na sociedade de Tebas de Antígona de dois mil e quinhentos anos atrás.

Ao final do texto, buscar-se-á realizar um apanhado sobre as discussões nele apresentadas, bem como levantar resultados conclusivos e críticos sobre os temas tratados ao longo do referido artigo.

### **A Peça Antígona De Sófocles**

No presente capítulo, será feita uma breve colocação da Peça Antígona em seu contexto histórico e, em seguida, elaborar-se-á uma síntese da história contada na peça, a

fim de situar o leitor nas discussões a serem abordadas nos capítulos seguintes do presente trabalho.

“Antígona” é uma das peças escritas por Sófocles sobre Édipo e a família dos Labdácias, uma família inteiramente amaldiçoada pelo incesto. Antígona, por exemplo, é filha incestuosa de Édipo com Jocasta, sendo Édipo o personagem que matou o pai e se casou com a mãe.

Antígona possui dois irmãos, Etéocles e Polínice, os quais lutaram em exércitos diferentes. Etéocles batalhou ao lado do exército de Tebas e Polínice pelo exército inimigo. Ambos morreram na batalha.

A Etéocles foi garantido ritos fúnebres dignos, da mesma forma que se fazia a qualquer cidadão. Entretanto, Polínice, como lutou pelo exército oposto, era considerado inimigo e traidor de Tebas. Por isso, o tirano de Tebas, Creonte (irmão de Jocasta e, portanto, tio de Antígona, de Polínice, Etéocles e Ismênia) determinou, em um edito, que Polínice não poderia ser sepultado, tampouco a ele poderiam ser concedidos e realizados os rituais fúnebres inerentes a qualquer cidadão.

Antígona, em conversa com sua irmã, Ismênia, afirma entender ser injusto o edito real e que seria indigno deixar o irmão sem sepultamento. Antígona, então, decide que tentará realizar o sepultamento do irmão, pois entende que a lei divina, que prevê ritos fúnebres a todo e qualquer ser humano, está acima da lei do homem, no caso, Creonte, que proibiu a realização do funeral de Polínice. Ismênia decide não participar da empreitada de Antígona, pois tem medo.

Ao final, Antígona é descoberta. Creonte manda sepultá-la viva, entretanto, não sabia que seu filho, Hémon, noivo de Antígona, havia se trancado juntamente dela e, ao vê-la enforcada, tira sua própria vida, o que leva ao suicídio de sua mãe Eurídice, esposa de Creonte.

### **O Direito e a moral em Antígona**

Superada a etapa em que se propôs a abordar a peça Antígona de forma resumida, bem como situar sua existência na história, passa-se agora à análise do embate entre Direito e Moral existente em Antígona.



É, a exemplo da afirmação do professor português José de Oliveira Ascensão de que “Um ato imoral pode ser permitido pelo direito” (1994, p. 81), que se trava a batalha entre moral e direito em “Antígona”.

Tanto a moral de consciência quando a moralidade social são desprovidas de coercibilidade, ao contrário das normas jurídicas.

O direito possui como características: a heteronomia; a coercibilidade; a bilateralidade. O direito é atributivo da conduta humana. Heteronomia, coercibilidade e bilateralidade seriam as notas essenciais do direito porque as obrigações jurídicas se formulam da comunidade para o indivíduo, e não o contrário, porque o descumprimento de comandos jurídicos pode ter como modo a aplicação de sanções, e mesmo o exercício do comando jurídico sob a força física, uma vez que o Estado monopoliza a violência, e, por fim, porque as relações jurídicas pressupõem ao menos a interação de dois sujeitos para existir e serem cumpridas. Unilateralidade, incoercibilidade e autonomia seriam as notas essenciais da moral, significando exatamente o oposto do indicado acima como característico do direito. (BITTAR, 2011, p. 58-59).

Na mesma linha, Reale (2006, p. 46-77), entende ser o cumprimento obrigatório característico das decisões jurídicas, ao passo que inexistente no mundo estritamente moral. Para o referido autor, isso demonstra existir entre Direito e Moral uma distinção essencial, a qual é indicada com a seguinte expressão: *a Moral é incoercível e o Direito é coercível*. Logo, o que diferencia Direito e Moral para o autor é a coercibilidade. Em sua obra, Reale destaca a Coercibilidade como sendo uma palavra de caráter técnico que se presta a demonstrar a plena compatibilidade existente entre o Direito e o uso da força.

Dessa forma, na peça ora estudada, a moralidade de consciência da personagem Antígona (e a própria moralidade social, que defendia os ritos fúnebres a qualquer ser humano) acaba sendo vencida pela força coercitiva do “direito como poder” de Creonte, que nada mais é que a figura do Direito e do poder estatal na sociedade de Tebas.

Nota-se, na leitura da história, que a Moral apresenta um aspecto valorativo imenso para a sociedade e para a personagem Antígona. Entretanto, apesar de a moralidade social da época e a moralidade de consciência de Antígona defenderem a aplicação de ritos fúnebres a qualquer ser humano, a coercibilidade do Direito (na peça ilustrado na figura de Creonte), por ser dotada de exigibilidade através de força física, acaba por se sobrepor em relação aos aludidos preceitos morais de funeral digno a qualquer cidadão, mesmo que, no caso, o Direito estivesse em desacordo com a Moral.

A verdade é que diversos autores reconhecem a existência da Moral e do Direito como sendo duas ordens normativas apartadas. Assim sendo, em alguns momentos, haverá intersecção entre as ideias da Moral e do Direito. Porém, em outros momentos,

aspectos considerados morais serão irrelevantes ao Direito, ou aspectos positivados pelo Direito estarão em desacordo com a Moral.

Entende-se, em suma, que um aparato jurídico saudável é aquele que entra em consonância com a moralidade da sociedade no qual está inserido, já que o Direito nada mais é que resultado de um acordo existente entre os membros da sociedade.

### **Lei dos deuses e lei estatal: um embate entre os direitos individuais e a lei institucional**

A rejeição de Antígona ao edito real de Creonte é justificada pela personagem no sentido em que a lei dos Deuses garante a todo ser humano um ritual fúnebre digno. Assim sendo, Antígona entende que a lei de uma divindade é eterna, ao passo que o poder de um rei é efêmero. Dessa forma, jamais a lei estatal poderia sobrepujar a lei divina.

Não se está querendo dizer aqui que as leis estatais devam ser submetidas às leis religiosas, especialmente em um Estado laico e multicultural como o nosso.

Ocorre que a ideia de um Estado buscar impedir a prática religiosa em um ato tão pessoal quanto o enterro de um ente querido acaba por ferir o exercício dos direitos individuais em um ato de abuso de autoridade estatal.

A todo tempo, a obra mostra uma luta da personagem principal Antígona na busca de seus direitos individuais maculados pelo poder tirano estatal. A prática religiosa relativa ao enterro de um ente familiar nada mais é do que um Direito Individual. O que se vê na peça é um Estado autoritário buscando transpassar essa prerrogativa.

Em uma Democracia, como é o caso do Brasil, nossos direitos individuais, garantidos no art. 5º da Carta Magna de 1988 devem ser regulamentados e efetivados por nossos representantes eleitos por maioria no Congresso Nacional.

Entretanto, questiona-se se os nossos deputados realmente têm representado nossos direitos e interesses ou se têm operado na forma do “direito como poder”. Ou seja, usurpando de sua prerrogativa de poder legislativo para defender os interesses da classe econômica dominante, como grandes empresários, latifundiários, potentes indústrias e grande burguesia em geral.

O que se defender é que a lei institucionalizada, além de ser uma lei comum a todos os cidadãos, fruto de um contrato entre os integrantes da sociedade, não deve permanecer cega às individualidades e particularidades dos diversos setores da sociedade.

Assim sendo, a Lei posta não pode servir como argumento para que sejam ignorados ou desmerecidos os direitos individuais. Em verdade, a Lei deve sim ser uma forma de garantia e efetivação dos direitos individuais, como, apenas para dar um exemplo o direito individual à prática religiosa e de crença, a qual restou negada a Antígona por Creonte, figura representante do Direito e do Estado.

### **O enfrentamento entre jusnaturalismo e juspositivismo em Antígona**

No presente capítulo, será abordada a central e elementar discussão proposta: o embate existente entre o Direito Natural e o Direito Positivo em Antígona. Procurar-se-á entender do que se trata cada uma das citadas correntes, bem como analisar a incidência deste histórico debate em Antígona. Apesar de na época da escrita da peça não haver essa tradicional discussão que abarca o campo do Direito e da Filosofia Jurídica, a peça serve como ilustração para o referido do tema. Ou seja, mesmo sem saber, Sófocles travou em sua peça um confronto entre Jusnaturalismo e Juspositivismo. Tal conteúdo seria, séculos mais tarde, um assunto de extrema relevância no campo do Direito.

Nas palavras de André Franco Montoro (1973, p. 29), “O Direito Positivo é constituído pelo conjunto de normas elaboradas por uma sociedade determinada para reger sua vida interna, com a proteção da força social. O Direito Natural significa coisa diferente. É constituído pelos princípios que servem de fundamento ao Direito Positivo.”.

É aí que está a problemática central de “Antígona”, eixo para todas as demais discussões: sendo o Direito Natural o fundamento do Direito Positivo, os preceitos fundamentais de Direito Natural devem ser observados acima das meras leis positivadas.

Os adeptos ao Jusnaturalismo entendem o direito de família e religião da personagem Antígona como sendo um direito natural da pessoa humana. Dessa forma, consideram como um direito próprio do ser humano, pois diz respeito ao direito de liberdade, o qual advém da mera natureza do ser homem, desvinculado a qualquer legislação positivada.

É nesse sentido que Dworkin, afincado defensor dos direitos individuais (tema aqui já trabalhado), vem de encontro ao positivismo de Hart.

Dworkin defendia a aplicação a todo custo dos direitos individuais, mesmo aqueles que fossem contra a norma positivada. Por exemplo, os cidadãos de um Estado de regime totalitário e absolutista têm seus direitos de liberdade de participação política arrojados pela própria Constituição desse Estado. Entretanto, mesmo indo contra norma positivada (Constituição), os cidadãos devem exercê-los.

É dessa forma, buscando recuperar o elo perdido pelo positivismo entre juridicidade e a moralidade política de uma sociedade, que Dworkin defende que os poderes competentes observem os princípios basilares de uma sociedade na hora da confecção e aplicação das leis. Assim sendo, observando os princípios fundamentais, estará o positivismo atento aos direitos naturais inerentes a todo ser humano. Tal como deveria ser, visto que o Direito Natural é a base fundamental de qualquer direito a ser positivado.

### **Temas atuais já presentes em Antígona**

Dedica-se este capítulo final a uma reflexão sobre temas de extrema relevância e atualidade na sociedade brasileira que já restavam ilustrados na sociedade de Tebas, há dois mil e quinhentos anos.

Em primeiro lugar, o tema da tripartição dos poderes. Creonte, o tirano de Tebas em “Antígona” era, ao mesmo tempo, o criador, o julgador e o executor das normas e do Direito. Para uma Democracia equilibrada, propõe Montesquieu uma separação em três poderes autônomos: Legislativo, Judiciário e Executivo. Assim sendo, em um sistema de freios e contrapesos, nenhum poder seria soberano ao outro e haveria independência entre eles, evitando-se a tirania. A reflexão que fica é: em nossa atual Democracia brasileira, estão os três poderes independentes entre si, um exercendo controle sobre o outro, ou estão unidos e misturados em uma espécie de tirania governamental do poder? Tem o Direito servido à sociedade ou sendo utilizado como forma de manutenção do poder (“Direito como poder”)?

A segunda discussão que se pretende abordar é sobre a observância da sociedade pluralismo. O Dicionário Michaelis Online (2017) define pluralismo como sendo uma

“Doutrina ou sistema que admite, em uma mesma sociedade organizada, a coexistência de ideias e princípios políticos, religiosos, culturais e sociais diversos”.

Em Antígona, o direito religioso particular de Antígona foi negado. Pergunta-se: tem nosso Estado (incluem-se aí governantes e julgadores) observado as características de uma sociedade pluralista, manifestada através de aspectos como diversidade religiosa, realidade da população periférica, direitos LGBT, etc. na confecção e aplicação das leis? Ou tem se aproximado de Creonte, que ignora o direito à manifestação religiosa da personagem Antígona?

Em terceiro lugar, busca-se averiguar a incidência do positivismo tradicional na pós-moderna sociedade brasileira. Questiona-se se o Direito, atualmente, tem seguido a linha proposta por Dworkin de verificação dos princípios fundamentais da sociedade e da pessoa humana na confecção e aplicação das leis ou tem adotado um positivismo mais sisudo, como o ilustrado na figura de Creonte, que lançou um edito onde a norma ali posta era para ser cumprida e não discutida.

Por fim, é gritante na peça Antígona uma discussão acerca dos papéis de gênero e, mais importante ainda, nos papéis sociais impostas à mulher, bem como aqueles papéis que são negados pela mera condição de ser mulher.

A ira de Creonte, mais do que por ser desafiado em seu poder, era em ser desafiado por uma mulher. Observa-se isso em passagens como a de sua seguinte fala: “Enquanto viver, não serei governado por uma mulher.”.

Ademais, Antígona lamenta que morrerá virgem, pois isso configura a não realização na vida, que se resumiria na geração de filhos e cuidados com o lar. Ignora, assim, suas realizações de luta, como se a existência de um ser mulher se justificasse pelo matrimônio e maternidade, não sendo papel da mulher as lutas ousadas em que participa.

A reflexão que resta é a seguinte: de lá para cá (século V a.C, ou seja, 2.500 anos) o papel da mulher está completamente diferente na visão da sociedade? Os papéis de gênero e a imposição de certos papéis à mulher é tão radicalmente na sociedade atual quando comparados a uma sociedade ilustrada que data de dois mil e quinhentos anos atrás?

## **Conclusão**

O artigo se propôs a realizar uma aproximação entre a peça “Antígona” de Sófocles e temas reflexivos do Direito, da filosofia e da sociologia jurídica, inclusive demonstrando situações ocorridas na obra como ilustrativas da realidade brasileira atual.

Fez-se um breve relato da peça, como seu ano de escrita, sua autoria e demais dados relevantes. E, na mesma oportunidade, elaborou-se uma síntese da obra, como o objetivo de situar o leitor nas discussões apresentar.

Posteriormente, entrou-se na revisão do embate trazido na obra entre a ordem normativa moral e a ordem normativa jurídica. Nesse posto, faz-se um contraponto entre ambas, trazendo a diferenciação que autores fazem acerca das referidas ordens normativas. Concluiu-se que a principal distinção existente entre o Direito e a Moral em Antígona e a coercibilidade jurídica quando comparada a não coercitividade da Moral. Eis o motivo de a moralidade individual de Antígona bem como a moralidade social da época sobre a garantia de ritos fúnebres a qualquer cidadão ter sido superada pelo poder Estatal e de Direito ilustrado na figura de Creonte.

Depois, ingressou-se na discussão de por que “Antígona” é um exemplo ilustrativo da histórica discussão entre a Lei dos Deuses e a Lei Estatal. E, partindo daí, concluiu-se que a norma institucional não deve servir para apagar os direitos individuais. Pelo contrário, deve ser uma forma de garantia e efetivação dos mesmos.

Em outro momento, visitou-se a histórica antinomia jurídica entre Jusnaturalismo e Juspositivismo. Conceituaram-se ambas as correntes, bem como mostrou-se de que forma o embate se configurou na obra Antígona. Por fim, entende-se que, sendo o Direito Natural um fundamento ao Direito Positivo, deve aquele ser observado quando na confecção do Direito positivado.

Por fim, foram realizadas discussões sobre temas relevantes da atualidade, os quais, de certa forma, já se encontravam ilustrados na peça “Antígona”. São eles: a tripartição dos poderes; a sociedade pluralista; o positivismo na atualidade; os papéis de gênero na sociedade e, principalmente, o da mulher.

Em relação à separação tripartite dos poderes, mostrou-se que a mesma não estava contemplada na sociedade de Tebas, já que Creonte era, ao mesmo tempo, o criador, o julgador e o executor das leis. Ademais, teme-se que, mesmo a tripartição dos poderes



tendo sido consagrada em nossa Constituição em seu artigo segundo, é possível que a mesma venha sendo desfigurada em nossa atual realidade. E, dessa forma, acaba por restar desfigurada a real ideia de Democracia.

Já no que tange a reflexão acerca de uma sociedade pluralista, buscou-se conceituar, em linhas gerais, o que é o pluralismo, bem como averiguar se o mesmo vem sendo levado em conta no Brasil atual.

Também foi estudada a incidência do positivismo no Direito atual. O positivismo é uma corrente antiga e que diversos autores entendem que deva ser flexibilizada, atentando-se à realidade social na criação das leis. Entretanto, apesar de certos avanços, a existência de um positivismo rígido ainda é bastante frequente no Brasil.

Por fim, notou-se que a existência de papéis de gênero é algo milenar, eis que já são possíveis de serem observados na sociedade de Tebas de dois mil e quinhentos anos atrás. A preocupação reside no fato de ainda existirem imposições de papéis à mulher, entretanto, prega-se pela necessidade que os mesmos sejam constantemente questionados.

## **Referências**

ASCENSÃO, J.O. **O Direito: Introdução e Teoria Geral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1994, p. 81.

BITTAR, E.C.B. **Curso de Ética Jurídica: Ética Geral e Profissional**. 8. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 58-59.

DWORKIN, R. **O Império do Direito**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2014.

MONTORO, A.F. **Introdução à Ciência do Direito**. 4. Ed. São Paulo: Martins, 1973, v.1-2, p. 29.

PLURALISMO. In: Michaelis. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pluralismo/>>. Acesso em 10 Out 2017.

REALE, M. **Lições Preliminares de Direito**. 27. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 46-47.

ROSENFELD, K.H. **Sófocles e Antígona**. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

## **O USO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS EM AULAS DE HISTÓRIA**

### *THE USE OF AUDIOVISUAL RESOURCES IN HISTORY CLASSES*

Theo Rosito Machado  
Acadêmico do Curso de História/Licenciatura-Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
E-mail: [theomachado@hotmail.com.br](mailto:theomachado@hotmail.com.br)

#### **RESUMO**

O presente artigo trata sobre as atividades pedagógicas e didáticas desenvolvidas pelo PIBID na escola Paulo Lauda, localizado no Bairro Tancredo Neves, em Santa Maria, durante o primeiro e segundo semestre de 2016. As atividades foram supervisionadas pelo Professor Arioli Helfer e pela Professora Coordenadora do PIBID, Roselene Pommer. As atividades tiveram a dinâmica das aulas modificadas pela introdução do material audiovisual, durante as aulas de Egito Antigo, China Antiga e Revolução Industrial. A metodologia aplicada nas aulas constou da aplicação de documentários sobre os conteúdos relacionados acima, nas turmas de 6º e 7º anos. Após esses vídeos, foram explanados os conteúdos através de aulas expositivas e, após isso, os alunos tiveram momentos para tirarem suas dúvidas em relação aos conhecimentos apresentados. Antes da descrição das atividades, o presente artigo aborda o contexto da história do cinema e, para ajudar na metodologia referente aos audiovisuais na escola, foi apresentado o artigo “O uso do cinema em sala de aula”, de Claudemir Ferreira, lançado em 2010. Após, o artigo avalia se a atividade de filmes e documentários foi positivamente aceita pelos alunos da escola, já que se tratou de uma prática didática diferente em relação à aula tida como tradicional.

**Palavras-chave:** Cinema; Ensino; História; educação; Metodologia

#### **ABSTRACT**

This article deals with the pedagogical and didactic activities developed by PIBID at Paulo Lauda School, located in Tancredo Neves neighborhood of Santa Maria, during the first and second semester of 2016. The activities were supervised by Professor Arioli Helfer and the Coordinating Professor of PIBID, Roselene Pommer. The activities had the dynamics of the classes modified by the introduction of audiovisual material, during classes in Ancient Egypt, Ancient China and Industrial Revolution. The methodology used in class consisted of the application of documentaries on the above related contents, in groups of 6th and 7th years. After these videos, the contents were explained through lectures and, after that, the students had time to take their questions regarding the knowledge presented. Before the description of the activities, the present article approaches the history context of the cinema and, to help in the methodology related to the audiovisuals in the school, it was presented the article “The use of cinema in the classroom”, of Claudemir Ferreira, released in 2010. After, the article assesses if the activity of films and documentaries was positively accepted by the students of the school, since it was a different didactic practice in relation to the class considered as traditional.

**Keywords:** Cinema; Teaching; History; education; Methodology.

## **Introdução**

Segundo Pommer ET al. (2015), o PIBID<sup>12</sup>, Plano Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), “foi instituído em 2009, ampliado em 2011, e reorganizado em 2014”. O projeto tem como objetivo o estímulo e a promoção da formação de professores em História para a Educação Básica, com uma visão interdisciplinar. Segundo os autores, o PIBID já ofereceu experiência no ensino de História a mais de 70 acadêmicos, desde sua implantação. E foi através das atividades desenvolvidas por bolsistas do PIBID-História, que surgiu a oportunidade de testar a viabilidade e a relevância de se ministrar conteúdos da área de história tendo como recurso didático vídeos didáticos e retalhos de filmes comerciais, pertinentes aos temas tratados.

Todas as atividades aplicadas nas turmas durante o ano de 2016 foram desenvolvidas em turmas de ensino fundamental na Escola Paulo Lauda. Sempre na universidade, são relatadas em reuniões entre os grupos que atuam nas escolas, sobre o andamento das mesmas. Nessas reuniões são relatadas as atividades (se foram positivas ou não) dos alunos e há também trocas de experiências entre os acadêmicos. Os acadêmicos através do PIBID obtém como oportunidade ingressar no seu futuro local de trabalho; sala de aula e escolas; e através dessas atividades adquirirem experiências na docência.

Essas atividades que são desenvolvidas em sala de aula, compõem de diversos materiais e praticas pedagógica. São utilizadas nas aulas de tudo, ate o livro didático, até materiais desenvolvidos pelos acadêmicos do PIBID da UFSM, como o caso de maquetes, (desenvolvidas no ano de 2015) e outros materiais. Sobre as diversas atividades aplicadas

---

<sup>12</sup> Para mais informações sobre o PIBID: “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do Ensino fundamental, física, química, biologia e matemática para o ensino médio” (Informação retirada do site do MEC sobre o pibid)

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

na escola, Pommer (2015), destaca sobre a metodologia e prática pedagógica das atividades. Segundo suas palavras:

[...] Se constituem de propostas aplicáveis em sala de aula a partir das realidades de cada escola, como: oficinas lúdicas para a discussão e a reflexão de temáticas trabalhadas nas aulas de história, exposições e reflexões a partir de maquetes em três dimensões, intervenções com jogos pedagógicos e materiais paradidáticos. Essas atividades demandam estudo, pesquisa e elaboração e, ao serem realizadas, recebem contribuições de conhecimentos construídos por outros componentes curriculares, como Filosofia, Sociologia, Geografia e/ou outras áreas do conhecimento, como a de Linguagens e suas Tecnologias. (POMMER, 2015, p. 356).

O PIBID da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tem suas atividades desenvolvidas nas escolas Paulo Lauda<sup>13</sup>, localizada no bairro Tancredo Neves, e na escola Edna May Cardoso, localizada na Cohab Fernando Ferrari. Essas atividades são supervisionadas pelos supervisores das escolas e pelos coordenadores de área da UFSM.

### **Uma pequena História do cinema mundial e sua utilização para o ensino de História**

O Cinema desde que foi criado em 1895 tem sido usado para o entretenimento da população. Os pesquisadores em geral não enxergavam os filmes como “fonte histórica” e apenas como fonte de prazer estético.

O historiador Marc Ferro, que escreveu o livro “Cinema e História” de 1977 e que foi relançado em 1992, descreve sobre o uso tanto do cinema na história, quanto dos história no cinema e suas interpretações por historiadores e pesquisadores. No capítulo de seu livro, “o filme: uma contra análise da sociedade” o mesmo estuda e destaca sobre as análises dos historiadores e a linguagem do cinema. Segundo suas palavras:

Na verdade, o cinema ainda não era nascido quando a história se constitui, aperfeiçoou seus métodos, parou de narrar para explicar. A linguagem do cinema revela-se ininteligível e, como a dos sonhos, é a interpretação incerta. Mas essa explicação não é satisfatória para quem conhece o infatigável ardor dos historiadores, obcecados por descobrir novos domínios, sua capacidade de fazer falar até troncos de árvores, velhos esqueletos, e sua aptidão para considerar como essencial aquilo que até julgava desinteressante. (FERRO, 1992, p.79).

---

<sup>13</sup> A Escola recebeu este nome em 1992, ano de sua inauguração em homenagem ao médico da cidade de Santa Maria, Doutor Paulo Devanir Lauda.

O Autor Roberto Catelli Júnior, em seu texto “Cinema e história na sala de aula” destaca também em seus estudos sobre as análises desenvolvidas por Marc Ferro. Segundo ele, Ferro que foi um dos “pioneiros na reflexão sobre o cinema como fonte de investigação histórica” destaca que:

O filme pode tornar-se um documento para a pesquisa histórica na medida em que se articula ao contexto histórico e social que produziu um conjunto de elementos intrínsecos a própria expressão cinematográfica. Esta definição é o ponto de partida que permite tirar o filme do terreno das evidências: ele passa a ser visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. (FERRO, 1977, p.86 apud CATELLI, p. 52, 2011).

O Cinema existe, muito antes de quando os historiadores passaram a estudá-los como produção histórica. Cronologicamente o cinema foi criado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière no ano de 1895. A primeira sessão de cinema da história aconteceu no dia 28/12/1895 no Grand Café na cidade de Paris. “Com 10 filmes gravados por câmera móvel com algumas cenas panorâmicas” (BERGAN, 2007, p. 17) essa sessão foi um grande sucesso. Foram apresentados ao público alguns filmes, como: A Saída da Fábrica Lumière em Lyon, A Demolição do muro, O Regador aguado (considerado a primeira comédia do cinema), A Chegada do trem na estação, entre outros filmes.

O filme “A Chegada do trem na estação” de 1895 é muito famoso também por causa do ocorrido dia em que foi exibido. No dia em que passaram o filme para o público, os irmãos não contavam que as pessoas iriam se esconder de medo embaixo das poltronas do cinema, com medo do trem chegar até eles, pois se julgavam que o trem era real.





**Figura 1-** Cartaz da primeira sessão de filmes dos irmãos Lumière. Nota-se na imagem que o filme representado na figura publicitária de 1895, é o filme Regador aguado. Esse filme também fez parte da famosa sessão no Grand Café de Paris.

Fonte: <http://ocinematografo.blogspot.com.br/2012/10/o-cinematografo-dos>

Acessado em 03/04/2017

O mágico George Mèlies, que estava presente na sessão de Paris, se torna também um dos grandes pioneiros do cinema. Dirigiu filmes famosos do cinema, como: Cinderela (1899), As Aventuras de Robinson Crusóe, A Morte de Júlio Cezar, As Mil e uma noites, 20.000 léguas submarinas, entre outros. Mais o seu longa metragem mais famoso é sem dúvida o filme Viagem a Lua de 1902, que é considerado por muitos como um clássico e o seu melhor filme. No filme, “a cômica cena em que vemos o rosto da lua sendo atingido por uma capsula no olho direito é até hoje uma das cenas mais clássicas da história”. (SABADIN, 2009, p.58).

Mas é nos EUA que a indústria se torna muito mais lucrativa. São lançados grandes clássicos do cinema Norte-Americano, como “O Nascimento de uma Nação”, de D.W. Griffith, a primeira versão de “Os Dez Mandamentos”, de Cecil B. DeMille de 1925, Branca de neve e os sete anões de 1937, Cidadão Kane de 1941, entre outros.



Outro filme que entrou para a história foi *E o Vento Levou*<sup>14</sup> de 1939. O filme foi dirigido por Victor Fleming, e contém em seu elenco grandes atores como Vivien Leigh e Clark Gable. A atriz Hattie McDaniel se tornou primeira atriz negra a ganhar um Oscar.

Nos anos 40, a marca é a II guerra mundial, e muitos filmes são produzidos com o intento de elevar a moral e/ou vender ideologias. Em 1940, Charles Chaplin estreou “O grande ditador”. Nesse período, Hitler já havia invadido a Polônia e o nazismo avançava célere pela Europa. Em pouco tempo, haveria a destruição da base de Pearl Harbor, no Japão, o que levaria os EUA para a guerra contra o chamado “eixo” (MERTEN, 2015).

Nos anos 50, O cinema passou junto com a televisão, por seu primeiro concorrente no mercado de entretenimento. Nessa época, filmes sobre a temática da antiguidade, como *Ben-Hur* de 1959 e *Quo Vadis* de 1951; obtiveram muito sucesso. Já nos anos 60, na França, a *Nouvelle Vague* se afirmou como corrente artística.

Nos anos 90, o filme *Titanic*<sup>15</sup>, de James Cameron, atingiu o custo de 200 milhões de dólares e tornou-se o primeiro filme a arrecadar mais de 1 bilhão de dólares em bilheteria, contando a história real do RMS Titanic. A embarcação partiu em sua viagem inaugural de Southampton para Nova Iorque, em 10 de abril de 1912, passando pela França e pela Irlanda. Ele colidiu com um iceberg no dia 14 de abril e afundou na madrugada do dia seguinte, com mais de 1 500 pessoas a bordo, sendo um dos maiores desastres marítimos de toda a história.

O longa-metragem conta a história de Jack e Rose, a bordo de um dos maiores navios da época. Rose é uma jovem rica e mimada na primeira classe e conhece Jack depois de salva-la, ambos acabam se apaixonado. O filme ganhou diversos prêmios na cerimônia de 1998, entre eles os de melhor filme, melhor diretor, melhor figurino, melhor canção original, melhor fotografia e melhor edição.

Sobre o cinema brasileiro, o grande salto ocorreu na década de 1960, com o “Cinema Novo”. Nos anos 80, o cinema nacional passou por uma crise de investimentos,

---

<sup>14</sup> O filme obteve no Oscar de 1940, 9 estatuetas.

<sup>15</sup> No Oscar de 1998, o filme recebeu 11 estatuetas e foi indicado a outros três prêmios. “Um megassucesso por excelência, *Titanic* transformou DiCaprio em supersaturado e ídolo adolescente. O filme tem uma das trilhas mais bem vendidas de todos os tempos - em grande parte devido ao sucesso de Celine Dion, o tema *My Heart Will Go On*” [...]. (Trecho retirado do livro “1001 Filmes Para ver antes de morrer”).

e, em 1990, o presidente Fernando Collor extinguiu a Embrafilme (Empresa brasileira de filmes), tornando o período pós 1990 de grande crise para o cinema nacional. Após o lançamento do filme “Carlota Joaquina, a princesa do Brasil”, em 1995, da diretora e atriz Carla Camuratti, cinema brasileiro passou por um momento conhecido como “Retomada”. O filme narra o período em que a família real portuguesa, acuada pela invasão das tropas napoleônicas, cruzou o Atlântico e se instalou no Brasil. Segundo Machado (2017)

Essa é uma história de difícil digestão em sala de aula. Aspectos como a abertura dos portos às nações amigas, aos tratados de comércio e navegação ou a chegada da Missão Francesa, a apresentação do chamado Período Joanino e a influência dos ingleses quanto à vinda da família real para o Brasil, podem ser realmente entediantes. O autor reforça o recurso do filme como ferramenta do professor para dinamizar a aula, despertar interesses e prestar esclarecimentos. Segundo ele, a grande crítica que se faz ao filme “Carlota Joaquina” reside no aspecto caricato dos membros da família real portuguesa, principalmente Dom João e a própria Carlota; mas nada disso, tira o brilhantismo da obra e seu valor didático. ( Trecho retirado do site de Machado sobre o filme Carlota Joaquina).

### **O Uso do Cinema em sala de aula**

De acordo com o autor de “O cinema e a sala: apreciação e leitura filmica”:

O cinema, há mais de cem anos, permite ao homem produzir e consumir uma variedade de imagens que servem tanto para entretenimento passivo, quanto para a difusão de ideias, emoções e expressões mais elaboradas. A produção filmica, inicialmente destinada ao cinema, conquistou um espaço ainda mais significativo com o advento da televisão, do vídeo e da multimídia. Como linguagem de interesse premente de expressiva versatilidade, compreende, além de um corpo de conhecimento notável, mecanismos de interface com outras linguagens, dialogando com várias expressões artísticas: o teatro, a dança, a literatura, a poesia, as HQ, a música, a moda, a fotografia e as artes plásticas (FERREIRA, 2010, Pág. 1)

O autor ainda relata que o cinema pode ser considerado “um recurso didático viável, com uma linguagem inventiva e uma narrativa composta de uma sucessão de espaço e tempo”.

É importante destacar nessa questão, que, para um professor, a utilização dessa ferramenta requer uma cuidadosa seleção prévia das obras a serem utilizadas, que tenham a maior afinidade possível com a temática que está sendo tratada e os perfis dos alunos. Muitas vezes, pode-se utilizar apenas alguns segmentos das obras de interesse, aqueles

que poderão despertar curiosidade e debate, uma vez que o professor trabalha contra o tempo. Deve-se ter, acima de tudo, critério:

Quase tudo já foi filmado, desde os temas mais cotidianos até mesmo históricos, filosóficos, sociais, ideológicos, religiosos, culturais, conceituais, psicológicos. Mas não podemos esquecer que o cinema não é ingênuo, portanto, nosso olhar não deve ser ingênuo (MACHADO, 2010, pág. 3).

Há uma quantidade de filmes históricos que podem interessar aos alunos de História nas escolas, como: “Gladiador”, de 2000, que retrata o ano de 180 d.C. e o general romano Maximus, servindo ao imperador romano Marco Aurélio, que prepara seu exército para impedir a invasão dos bárbaros Germânicos. O filme mostra a vida em Roma, as lutas de gladiadores no Coliseu, e a política do “pão e circo”. Um ótimo belo exemplo da representação da Roma antiga no cinema, assim também como em “Spartacus”, do diretor Stanley Kubrick 1960.

Outros filmes que podem ser utilizados em sala de aula são: “A Lista de Schindler” de 1993, que trata da história real do empresário alemão Oskar Schindler, que num gesto humanitário salvou a vida de milhares de judeus, ao mesmo tempo em que também era nazista. Sobre o filme<sup>16</sup>, Schneider destaca, que:

Trabalhando sobre um roteiro bem construído de Steven Zaillian (de lances inocentes), uma adaptação do romance não ficcional de Thomas Keneally - um relato fascinante do empresário nazista Oscar Schindler, que salvou as vidas de 1.100 judeus poloneses -, Spielberg é especialmente bem-sucedido em nos manter interessados por mais de três horas e mostrar mais sobre os bastidores do holocausto do que costumamos ver em filmes de ficção. Um enorme destaque é a bela fotografia de em preto e branco de Janusz Kaminski - que adaptou pelo monocromo por que ele queria que o filme possuísse uma qualidade atemporal [...] (SCHNEIDER, 2013,p.813).

Outros filmes que podem ser utilizados em sala de aula são: O Patriota (2000), 1492 - A Conquista do Paraíso (1992), Olga (2004), O Nome da Rosa (1986), Amistad (1997), Maria Antonieta de 2006, (O longa trata sobre a vida na corte da rainha francesa Maria Antonieta, com o seu marido; o rei Luís XVI as vésperas da revolução francesa de 1789), Cruzada (2005), Bem-Hur (1959), Coração Valente (1995), entre vários filmes.

---

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o filme A Lista de Schindler: o filme recebeu no Oscar de 1994, os prêmios de melhor Filme, melhor diretor (Steven Spielberg), roteiro, direção de arte, fotografia, edição e música. O filme também recebeu as indicações de melhor ator para Liam Neeson, melhor ator coadjuvante, melhor figurino, maquiagem e melhor som.

### **Uma experiência audiovisual em escola de Santa Maria**

Na Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanir Lauda, bairro Tancredo Neves, Santa Maria (RS), uma turma de 6ª série e outra de 7ª série do Ensino Fundamental tiveram a dinâmica das aulas modificadas pela introdução do material audiovisual, durante o primeiro e segundo semestre de 2016.

No caso da 6ª série, os temas tratados foram Pré-História e Egito Antigo, no primeiro semestre do ano. Para ilustrar o conteúdo de forma mais lúdica, o bolsista do PIBID designado para a escola utilizou os vídeos: Grandes Civilizações- China Antiga, parte 1 e 2 e Pré-História do telecurso 2000.

No caso da Pré-História, o material utilizado, durante um período de aula, faz referências à vida humana no paleolítico, neolítico e revolução agrícola. São evidenciados no primeiro período aspectos como o domínio do fogo e suas consequências, a evolução das ferramentas, modo de vida, moradia, hábitos de caça, entre outros. No neolítico, os alunos acompanharam o início da fabricação de armas e utensílios de pedra polida. Sobre a revolução agrícola, o vídeo mostra o cultivo das primeiras plantas que ocorreu no extremo oriente e no crescente fértil, região localizada no Oriente Médio.

O vídeo também ajudou a ilustrar o conteúdo sobre a idade dos metais e o domínio do homem sobre essa nova tecnologia, bem como a influência desse fato sobre a supremacia de alguns povos, como os egípcios e os mesopotâmicos.

A história do Egito Antigo pode ser muito bem explorada com a utilização desse material, que traz com riqueza de detalhes e animações, aspectos da vida dessa civilização. São explorados aspectos da hierarquia dos faraós, suas atribuições, as diferentes castas que o acompanhavam, religiosidade e a arte.

As atividades com utilização do vídeo didático sobre a China Antiga foram realizadas em um período de aula, na mesma turma de 6ª série.

O vídeo escolhido, da mesma coleção, forneceu aos alunos noções sobre a geografia, religião, filosofia, as dinastias e suas principais características e contribuições dos chineses para o mundo moderno.

Após a aplicação do recurso audiovisual, o professor complementou e aprofundou algumas informações, para, na sequência, criar um espaço de esclarecimento de dúvidas. O vídeo foi muito bem recebido pelos alunos, que participaram com atenção e curiosidade.

Para a 7ª série, foi projetado um trecho do filme “Germinal”, de 1993, do diretor Claude Berri, durante um período de aula, no primeiro semestre de 2016. Sobre o filme Aguiar destaca que

[...] aborda a revolução industrial, as relações de trabalho, as lutas de classe existentes na sociedade capitalista, o processo de instalação do capitalismo nas cidades e o ritmo da produção e da exploração dos trabalhadores pelos patrões através do trabalho desumano nas minas de carvão francesas, retratando claramente as severas transformações sociais impostas pelo modo de produção capitalista. (trecho retirado do site de Lilian Aguiar, canal do educador, Brasil Escola).

### **Conclusão**

Os alunos, ao contrário da expectativa do bolsista do PIBID responsável por essa atividade, mostraram grande interesse pelos recursos exibidos em sala de aula; seu entusiasmo e motivação provaram que a experiência foi positiva.

A exibição dos documentários e do trecho do filme gerou debates, e a oportunidade de alertar os alunos para outro ponto da questão: alguns filmes ou histórias contadas em material audiovisual não estão de acordo com a realidade dos fatos, ou seja, existe a livre interpretação, e é preciso desenvolver uma consciência crítica sobre tudo o que é exposto ou ensinado. Para que o material audiovisual possa ser utilizado em sala de aula, é muito importante que o professor faça uma triagem inicial, e pesquise sobre a produção e realização do filme (curiosidades, por exemplo), data de lançamento do filme, o diretor, os atores, a nacionalidade do filme, observar as fontes históricas, localizar o tempo histórico em que a produção (no caso o filme) e a história se passam como também observar e pesquisar se determinado tempo histórico foi devidamente bem representado, pesquisar quais personagens de determinado filme são reais e quais não são reais, identificar as roupas, as casas, alimentos, cultura, o trabalho, a política, fazer debates e trabalhos com os alunos, entre outros procedimentos.

Por que o filme não substitui o conteúdo e/ou a explicação do professor, ele é um recurso de complementação, não é o ponto principal, primeiro o professor deverá trabalhar o conteúdo em aula e, depois, para ilustrar e oferecer estratégia de fixação, recorrer aos áudios visuais.

### **Referências**

- BERGAN, Ronald. **Guia ilustrado Zahar Cinema**/ Tradução de Carolina Alfaro. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar, 2007.
- CATELLI JÚNIOR, Roberto. **Cinema e História na Sala de Aula**. In: **Temas e Linguagens da História: ferramentas para a sala de aula no Ensino Médio**. Ed, Scipione, São Paulo, 2009.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SABADIN, Celso. **Vocês Ainda não ouviram nada: a barulhenta História do cinema mudo**. Terceira edição, São Paulo: Summus Editorial, 2009.
- SCHNEIDER, Steven Jay. **1001 Filmes para Ver antes de Morrer**. Editor Sextante. Rio de Janeiro, 2008.
- FERREIRA, Claudemir. **O Cinema e a Sala: Apreciação e leitura Fílmica**. [s.n.] 2010.
- POMMER Et Al, **PIBID de História/UFSM Algumas Reflexões**. Revista do Lhieste de História e educação, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. <http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadoIhiste/article/view/59788/36917>, acessado em 30/08/2017.
- MACHADO, J. L. de. A. **Cinema na educação: Carlota Joaquina, a princesa do Brasil**. <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=28>, acessado em 29mar2017.
- MERTEN, L. C. **Há 75 anos, Charles Chaplin estreava sua obra-prima 'O Ditador'**. O estado de São Paulo, out 2015. Estadão- Portal do Estado de São Paulo. <http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema, há-75-anos-charles-chaplin-estrea-va-sua-obra-prima-o-grande-ditador, 1780371>, Acesso em 30mar2017.



## A ESTANCIA DE SAN JAVIER

### LA ESTANCIA DE SAN FRANCISCO JAVIER

Tiara Cristiana Pimentel dos Santos  
Graduanda/UNIPAMPA  
[tiaracpds@gmail.com](mailto:tiaracpds@gmail.com)

Edson Romário Monteiro Paniagua  
Doutor/UNIPAMPA  
[Edsonpaniagua@gmail.com](mailto:Edsonpaniagua@gmail.com)

#### RESUMO

A redução jesuítica de San Javier foi fundada em 1629 na margem direita do rio Uruguai, pelos jesuítas e pela coroa espanhola na empreitada de ampliar suas fronteiras de dominação e manter esta redução criaram as estancias missioneiras com a finalidade de criar o gado e cultivar outras culturas necessárias para manter o povo da redução, com estes objetivos foi criado a estância de San Javier ou estância de San Francisco de Javier na margem esquerda do rio Uruguai. Esta estância estava localizada na região noroeste do atual estado do Rio Grande do Sul, fronteira com a Argentina hoje ocupada por várias cidades. Nossa problemática é entender como que este espaço foi ocupado e os conflitos existentes entre os guaranis reduzidos e os nativos que ocupavam espaços próximo a estância. Este trabalho justifica-se pela importância de trabalhar a história regional com foco neste objeto muito pouco estudado, apropriando-se das bibliografias e com as fontes primárias do *Archivo General de La Nación*, aplicando uma metodologia qualitativa. Este processo de conquista e implementação do projeto chamado de colonizador pelos espanhóis, a partir da criação das reduções e estâncias os súditos da coroa espanhola preocupavam-se com as fronteiras, fossem elas com os portugueses ou com outros grupos que não se submetiam ao projeto reducional. A estância de São Javier ficava na margem direita do rio Uruguai e sua redução na margem esquerda, com isto afirmamos que o rio Uruguai neste momento não é uma fronteira mas sim uma ligação entre a redução e a estância, bem como importante meio para realizar o deslocamento da produção da estância e a comunicação entre outros povoados como Yapeyú até mesmo de acesso ao rio da prata e posteriormente ao oceano atlântico rumo a Europa.

**Palavras-chave:** Estância, Espaço, Ocupação.

#### RESUMEN

La reducción jesuítica de San Javier fue fundada en 1629 en la margen derecha del río Uruguay, por los jesuitas y por la corona española en la obra de ampliar sus fronteras de dominación y mantener esta reducción crearon las estancias misioneras con la finalidad de crear el ganado y cultivar Otras culturas necesarias para mantener al pueblo de la reducción, con estos objetivos se creó la estación de San Javier o la estación de San Francisco Javier en la margen izquierda del río Uruguay. Esta estación estaba ubicada en la región noroeste del actual estado de Rio Grande do Sul, frontera con Argentina hoy ocupada por varias ciudades. Nuestra problemática es entender cómo este espacio fue ocupado y los conflictos existentes entre los guaraníes reducidos y los kaigangs que ocupaban espacios más al este de la estancia. Este trabajo se justifica por la importancia de trabajar la historia regional con foco en este objeto muy poco estudiado, apropiándose de las bibliografías y con las fuentes primarias del *Archivo General de La Nación*, aplicando una metodología cualitativa. este proceso de conquista e implementación de su proyecto llamado de colonizador por los españoles, a partir de la creación de las reducciones y estancias los súbditos de la corona española se preocupaban con las fronteras, fueran ellas con los portugueses o con otros grupos que no se sometían al proyecto reducional. La estancia de San Javier se encontraba en la margen derecha del río Uruguay y su reducción en la margen izquierda, con esto afirmamos que el río Uruguay en este momento no es una frontera sino una conexión entre la reducción y la estancia, así como un importante medio para realizar el " Desplazamiento de la producción de la estancia y la comunicación entre otros pueblos como Yapeyu incluso de acceso al río de la plata y posteriormente al océano atlántico hacia Europa.

**Palabras clave:** Estancia, Espacio, Ocupación.

A conquista do espaço<sup>17</sup> no atual estado do Rio Grande do Sul pelos Espanhois e Portugueses na América aconteceu com apoio intensivo da igreja católica através de suas ordens religiosas. O espaço que nos propomos a estudar foi ocupado pelos espanhóis respaldados pelos tratados firmados entre as coroas ibéricas e a igreja, chamado de Província Jesuítica Paraguai.

Já em 1494, na cidade de Tordesilhas, foi assinado um segundo acordo delimitando e efetivando o que havia sido acordado na *Bula Inter coetera*, com uma diferença importante, que a linha de limites seria outra, o referido tratado ditava que se traçasse uma linha de norte a sul a 370 léguas a oeste da Ilha de Cabo Verde; ou seja, delimitava as possessões entre as duas Coroas, e foi chamado Tratado de Tordesilhas. Baseando-nos neste mesmo tratado, podemos interpretar que o território platino realmente pertenceria à Coroa Espanhola (COLVERO; OLIVEIRA, 2012, p. 11)

Portanto a Bula Inter Coetera<sup>18</sup>, os tratados de Tordesilhas, Madri e Santo Ildefonso foram balizadores para que os espanhóis e portugueses pudessem gradativamente ir ocupando os espaços, sem que tivesse uma preocupação com o modo de vida dos povos que ali habitavam entre eles os Guaranis, Kaingangs, Charruas e Minuanos.

Antes da chegada dos povos conquistadores a América era ocupada por povos originários de caçadores e coletores preocupados com a subsistência, tudo isto mudaria com a chegada dos europeus, porque criaram instituições como as reduções e suas estancias dentro deste espaço já ocupado por estes povos, isto tudo pactuado com as ordens religiosas da igreja católica.

Nosso objeto de pesquisa é a Estância de San Javier, espaço que fazia parte até 1750 das estâncias das reduções dos 30 povos da Província Jesuítica do Paraguai<sup>19</sup>, criada em 1604 pelos espanhóis, também chamado das vacarias dos pinhais e hoje o noroeste do estado ocupado pelos processos de imigração no final do século XIX.

Da própria condição do homem como primata deriva, primeiramente, a sua disposição de lutar para estabelecer o domínio numa hierarquia social e, à medida que se torna um caçador cooperativo, quando o grupo se sobrepõe ao

---

<sup>17</sup> O que vale para a história da conquista e ocupação do espaço na América espanhola, pode-se dizer que vale também para a América portuguesa. E é nesse quadro comum que se costumam incluir as “memoráveis arrancadas dos bandeirantes para oeste que, com evidentes objetivos econômicos [...] asseguraram, a extraordinária expansão geográfica do Brasil. (MOREIRA, 2002, p. 24)

<sup>18</sup> Ver mais in: CAMARGO, 2001, p. 24-25.

<sup>19</sup> “La Provincia jesuítica del Paraguay, conocida también por el nombre de “Paracuaria”, fue creada en el año 1604 y comprendía lo que actualmente es Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay y partes de Bolivia y Brasil.” PALACIOS; ZOFFOLI, 1991, p. 57-58.

individual, ele passa disputar a posse de um território comum, o que implica, forçosamente, a demarcação de fronteiras e ocupação de determinados espaços. (MOREIRA, 2002, p. 21)

Quando do processo de conquista e implementação do seu projeto chamado de colonizador pelos espanhóis, a partir da criação das reduções e estâncias os súditos da coroa espanhola preocupavam-se com as fronteiras, fossem elas com os portugueses ou com outros grupos que não se submetiam ao projeto reducional, portanto a ocupação de mais espaço através da criação das estancias proporcionou também uma melhoria na defesa de suas reduções, na ampliação da criação de seu gado vacum, equinos, bovídeos, mais terras para cultivar outras culturas necessárias para a alimentação do povo reduzido. É dentro desta perspectiva que os jesuítas criaram a estância de San Javier ou em documentos encontrados no Archivo General de La Nación<sup>20</sup>, também chamado de povo ou estancia de San Francisco de Javier.

Assim muitas conquistas e permanência dos territórios de posse dos espanhóis pode ser atribuído ao povo Guarani, que lutaram para defender o interesse de seu povo, dos Jesuítas e da coroa espanhola. Para isto os jesuítas utilizara-se muito do cristianismo, da persistência e da apropriação da cultura dos povos originários em especial dos guaranis. Os caciques aprenderam a falar a língua espanhola e os jesuítas a língua guarani, este foi um dos grandes passos para que os caciques passassem a ser os interlocutores dos jesuítas e dos funcionários da coroa espanhola junto ao seu povo. As cartas anuas são fontes importantes para que possamos nos apropriar desta comunicação constante entre os jesuítas da companhia de Jesus com seus superiores na Espanha, onde relataram frequentemente estas interlocuções, e também os documentos que estão no Archivo General de La Nación de Buenos Aires.

É vasta a documentação que foi gerada dentro das próprias reduções através das cartas anuas ou até mesmo de outros documentos escrito pelos caciques referente aos povos originários, da igreja e dos funcionários da coroa espanhola escritos com teores ideológicos ou não guardados hoje em arquivos que durante muito tempo e até mesmo hoje servem para entendermos de como foi estruturado as reduções e suas estâncias

---

<sup>20</sup> Documentos cedidos pelo Professor Dr. Ronaldo Bernardino Colvero quando de sua pesquisa no Archivo General de La Nación em 2007.

missioneiras. Esta documentação em alguns momentos podem nos trazer algumas imprecisões de datas, localizações e quantitativos.

San Ignacio Mini, 1632. 2-Corpus, 1633. 3- Loreto, 1632. 4- Santa Ana, 1637. 5- Candelaria, 1627. 6- San José, 1633. 7-Apóstoles, 1633. **8-San Javier**, 1629. 9- Santa María la Mayor, 1626. 10- Mártires, 1639. 11- Concepción, 1618. 12- San Carlos, 1639. 13- Santo Tomé, 1632. 14- La Cruz, 1657. 15- Reyes o Yapeyú, 1625. Brasil San Miguel, 1632. 2- San Juan, 1697. 3- San Angel, 1707. 4- San Nicolás, 1626, 5- San Luis, 1632. 6- San Lorenzo, 1691. 7- San Borja, 1690. Paraguay 1-Trinidad, 1706. 2- Jesús, 1665. 3- Santiago, 1615. 4-San Nicolás, 1626. 5- San Ignacio Guazú, 1609. 6- Santa Rosa, 1698. 7- San Cosme, 1718. 8- Encarnación o Itapúa, 1615.<sup>21</sup> (grifo meu)

As reduções criadas pelos jesuítas foram “submetido a direitos e deveres, possuindo seus regulamentos próprios, e seus superiores das Missões, sendo tratados pelos governadores e mesmo pelos órgãos da administração metropolitana como uma entidade particular”<sup>22</sup>. Podemos pensar que estas questões proporcionavam autonomia a província, porém sabemos muito bem que os funcionários da coroa espanhola desempenhavam papel de fiscais, portanto a autonomia era limitada, porque tudo dependia da diplomacia que as ordens religiosas tinham com a coroa espanhola.

A redução jesuítica de San Javier foi fundada em 1627, na margem esquerda do rio Uruguai. O “povo de S. Francisco Xavier está situado n’uma elevação que desta um quarto de légua do Uruguay, e seu porto do mesmo rio está mais de meia légua”. (GAY, 1863, p.344). “Dalí continuou a subir o rio Uruguai até o trato de terra existentes entre a desembocadura do Piratiní e a cidade de S. Borja, onde foi fundar a segunda redução rio-grandense, denominada “S. Fransico-xavier”, em homenagem a seu fautor Francisco de Céspedes”. (PORTO, 1937, p.36)

A redução de São Francisco Javier pertencia a região do tape, que mais tarde devido as incursões dos portugueses e aos conflitos com outros povos não reduzidos obrigou passar para o território do lado direito do rio Uruguai hoje Argentina.

Assim a redução passa para a margem direita do rio já com um grande quantitativo de famílias, e rebanho de gado, e a estancia ficou situada a margem esquerda, tendo um quantitativo superior de gado do que outras reduções dos trinta povos. Abaixo apresentamos dois documentos do Archivo General de La Nacion, um de 1728 e outro de 1733, que trata do quantitativo de povos originários das doutrinas do rio Uruguai.

<sup>21</sup> PALACIOS; ZOFFOLI, 1991, p. 58.

<sup>22</sup> KERN, 1979, p. 389.



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
**Eixo: Jovens Pesquisadores**

*Catálogo de la numeracion Annual delas Doutrinas del Rio Uruguay Año de 1728*

<i>Quebrós</i>	<i>Fam.<sup>as</sup></i>	<i>Viudos</i>	<i>Viudas</i>	<i>Much.<sup>os</sup></i>	<i>Much.<sup>as</sup></i>	<i>Bapt.<sup>os</sup></i>	<i>Casam.<sup>os</sup></i>	<i>Dis.<sup>os</sup></i>	<i>Dis.<sup>as</sup></i>	<i>Comun.<sup>os</sup></i>	<i>Almas.</i>
<i>S. Apollon</i>	0970	003	275	1251	1271	293	92	29	89	3968	4746
<i>Concep.<sup>ta</sup> de N.S.</i>	1157	006	230	1432	1349	280	74	40	102	6975	5331
<i>S. Marcyres</i>	0866	005	148	943	807	216	39	38	105	4769	3637
<i>S.<sup>ta</sup> M.<sup>a</sup> Lamain</i>	0866	008	149	922	954	224	35	38	104	2763	3775
<i>S. Fran.<sup>co</sup> Xavier</i>	0830	010	156	994	956	203	45	49	091	4592	3776
<i>S. Nicolas</i>	1697	004	330	1652	1675	502	102	57	215	5519	7055
<i>S. Luis</i>	1273	010	301	1455	1509	363	90	68	189	5546	5821
<i>S. Lorenzo</i>	1379	008	327	854	555	335	53	65	135	8415	5899
<i>S. Miguel</i>	0980	006	278	1114	1211	231	76	39	071	4391	4569
<i>S. Juan Bapt.<sup>ta</sup></i>	0965	008	179	898	899	254	42	69	218	7350	3914
<i>S. Angel</i>	0915	002	158	584	451	168	42	62	208	3453	4512
<i>S.<sup>to</sup> Thome</i>	0652	061	559	663	569	200	39	21	093	4099	3393
<i>S. Fran.<sup>co</sup> de Boija</i>	0774	005	341	743	808	242	90	61	130	4273	3366
<i>S. Cruz</i>	0912	002	304	919	1008	344	41	23	181	4100	4057
<i>Lapeyru</i>	1185	004	318	1014	1069	362	85	17	145	7326	4775
<i>Uruguay</i>	15381	142	4053	15438	15091	4217	939	676	2076	77536	68425
<i>Parana</i>	13103	087	2857	14690	14941	3397	678	438	1541	59142	56940
<i>Suma</i>	28484	229	6910	30128	30032	7614	1617	1114	3617	136678	125365

Catálogo de numeração anual das doutrinas do rio Uruguai no ano de 1728.

Fonte: División Colonia Seccion Gobierno Compañia de Jesus 1723-1734. Leg. Nº 4; 411; S. IX 6-9-6.  
 Doc. 451. Buenos Aires: Archivo General de la Nación.

O documento que retrata as doutrinas do rio Uruguai do ano de 1728, 99 anos após sua fundação pelos jesuítas e guaranis nos mostra que a Redução de San Javier tinha 830 famílias, 10 viúvos, 156 viúvas, 994 meninos, 956 meninas, 203 batizados, 45 casados, 49 diferidos adultos, 91 diferidos parvulos, 4592 comungantes e 3776 almas. Os dados nos permitem interpretar que era uma redução que ocupa o 10º lugar das 15 reduções trazidas pelo documento podendo ser considerada como uma redução de tamanho pequeno.

O grande quantitativo de viúvas o que nos leva a pensar a existência constante de conflitos entre os reduzidos e outros povos originários ou conflitos com Espanhóis e Portugueses. Embora os números apontam para uma redução de tamanho pequeno em relação a outras reduções apresentadas neste documento o quantitativo de 8368 entre o comungantes e almas é muito representativo até para os dias atuais, pois o Rio Grande do Sul em 2016 possui 314 municípios com um número menor de população que a Redução de São Javier em 1728.

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

Catalogo de la numeracion Annual de las Doutrinas del Rio Uruguay Año de 1733.											
Pueblos.	Hum.	Viudos	Viudas	Muc. <sup>os</sup>	Muc. <sup>as</sup>	Bap. <sup>os</sup>	Casam.	Diferid.	Cif. Par.	Com.	Almas.
SS. Apostoles	1180	06	268	1258	1215	128	115	149	178	9229	5207
Conc. <sup>os</sup> N.S.	1195	21	371	1604	1495	245	081	102	229	6223	5851
SS. Martyres	901	09	121	0810	0923	202	093	154	337	3560	3555
S. <sup>ta</sup> M. Lamiar	845	19	183	0844	0849	198	104	223	298	4945	3585
S. Fr. Xavier	831	28	174	0884	0915	132	16	172	289	4834	3553
S. Nicolas	1812	05	272	1703	1811	495	179	204	595	11126	7415
S. Luis	1326	52	271	1385	1259	267	161	218	718	6463	5619
S. Lorenzo	1359	01	247	1560	1574	280	155	400	371	8318	6100
S. Miguel	986	18	168	1167	1141	146	068	240	296	4320	4465
S. Fr. <sup>co</sup> Bap. <sup>ta</sup>	1050	12	129	1348	1379	209	130	226	272	4498	4968
S. Ansel.	1065	23	188	1297	1267	194	090	129	207	6899	4925
S. Thom.	846	04	370	0678	0750	220	050	060	140	3052	3494
S. Fr. de Bor. <sup>ta</sup>	675	04	466	0895	0943	147	057	124	235	4882	3656
S. Cruz	1053	07	380	0967	0885	261	069	246	617	7359	4345
Yapeyu	1443	018	235	1101	1139	326	114	174	559	6102	5374
Uruguay.	16567	227	3443	17501	17665	3470	1482	2721	5342	89850	72370
Pirana.	11294	443	2868	14231	13861	2280	1034	3119	7591	31884	54019
Summa.	27865	670	6731	31732	31526	5750	2516	5840	12933	121734	106389

Catálogo de numeração anual das doutrinas do rio Uruguai no ano de 1733

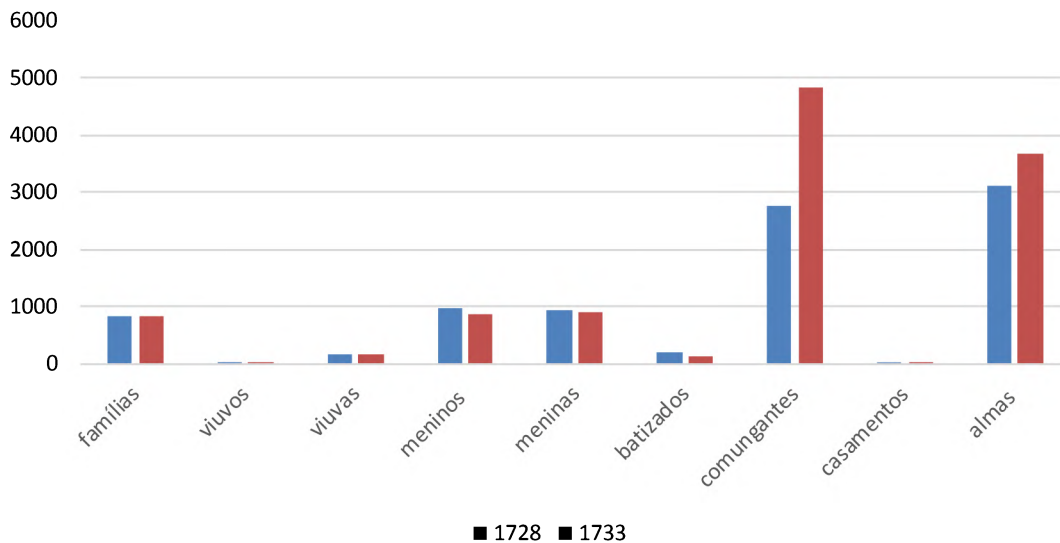
Fonte: División Colonia Seccion Gobierno Compañia de Jesus 1723-1734. Leg. Nº 4; 411; S. IX 6-9-6.  
 Doc. 177. Buenos Aires: Archivo General de la Nación.

Já este outro documento de 1733, 104 anos depois de sua fundação a redução de San Francisco Javier possuía 831 famílias, 28 viúvos, 174 viúvas, 884 meninos, 915 meninas, 132 batizados, 16 casados, 172 diferidos adultos, 289 diferidos parvulos, 4834 comungantes e 3663 almas, ocupando 12º lugar das 15 reduções, em um total 8497 pessoas, comparando com a anterior houve um aumento da população.

Através desta tabela consegue-se interpretar, o quantitativo de pessoas que viviam na redução de San Francisco Javier, no ano de 1728 a 1733, dessa forma pode-se destacar que o quantitativo populacional é razoavelmente pequeno, comparado com outras reduções. O gráfico abaixo permite ver com clareza estes dados.



Comparação do povo de San Francisco Javier nos anos de  
1728 e 1733 a partir dos documento acima



Através deste quantitativo trazido por esta documentação e apresentado em forma de gráfico nos permite perceber que as reduções tinham a necessidade de se preocupar com a produção de bens de consumo para que seu povo pudessem se alimentar e ter as condições necessárias para sobreviver ter condições permanecer nas reduções. Assim como as reduções eram basicamente formada por famílias guaranis, povo esse que era semi nômade, e que por consequência já tinham habilidades de agricultura. “ O povo de S. Xavier tinha naquele lado uma pequena estancia o campo do serro pellado nas margens do Juhi Grande” ( GAY, 1863, p. 58) era necessário manter este espaço da estância para criação do gado e também para que fosse extraída a erva mate das matas.

Os ataques sempre foram constantes tanto nas reduções como nas Estâncias de outros povos originários que ocupavam, ou faziam fronteira. Até a colheita da erva mate, se tornava algo perigoso para os guaranis tanto de S, Javier quanto os de Santo Ângelo, outros povos e até mesmos guaranis não reduzidos Tupys ficavam escondidos na mata e quando podiam atacavam, os que não conseguiam escapar os mesmos matavam e comiam a sua carne. “Os índios selvagens aparecem frequentemente nesses arredores, e continuam matando guaranis e brancos quando vão colher mate nas florestas vizinhas.” ( Saint-Hilaire, 1987, p. 314), Devemos levar em consideração que Saint-Hilaire passou por esta



estância, bem como importante meio para realizar o transporte da produção da estância e a comunicação entre outros povoados como Yapeyu até mesmo de acesso ao rio da prata e posteriormente ao oceano atlântico.

A criação da estância contribui para que a redução se consolidasse. É importante destacar que dentro das estâncias ou até mesmo nas imediações das reduções os guaranis praticavam a agricultura e pesca focando sempre uma produção para a subsistência.

A estância de S. Javier assim como as outras, estâncias, foram formadas principalmente por guaranis semi-nômades, desse modo os mesmos já cultivavam algumas variedades de cereais e leguminosos, e continuaram a ser incentivados a plantar lavouras nas chácaras perto das reduções e também em espaços destinados a plantações nas estâncias. “Os indígenas Guaranis estavam acostumados a uma produção agrícola apenas suficiente para o seu consumo imediato. Assim não podiam compreender o tipo de economia acumulativa e de intensa atividade da mão-de-obra dos encomendeiros.”(KERN, 1982 p, 75), os povos reduzidos continuaram e ampliaram suas plantações agora com um olhar do jesuíta e dos funcionários da coroa espanhola, e o que era produzido a mais do que o necessário era comercializado entre as reduções e também enviado este excedente para a Espanha.

Todos os guaranis, desde os sete anos de idade, eram agricultores. Sabendo plantar, todos se sustentavam em qualquer eventualidade, já que na terra missioneira sobrava fertilidade e bom clima. Em 150 anos de Redução não foi possível introduzir, segundo insistentes recomendações dos superiores provinciais, o sistema europeu de cada família viver de sua roça particular (“abambae”), onde se ocupavam, toda a semana, os adolescentes e crianças, auxiliados, aos sábados e segundas-feiras, pelos pais, mas separados deles. Quatro dias por semana, na devida época do ano, trabalhavam os casados, obrigatoriamente, em sua roça particular. Mas eles, pelo inveterado costume de tudo ter e fazer em comum, recorriam ao sistema de muxirão (ou mutirão), unindo-se várias famílias, para fazer sucessivamente todas as roças particulares do grupo. No fim do ano principiavam as colheitas de milho, abóbora, batata doce, aipim, etc. com a diminuição do trabalho agrícola, reabriram todas as oficinas. . (BRUXEL, 1978, p.92-93)

Nestas plantações existiam, duas divisões, a familiar e a comunitária, estas divisões já existiam antes da chegada dos jesuítas, que continuaram a implementar desta maneira, porém, pensavam sempre na maior produção possível, com dois interesses claros, um de subsistência da redução e outro de acumulação, para poder ter estes produtos excedentes como moeda de troca ou até mesmo de venda. Quando o autor afirma todos os guaranis eram agricultores devemos ponderar que “os filhos dos caciques, iam à

escola de primeiras letras, outros às aulas de canto, música e dança, ou às oficinas, enquanto a grande maioria trabalhava nas roças comuns” com isto podemos afirmar o tratamento dado pelos jesuítas aos filhos dos caciques era diferenciado, portanto mostra claro a formação de uma elite guarani, isto pode ser atestado através de documentos que estão no Archivo General de La Nación de Buenos Aires escritos em espanhol onde os caciques fazem suas ponderações sobre vários acontecimentos dentro das reduções.

Os índios, embora pudessem, de direito, estender sua propriedade particular a outros bens, como bois e cavalos, não tinham interesse em mantê-los. Por isso a administração de tais bens estavam em mãos do cabildo, que distribuía os serviços comunitários, de acordo com as aptidões de cada um. (BRUXEL, 1978, p. 125)

Os povos reduzidos seguiram com suas plantações caça e pesca deixando de ser nômades, mas seguindo com sua agricultura, de subsistência que geralmente, ficava nos fundos das casas dentro das estancias. Ou seja, sendo lavouras comunitárias, onde trabalhava-se e, grupos, dificultando a implementação da propriedade particular, de modelo Europeu. Assim o modo econômico que foi implementado nas missões, não é de total mercantilista, mas sim, tendo uma base europeia, pois do mesmo modo como os povos que ali viviam tinham sua propriedade de certo modo particular que visava os lucros, os mesmos tinham também a propriedade que por assim dizer era de todos, onde todas as famílias tinha acesso a essas terras e a produção que se fazia dentro delas, assim também facilitava o controle dos nativos que trabalhavam nas missões. O indígena plantava, e todos ajudavam e cada um poderia levar para si o produto que estava sendo colhido, sendo lavouras de economia solidaria e familiares.

As reduções não podiam sustentar-se apenas com caça e pesca, mel e frutas silvestres. Para alimentar tanta gente em área tão limitada, era necessário empenhar todas as energias no trabalho agrícola bem organizado. O trabalho sério e disciplinado era absolutamente indispensável, já como meio de subsistência, já como método de educação. (BRUXEL, 1978, p.92)

A necessidade de ampliação do trabalho dos reduzidos de forma mais intensa era uma proposta dos jesuítas, pois sua forma de educar estava presente em todas as atividades dentro das reduções e das estâncias, e uma delas fica muito clara é a implementação da disciplina e competição como método de educação em todos os todos os espaços do cotidiano das reduções, com um único sentido de atrai-los ainda mais para o trabalho com isto aumentar a produção. “Cada redução possui uma ou várias estâncias, espécie de fazendas ou pastagens em que o gado vive mais ou menos em liberdade”. ( HAUBERT, 1990, p. 209)

Mesmo tendo boas colheitas em suas lavouras, a principal forma de economia e alimentação era o gado bovino, a criação de equinos e mulas muito usados no transporte individual e de carga, as mulas foram muito utilizadas em locais de difícil acesso.

Em 1555 chegavam a Assunção, por via terrestre, as primeiras vacas, procedentes de São Vicente (São Paulo, Brasil). O cavalo já entra em 1537, quando os moradores da primeira Buenos Aires fundaram Assunção. O gado vacum, prodigiosamente multiplicado, foi levado para o sul pelos fundadores de Corrientes, Santa Fé e da segunda Buenos Aires (1580). As reduções fundadas em 1610 em diante, iniciaram logo a criação de gado vacum, já para abastecimento de carne, já para o cultivo da roça, onde o trabalho de boi era indispensável. Para as Reduções do norte o gado terá vindo de assunção, enquanto Corrientes o fornecia as reduções do sul. Em 1634, por ordem do padre provincial Pedro Homero, o P. Cristóvão de Mendoza trouxe para a margem oriental do rio Uruguai 1500 vacas (100 para cada redução). Assim, o gado vacum, já numeroso em ambas as margens do rio Paraná, também se expandia rapidamente em terras do atual Rio Grande do Sul. (BRUXEL, 1978, p.115)

As “vacarias foram os núcleos por excelência da concentração e do desenvolvimento inicial do gado, que se procriou espontaneamente, favorecido pelas condições de pastagens, mananciais e proteção dos rios”. (PANIÁGUA, 2013, p. 38), É importante aqui entender que as estâncias foram criadas devido à dificuldade que os povos reducionais tinham em reunir o gado e conduzir até as reduções para o abate.

Foi dentro desse contexto inicial de dificuldade para o recolhimento e o transporte do gado das vacarias para essa redução, que emergiram as primeiras estâncias yapeuanas na campanha era preciso encurtar as distâncias com locais permanentes que facilitassem essa atividade com o gado e garantissem o abastecimento desse povo. (PANIÁGUA, 2013, p. 40)

Podemos afirmar que embora a citação acima indique que o modo de criação da estância de Yapeyu se deu desta maneira, a criação das outras estâncias dos povos missioneiros se deram devido aos mesmos problemas enfrentados por Yapeyu com referência a necessidade de ter o gado em um lugar mais concentrado.

Entretanto, as atividades econômicas relacionadas ao gado a á erva-mate podiam estender-se ainda mais longe, desde os vales dos rios Negro, Jaguarão e Jacuí, e os campos de vacaria, ao sul e a o leste, chegando mesmo até o salto das sete quedas, ao norte, após a retirada em direção a Assunção das missões do Itatim. (KERN, 1982, p. 13)

A localização da estancia de San Francisco Javier estava dentro da vacaria dos Pinhais,

Após alguns anos, atingida a cifra de um milhão de reses, ela poderia fornecer, anualmente, 300 000 cabeças para o abate. Por suas patrulhas sabiamos índios que no planalto, entre a Encosta da Serra e os matos do alto Uruguai, havia um imenso campo, coberto de pinheiros, impenetrável ao norte, sul e leste. Bastaria, pois abrir uma picada nos matos do oeste e introduzir o gado. Assim



**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

pouco antes de extinguir-se a Vacaria do Mar, no início do século 18, inaugurava-se a Vacaria dos Pinhais(...) (BRUXEL, 1978, 116)

Essa vacaria tinha a função de dar subsistência, as estâncias, quando as outras vacarias se dessem por terminada, pois devido ser um lugar de difícil acesso, por ser de mata fechada, e região montanhosa dificultaria a entrada dos portugueses. Mas como a vacaria ficou próxima ao planalto central que era próximo a rota portuguesa de captura de povos nativos para o trabalho escravo, e o gado *vacum* não era uma criação presa foi logo, achada pelos portugueses.

Quando estamos tratando das fronteiras coloniais na América, é preciso entender que antes mesmo da chegada dos Europeus já existiam fronteiras delimitadas pelos povos que ali estavam, mesmo assim a criação de novos espaços baseados em outras perspectivas de povoamento como a redução e a estância seria sim uma preparação para um controle dos nativos e uma estratégia de futura transformação em cidades que poderiam render boas arrecadações de impostos para a coroa espanhola no futuro, claro que se os nativos de modo geral pudessem aceitar a catequização.

Cada doutrina, ou povo, recebida doação de uma extensão de uma faixa de terra que dividia em estâncias de criação de gado. Cada estância subdivide-se em postos, ou pequenas invernadas, sob ordens de um posteiro. Quer nas estâncias, quer nos postos erigiam-se pequenas capelas, que se tomavam núcleos de futuras povoação e cidades. Assim também os acidentes geográficos que rebaptizam ( PORTO, apud PANIÁGUA, 2013, p. 42).

O autor acima acrescenta algumas características dessas estâncias e postos que estiveram vigentes durante os séculos XVII e XVIII: A terra pertencia à coroa espanhola e os missionários eram súditos, recebendo concessões para ocupa-las; Inicialmente, foram pontos para descanso das tropas, vaqueiros e distribuição de víveres em decorrência das jornadas; As vacarias serviam como ligação com as reduções Proporcionavam que o rebanho fosse tratado e amansado.

As estruturas desses locais eram aparentemente simples e funcionais, possuindo capelas, galpões e currais; o trabalho envolvia uma mão-de-obra especializada e constante nesses estabelecimentos, onde um capataz coordenava o conjunto das atividades realizadas com o gado, que eram permanentes e variadas durante todo ano; na ocupação, estavam presentes as famílias dos vaqueiros que pelo tamanho desses locais, não deveria ser um grupo numeroso; a produtividade expressava-se pela variedade de animais, viabilizando um comércio expressivo entre as reduções, os ofícios do Paraguai, Santa Fé



e Buenos Aires e os demais povos missioneiros; nestes locais, existiu o cultivo de pequenas hortas, semelhantes às existentes na redução. A estância colonial missioneira, portanto, foi um estágio intermediário para a estância capitalista que se consolidou no séc. XIX. (PANIAGUA, 2013, p. 42, 43)

Os passos eram muito utilizados para travessia tanto por pessoas como também para passar o gado de um lado para outro do rio, pois com a estância de um lado e a redução de outro era necessário a utilização destes passos para fazer a ligação mais segura possível pelo rio Uruguai. O deslocamento do gado a pé seguia alguns princípios de segurança, pois o mesmo era abatido nas imediações da redução, facilitando assim para o consumo e para a extração de couro, produção da graxa, sendo o couro e a graxa produtos que chamaram muito a atenção da coroa espanhola.

Outro produto que era muito consumido era a erva mate, e contribuía para movimentar a economia da redução. “Como artigo de consumo mais universal, a erva servia de moeda, no comercio. Os paraguaios, efetuando suas compras em Corrientes, Santa Fé ou Buenos Aires, pagavam com erva; de volta ao Paraguai, revendiam seus artigos a preço de erva”.( BRUXEL.1978, p 122)

Chegando a ser por algum tempo moeda de troca entre os povos missioneiros, chegando ate Potosí na província do Peru.

Tal es el caso de la yerba producida em las reducciones y cuyo destino fundamental era el Alto Perú y el mercado del Pacífico; es el tipo conocido como CAAMINI, de elaboración mucho más refinada y cuidadosa frente a la producida por los assuncenos y villenos, conocida como YERBA DE PALOS. Existe una sensible diferencia de precios entre los dos tipos de yerba, que favorece evidentemente a la caamini.(BLUMERS, 1992 p. 120)

São Francisco Xavier por ser um lugar de fácil escoamento de produtos devido as proximidades do rio Uruguai as reduções mais próximas como a de Santo Ângelo, trazia a erva mate de carroça até a redução de São F. Javier, e escoava a produção até a capital Yapeyú. Entre São Francisco Javier e Santo Ângelo, estava concentrado os maiores ervais naturais, Havia muita diferença entre a erva produzida fora das reduções, , pois o que se produzia na redução era feito com maior cuidado tirando os talos da erva e triturando com maior intensidade deixando assim mais fina a "caa-mini", desta maneira conseguia m vender a um preço mais elevado do que a que era produzida pelos espanhóis.

## **Conclusão**

A redução de San Francisco Javier e sua estância não se desenvolveram de maneira isolada das outras mas integraram um amplo sistema econômico, executando as ações determinadas pela coroa espanhola. Os povos reduzidos destinados a estância eram encarregado das lidas de campo para manter as ovelhas, o gado vacum, os equinos, as mulas além claro de toda a preocupação com as plantações que ali existiam.

Existiam também uma preocupação com a evangelização dos guaranis que estavam nas estâncias, tanto é que existiam também um espaço de religiosidade, e outros espaços necessários para manter a estância como fonte de sustentação da redução.

A estância de San Francisco Javier pode-se dizer que como muitas outras não serviu apenas para a doutrinação da igreja católica, da mercantilização, e produção de bens e produtos, mas sim como um espaço de fronteira que teve um papel importante para a proteção do território espanhol, mesmo não havendo um exército em si formado dentro das reduções, além desta proteção de fronteira as estancias contribuíam para movimentar a economia, dos tinta povos, não só com o gado mas com outros animais e também com algumas plantações.

San Francisco Javier tinha uma grande facilidade para escoamento de suas produções, pois o rio Uruguai se transformava em um grande facilitador para o escoamento de seus produtos.

Desde sua criação a estância foi estruturada pelos jesuítas que se utilizavam de vários métodos para poderem manter sua produção de alimentos e suas criações no máximo possível de segurança e também a proteção de suas fronteiras com os portugueses. Duas questões podem ser levadas em contas: a) a estância contribui fortemente como elemento importante no desenvolvimento econômico da redução, da província guarani e também com a coroa espanhola, b) a redução e estância como elemento político no povoamento do espaço espanhol e do resguardo de suas fronteiras.

## Referências

- BLUMERS, T. La contabilidad em las reducciones guaranies, Biblioteca Paraguaya de Antropologia, vol 15 universidade Católica Asunción, 1992
- BRUXEL, Arnaldo. **Os trinta povos guaranis**. Caxias do sul, Universidade de Caxias do Sul; Porto alegre, Escola Superior de Tecnologia São Lourenço de Brindes; Livraria Sulina Editora, 1978.
- COLVERO, Ronaldo Bernardino. **Itaqui nas Fronteiras Ibero-americanas: 1801-1889**/ Ronaldo Bernardino Colvero, Ataídes André de Oliveira. – São Borja: Faith, 2012.
- GAY, Conego João Pedro. **História da República Jesuítica do Paraguai desde o descobrimento do Rio da prata até nossos dias, ano de 1861**. Rio de Janeiro, Publicado por deliberação do instituto Histórico geographico Brasileiro 1863.
- HAUBERT, Maxime. Índios e jesuitas no tempo das missões/ Maxime Haubert; prefacio de Jaques Soustelles; tradução Marina Appenzaller. – São Paulo: Companhia das letras: Circulo do Livro, 1990
- LUGON, Clovis. **A República “comunista” cristã dos guaranis: 1610-1768**; Clovis Lugon; tradução de Álvaro Cabral, 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1976.
- MOREIRA, Earle Macarthy. **Construindo espaços, demarcando fronteiras**. In: RECKZIEGEL Ana Luiza Setti; FELIX Loiva Otero. RS; 200 anos definindo espaços na história nacional. Passo Fundo : Ediupf, 2002.p.25.
- PALACIOS, Silvio; ZOFFOLI, Ena. **Gloria Y Tragedia de Las Misiones Guaranies**: Historia de las Reducciones Jesuíticas durante los siglos XVII y XVIII en el Río de la Plata. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1991.
- PANIAGUA, Edson Romário Monteiro. **Fronteiras, violência e criminalidade na região platina: o caso do Município de Alegrete, RS**: Instituto cultural José Gervasio Artigas, 2013.
- PORTO Aurelio. Terra farroupilha: Formação do Rio Grande do Sul. volume comemorativo ao segundo centenário da fundação do Rio Grande do Sul. ( 1737 – 1937) livraria selback Porto Alegre.1937
- KERN, Arno Alvarez. Missões: **uma utopia política**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de, 1779 – 1859 Viagem ao rio grande. Tradução de Adroaldo mesquita da Costa. Porto Alegre. S 1987.
- SILVEIRA, Hemetério José Velloso da. **As Missões Orientais e seus antigos dominios**. Porto Alegre, Companhia União de Seguros Gerais, 1979.

**OS FESTIVAIS DO GRUPO ESCOLAR CRUZEIRO DO SUL  
NO CINETHEATRO CENTRAL (1948-1964)**

*THE FESTIVALS OF GRUPO ESCOLAR CRUZEIRO DO SUL IN THE  
CINE-THEATRO CENTRAL (1948-1964)*

Venine Oliveira dos Santos  
Graduanda/Universidade Federal de Pelotas  
[ve.nine@hotmail.com](mailto:ve.nine@hotmail.com)

**RESUMO**

O artigo analisará as atividades do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul e seus festivais, com enfoque nas atividades e eventos e na promoção da cultura e arte por meio dessa instituição no município de São Lourenço do Sul (RS), entre os anos 1948 e 1964, por meio dos discursos dos jornais locais. Serão as edições do jornal *Voz do Sul*, as quais se encontram no Museu Histórico Municipal no referente município que embasarão essa análise. Será abordado, especialmente, os discursos jornalísticos acerca dos festivais realizados pelo Grupo Escolar Cruzeiro do Sul no Cine-Theatro Central de São Lourenço do Sul, a fim de identificar aspectos da cultura escolar (JULIA, 2001) dessas práticas sociais. Pretende-se elencar essas produções a fim de um melhor entendimento da produção artística e cultural e seus protagonistas e como elas foram apresentadas na imprensa local (LUCA, 2015; SAMARA e TUPI, 2010).

**Palavras-chave:** cultura escolar. Grupo Escolar. Cine-Theatro. Festivais

**ABSTRACT**

The article will analyze the activities of the Grupo Escolar Cruzeiro do Sul and its festivals, focusing on activities and events and promoting culture and art through this institution in the municipality of São Lourenço do Sul (RS), between the years 1948 and 1964, through the speeches of local newspapers. It will be the editions of the *Voz do Sul* newspaper, which are found at the Municipal Historical Museum in the city of the municipalities that are based on this analysis. It will be addressed, especially, the journalistic speeches about the festivals conducted by the Grupo Escolar Cruzeiro do Sul in the Cine-Theatro Central of São Lourenço do Sul, in order to identify aspects of the school culture (JULIA, 2001) of these social practices. It aims to list these productions in order to a better understanding of artistic and cultural production and their protagonists and as they were presented in the local press (LUCA, 2015; SAMARA and TUPI, 2010)

**Keywords/Palabras clave:** schoolculture. Grupo Escolar. Cine-Theatro. festivals

## **Introdução**

O artigo busca compreender aspectos da organização do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul em prol de atividades culturais, através das notícias veiculadas do Jornal Voz do Sul (1948-1964). Busca-se refletir acerca dos festivais que ocorreram no Cine-Theatro Central. O foco do artigo serão as práticas culturais veiculadas pelo jornal local, realizadas por meio do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul em torno da propaganda das atividades desenvolvidas. Torna-se interessante perceber como elas estavam sendo noticiadas, ainda serão mostradas demais atividades nas quais os alunos se envolviam.

A fonte será o Jornal Voz do Sul, utilizando da crítica da imprensa apoiada em Luca (2015), a fim de mostrar aspectos da sociabilidade por meio da educação no contexto urbano relacionado com a produção artística. Num primeiro momento será feita uma análise geral do Jornal Voz do Sul como possibilidade de fonte de História da Educação, os motivos que consolidaram a pesquisa, e por fim uma análise descritiva dos festivais e a problematização desses eventos no universo educativo do Grupo Escolar.

## **Aspectos gerais do jornal e matérias sobre educação**

Os jornais têm sido cada vez mais usados nas pesquisas, buscando ampliação dos olhares históricos e novos recortes. A imprensa está ligada a um contexto de urbanização, sendo os jornais mais um dos produtos da modernidade. A prática jornalística mostra a expansão num período de novos hábitos, com demandas políticas e sociais específica de um período de muitas mudanças. Nessa perspectiva a imprensa possibilita “a constituição dos espaços públicos, seus usos e circulação e como ele traz as ideias do período” (LUCA, 2015).

Por isso utilizar fontes dos jornais que circularam em cidades em fase de urbanização é importante. São Lourenço do Sul ficou sem nenhum periódico circulando entre 1940-1948. O jornal utilizado para o estudo, Voz do Sul começou a circular em 1948. Impresso pela Gráfica EDDA, por muito tempo foi o único jornal que circulava na cidade, destacando sua influência. A partir de 1955 o jornal começou a enfrentar crises, mas seu fim veio com o pós-Golpe por não aderir aos seus propósitos. (MACHADO e DUARTE, 2014)

As páginas do Voz do Sul trazem também contos literários, poesias, avisos, comunicados e manchetes que permitem acompanhar a consolidação de algumas realizações na cidade. As notícias são muito variadas, versam sobre de infraestrutura, como a construção de pontes estradas; saúde, como vacinação, higiene rural; até a própria consolidação da Santa Casa de Misericórdia; ou ainda sobre desporto, como a prática de vela, ou notícias sobre os clubes de futebol.

Também se pode acompanhar o aprimoramento dos correios, instalação de rádio na cidade, a constituição e construção de escolas como: A Escola Agrícola, o processo de instalação do Ginásio Municipal e os percalços encontrados, a posse do prédio do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, e ainda que tenham poucas matérias, a função do internato e externato de freiras Nossa Senhora Estrela do Mar.

Em relação aos aspectos educacionais e ao Grupo Escolar, objeto dessa análise, é possível observar que o Jornal Voz do Sul traz matérias com abordagens de incentivo a alfabetização, característico do contexto do período. Uma grande quantidade de chamadas de concursos. Observáveis nas deliberações de leis, decretos e portarias, que muito aparecem, de modo geral, no início dos anos 50, é a grande rotatividade em torno dos professores. (AMARAL, WEIDUSCHADT e CASTRO, 2016). Conforme se aproxima os anos 60, as deliberações de portaria e decretos vão diminuindo, permanecem ainda chamadas e notícias de atrações culturais, porém o jornal passa a voltar-se para assuntos políticos.

### **Grupo Escolar Cruzeiro do Sul e o Cine-Theatro Central**

Tendo em vista a atuação como bolsista de iniciação científica em História da Educação desde 2015, buscou-se otimizar essa experiência ao vincular com objeto de estudo do trabalho de conclusão de curso da autora. Portanto o estudo recaiu no Grupo Escolar Cruzeiro do Sul por ser a escola a realizar festivais culturais no Cine-Theatro Central.

O tema da pesquisa consolida-se após o levantamento das fontes, que foi feito mediante a visitas periódicas ao Arquivo do Museu Histórico de São Lourenço do Sul, as edições de 1948-1964 foram fotografadas e catalogadas para melhor organizar o processo



de análise, tanto para pesquisas vinculadas ao trabalho enquanto bolsista, mas também para disponibilizar esses dados para demais pesquisas. Os impressos foram separados pelo ano de publicação, e seguidamente aferido um número de registro para cada fotografia das páginas. Analisando as reportagens para dar sequência ao objetivo da pesquisa, foram divididas as reportagens, matérias e demais manchetes com os seguintes critérios: arte, educação, cinema, teatro e contexto da cidade.

Após uma extensa observação de cerca de 900 fotografias, foi analisado o jornal de forma geral, a fim de proporcionar o questionamento e estudo da produção cultural, observando convites, notícias, textos de incentivo a cultura e a interação escolar com o meio cultural, quais eram as propostas trazidas e como eram trazidas. Como se tem muita informação e aspectos interessantes a se considerar, num primeiro momento, buscou-se um processo de catalogação das fontes. Entender-se com os documentos para organização e para otimização do trabalho, possibilitando a construção da escrita conforme se aprofundava nas fontes.

Com o material obtido, elencou-se seis notícias dos jornais para estudar os festivais promovidos no Cine-Theatro Central, pelo Grupo Escolar Cruzeiro do Sul. Cinco delas sobre o festival, e outra a fim de identificar a continuidade das atividades quando o festival deixou de ocorrer. Esses recortes possibilitam a reflexão a cerca da produção cultural obtida e como a imprensa as representa os aspectos que permeiam a cultura escolar estabelecida pelas produções artísticas exibidas nesses eventos.

Para desenvolver a pesquisa, apropriou-se da História Cultural, por possibilitar a pesquisa em História da Educação pela mediação da Sociedade, a fim de uma compreensão melhor de sua amplitude, sendo marcadamente preocupada com o mapeamento, organização e disponibilização de acervos documentais (FILHO e VIDAL, 2003). É de suma importância reconhecer o contexto de urbanidade crescente, presente nos manchetes do jornal em estudo.

As novidades trazidas pela virada e decorrer do século espalharam-se pelo Brasil e por várias partes do Rio Grande do Sul, algo que se expande em meio a efervescência cultural são os cinemas, assim como a própria expansão da imprensa e a percepção desses aspectos. Além da paisagem urbana e das representações e idealizações sociais pode-se observar os grupos sociais e seus comportamentos diante da modernidade (LUCA, 2015).

O cinema em São Lourenço do Sul tem uma forte referência, existindo diferentes estabelecimento cinematográficos entre os períodos de 1912 à 1968 e sendo umas das atrações preferidas da população. Esses espaços podem ser considerados como meios de comunicação e sociabilidade, existindo a partir de interesses coletivos, “sendo o lazer uma das suas origens, o que o caracteriza como espaços urbanos e das classes mais abastadas” (MARTINS, 2014), e de possibilidades de consumo (CAIAFA e FERRAZ, 2012).

O Cine-Theatro Central foi criado em 1929, por meio de uma associação entre Gustavo Niemeyer e Ernesto Schröder. A abertura do estabelecimento foi bem recebida pela população local tendo uma grande aceitação, aponta o autor também que se preferia cinema a teatro, pois o estabelecimento também possuía palco, recebendo várias possibilidades de apresentações artísticas. Acompanha a mesma velocidade dos tempos modernos, iniciando apenas com cinema mudo e filmes e preto e branco e inserindo na reprodução de grandes sucessos as novidades como filmes falados e coloridos. É marcado pela constante troca de proprietários e em 1968 o Cine-Theatro é fechado (HAMMES, 2010).

Em busca de um histórico do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, foram percorridas as edições de jornais estudadas, não há uma matéria específica sobre a trajetória do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, apenas os estudos em torno de sua consolidação entre os períodos de 1948-1964. Ao recorrer ao Arquivo Municipal, na pasta “Históricos”, obteve-se um breve resumo sobre a consolidação da Escola Cruzeiro do Sul. Ainda que atente mais para questões administrativas, como o corpo docente. O que se pode trazer aqui é a fundação da instituição foi em 7 de abril de 1926, chamando-se o Grupo São Lourenço, a instituição teve sua sede por vários lugares, sendo somente em 1948 houvera a construção de um prédio específico para a escola.

É importante pensar que nesse período há uma renovação de modelo pedagógico, a fim de modernizar a educação dentro dos ideais republicanos, que é quando se dá a expansão dos grupos escolares no século XX, tornando-se este um modelo de escola primária predominante, voltado para uma educação popular, integral, obrigatória e

gratuita. Além de um instrumento de conhecimento, a escola passa a ser um fator a agregar nacionalidade e valores cívicos morais (ROSA, 2000).

A partir das leituras referentes ao contexto do desenvolvimento do cinema e de cultura escolar juntamente com a pesquisa no arquivo, pode-se refletir que o cinema já estava presente na cidade antes da fundação da escola, com uma possível familiarização entre os ambientes. Ao considerar que estabeleceram-se concomitantemente na cidade, acompanhando os mesmos processos de expansão da urbanidade, fui levada a alguns questionamento que deram origem a pesquisa.

De que forma esse Grupo Escolar e o Cine-Theatro (comercial e com fins lucrativos) poderiam dialogar? Quais as possibilidades e o que conseguiram construir juntos? Quais critérios levaram a criação de festivais no Cine Teatro? Qual “mensagem” buscaram passar? Como a imprensa pensava e reproduzia essas atividades culturais? Com base nesses questionamento, recaiu a análise sobre os documentos juntamente com a problematização da fonte escolhida.

### **Os festivais no Cine-Theatro Central**

Pode-se pensar a imprensa como um veículo fruto da modernidade e como algo a partir de uma perspectiva moral pré-estabelecida, seja por influência do jornal de modo geral, ou do próprio escritor da notícia. E é com saudosismo que o jornal coloca-se na primeira chamada do festival do Grupo Escolar no CineTeatro Central, aparentemente se tem uma ideia positiva dessa realização cultural. Os festivais organizados pelo Grupo Escolar ocorreram em três anos distintos e tiveram diferentes abordagens pela imprensa.

Em 1949, a primeira matéria sobre o festival que ocorrerá no Cine-Teatro, realizado pelo Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, organizado por sua “direção e a juventude”. Seus objetivos a destacar na reportagem que “se dispõe a desenvolver um programa “teórico-pedagógico”, utilizando da “pedagogia moderna”, baseando-se na “nova escola” e enfatiza a questão da inclusão dos alunos do interior”. Neste ano, saem três matérias falando deste festival. Assim como o jornal aponta e constantemente reafirma que São Lourenço do Sul é uma das cidades que está melhor colocada instituições de ensino e corpo docente em relação aos demais municípios.

Na reportagem o editorial traz o nome de várias apresentações listadas, como valsas cantadas, teatros, gaita, piano, canto, boleros, danças de senhoras, cenas de filme, marchas bailadas, cenas sertanejas, poesias; participação de músicos e aparentemente há a visita de artista de cidades vizinhas para assistir o festival. A última matéria que aborda o festival diz que “lotou apesar do mal tempo que fez na cidade”. Há os agradecimentos a todos artistas, aos jovens, a todos envolvidos e a prefeitura, constando no final a publicação da arrecadação de 500,000 crz para o caixa escolar dos “meninos pobres”.



Figura 1: Notícia do Festival realizado pelo Grupo Escolar no Cine-Theatro Central. Jornal Voz do Sul, Ano II, 01.10.1949, p.4

Outra publicação sobre o festival é encontrada em 1954, não recebe espaço de destaque nas páginas como o anterior. A notícia do festival de 1954 sai no cantinho do noticiário: “Os espetáculos”. É mencionado que o festival foi organizado pelos alunos do quarto ano, tendo apenas dois atos, contando com duas sessões. O caráter benéfico



aparece aqui, afim de “socorrer flagelados do Asilo Bom Jesus de Porto Alegre. Não foi encontrada uma matéria sobre o desdobramento do festival.

Em 1955, sai no noticiário como foi o festival deste ano, que era em benefício da merenda escolar para os alunos pobres da instituição. Também ocorreu no Cine-Theatro e suas atrações foram de “agrado do público”. Hoje a exibição do filme “O Marujo Foi na Onda”, e houve a apresentação de uma “hora da arte”. É possível perceber algum incidente no festival, porque no fim da publicação o autor lamenta as atitudes dos “espectadores que não souberam se conter” e não levaram em conta que haviam crianças lá, e desta forma “prejudicaram os jovens”.

O tom de desaprovação da notícia pode justificar o fato de que depois desse incidente, não é encontrado nos jornais a ocorrência de mais alguma publicação referente ao festival do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul. A última comemoração parecida aparece nos convite de dias das mães, da edição de 11 de maio de 1957. A Escola Estrela do Mar também realiza apresentações, saindo junto na reportagem de 20 de maio de 1957. A festa em torno do dia das mães teve como principal atividade um recital de poesias e é elogiado pela imprensa.

Após o contato com esses dados trazidos pela imprensa Lourenciana, buscou-se refletir a cerca da forma como foi noticiada, os objetivos dos festivais, retornando aos questionamentos anteriormente levantados. O festival, devido sua organização de certa forma ocorre no espaço do cinema, ainda que explore muito mais a música e a teatralidade. Há a presença do caráter beneficente do festival em prol dos “meninos pobres”, alegando-se que a verba é revertida para o caixa escolar para ajudar os alunos de baixa renda do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul, ou ainda para instituições como o caso do asilo.

Num primeiro momento a comunidade mostra-se bastante empolgada com o festival, sendo o primeiro a ser realizado e mais divulgado que os posteriores. O segundo festival não é tão divulgado, e fica duvidoso se de fato ocorre no espaço do Cine-Theatro Central. O último festival ocupa um espaço maior no jornal, mas apesar de ter “dado certo” também “deu errado”, como é divulgado pelo jornal na notícia posterior a realização do mesmo, que tinha boas atrações mas foi acometido por algum ato que destoava do que é era entendido como um bom comportamento moral no período.

Ao entender que essas práticas permitem o entendimento de aspectos da cultura escolar dessa instituição torna-se necessário aprofundar a problematização da veiculação de notícias do grupo escolar no jornal local. Essas práticas culturais podem ser entendidas como o meio utilizado para transmissão dos valores e demais conhecimentos que se entende como necessário para aprendizagem e apreensão de determinados comportamentos (JULIA, 2001), reconhecendo que o contexto de urbanização reflete na busca de lazer, reinventa valores e costumes sociais (MARTINS, 2014).

Dentre as atividades desenvolvidas, ao analisar as reportagens possibilitou o entendimento da expressão da arte como algo formador do jovem. O Grupo Escolar e o Cine-Theatro Central dialogavam a partir da possibilidade de mobilizar os jovens, por se tratar de um espaço de “novidades”. Neste estudo, mobilizados por motivos beneficentes. Quanto ao espaço, não fica claro se o espaço do cinema abre-se gratuitamente ou se a escola o aluga, mas ao analisar outras edições, percebe-se que reuniões e atividades diversas ocorrem em diferentes períodos no Cine-Theatro, onde aparentemente o cinema abria seu espaço para a comunidade reafirmando-se como um local de sociabilidade

A possibilidade de diálogo entre o Cine-Theatro e o Grupo Escolar se dá pelo meio artístico, demonstradas nas atrações trazidas e pela própria mobilização pelos festivais. O número de apresentações aparentemente são proporcionais ao evento e ao público que se espera dele, e apresentação das matérias nos jornais podem ser agentes para compreender a magnitude.

O primeiro festival amplamente divulgado e com várias atrações distintas. O segundo festival nem tanto, e as apresentações são menores, das crianças pequenas. Pode ser até necessária uma revisão do jornal para ver se não há mais nenhuma matéria. Num sentido geral, o jornal aprecia esses eventos culturais e busca divulgá-los. Enaltece em alguns momentos, ainda que perante ao último festival, julga atitudes nocivas como individuais e não culpabiliza o cinema nem a escola pela ocorrência “desagradável” do evento.

Ao deparar-se com a dúvida e a curiosidade pelo ocorrido no festival de 1955, indagou-se novamente “de que forma o jornal julga atitudes nefastas em outras situações?”, a fim de entender os valores morais desse veículo de informação. São várias possibilidades a considerar o fim do festival. O jornal apresenta várias reportagens em



outros anos e contextos julgando atitudes tidas como imorais, libidinosas, furtivas. Na notícia o jornal lamenta “por haver crianças no local”, deixando então para o leitor supor então o que poderá ter acontecido.

Para além dos questionamentos do ocorrido, levando em conta atitudes que poderiam impactar moralmente, e por “haver crianças no local”, termo utilizado no jornal, tratando-se de um lugar de juventude e eferverscência cultural, há grande possibilidade da motivação para o desagrado tenha sido algum casal que apropriou-se do espaço de sociabilidade para namorar, gerando desconforto aos que se encontravam no recinto, ou algo que refira-se ao entendimento de boa educação do momento, como uso de palavras de baixo calão, dentre tantas possibilidades de apropriação do espaço que destoe de padrões moralizantes vigentes. Depois desse incidente, não é encontrado nos jornais a ocorrência de mais algum festival do Grupo Escolar Cruzeiro do Sul. A última comemoração parecida aparece nos convites de dias das mães, da edição de 11 de maio de 1957.

### **Conclusão**

A historicização dessas fontes é necessária para o entendimento da função social do impresso (LUCA, 2015) e como ele se posiciona quanto ao que noticia. O jornal é um bom instrumento para observar as produções culturais, e além de poesias, reverências aos escritores da cidade, o jornal Voz do Sul trazia amplas propagandas e convites para festividades e eventos culturais, como as chamadas semanais e presentes em quase todas as edições do Cine-Theatro Central.

O Grupo Escolar e o Cine-Theatro Central dialogavam a partir da possibilidade de mobilizar os jovens, por se tratar de um espaço de “novidades”, promovendo um momento de sociabilidade e de expressão da arte, onde muitos alunos apresentaram-se. Outro fator para mobilização da instituição são os motivos beneficentes. A relação com o Cine-Theatro Central ainda está em estudo, pois em outras edições do jornal é possível observar que o espaço é muitas vezes cedido para reuniões e outros fins, mas é possível pensar que ocorre nesse espaço devido sua estrutura.

Exemplos de atividades são as apresentações, como valsas cantadas, peças de teatro, apresentações musicais como gaita, piano, canto, boleros, danças de senhoras, cenas de filme, marchas bailadas, cenas sertanejas, poesias; participação de músicos e artista de cidades vizinhas. Num sentido geral, o jornal posiciona de forma favorável aos festivais os divulgando, enaltecendo a iniciativa do festival em alguns momentos. Quanto ao ocorrido no último festival, julga atitudes nocivas como individuais e não culpabiliza o cinema nem a escola.

Os eventos no cinema da cidade permitem a sociabilidade e a integração, estabelecendo novos padrões que vieram com a modernidade (CAIAFA e FERRAZ 2012), sendo esses componentes para práticas culturais, bem como fontes para o estudo das interações sociais nesses espaços. A pesquisa possibilita apreender alguns aspectos que compõem a organização dos mesmos, sendo o Grupo Escolar Cruzeiro do Sul responsável pela realização, o Cine-Theatro Central como espaço de sociabilidade e o Jornal Voz do Sul como imprensa que divulga e noticia, sendo elementos que compõem urbanidade.

## Referências

HAMMES, Ediberto Luisz. **São Lourenço do Sul: Radiografia de um município**. Das origens ao ano de 2000. Ed.: Studio Zeus. 2010.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla. Bassanezi. **Fontes Históricas**. Ed.: São Paulo: Contexto, 2015.

CAIAFA, Janice; FERRAZ, Talita. Comunicação e sociabilidade nos cinemas de estação, cineclubes e multiplex do subúrbio carioca da Leopoldina. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 24, p. 127-140, dez. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/10374/9431>>. Acesso em: 14.05.2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: <[www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281](http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281)>. Acesso em: 17.05.2017.

MACHADO; V. A. DUARTE; L. A. N. História da Imprensa de São Lourenço do Sul: A Contribuição do jornal a Tribuna Popular. Unisinos, São Leopoldo/RS, 2014. Disponível em <[https://issuu.com/virginiamachad/docs/artigo\\_acad\\_micoxxx.docx](https://issuu.com/virginiamachad/docs/artigo_acad_micoxxx.docx)> Acesso em:

22.06.2017

MARTINS, Sheila Peil. O cinema e a sociedade: um caso de amor. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, Suplemento especial – eISSN 21783748 – I EPHIS/PUCRS - 27 a 29.05.2014, p.620-640. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/18987>> Acesso em: 02.05.2017

ROSA, Fátima de Souza. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 15 o 51, novembro/2000. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3185/InivaA\\_A\\_o\\_educacional\\_no\\_seculo\\_XiX\\_-\\_aconstruA\\_A\\_o\\_do\\_curriculo\\_da\\_escolca\\_primA\\_ria\\_no\\_Brasil.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3185/InivaA_A_o_educacional_no_seculo_XiX_-_aconstruA_A_o_do_curriculo_da_escolca_primA_ria_no_Brasil.pdf)> Acesso em: 28.08.2017

**MURMÚRIOS NA SOMBRA: POSSIBILIDADES DE UM CINEMA  
JOVEM CONTEMPORÂNEO**

*MUMBLES IN THE SHADOW: POSSIBILITIES OF A YOUNG  
CONTEMPORARY CINEMA*

Wagner Ferreira Previtalli  
Graduando no curso de Cinema e Audiovisual/UFPel  
wagnerfprevitali@gmail.com

**RESUMO**

A pesquisa para o presente artigo foi realizada através do estudo do movimento de cinema independente, *Mumblecore*, e também a partir da compreensão de contemporâneo para Giorgio Agamben. Esclarecendo as características específicas desse movimento e em seguida explorando como elas se dão em uma narrativa pertencente a ele, através da análise do longa-metragem *Móbilis Mínima*, buscando conexões entre a produção independente e a produção gaúcha: *Eles Vieram e Roubaram sua Alma*. Tendo em vista características específicas da obra, por ser uma produção gaúcha, se aproximando ou se afastando das questões ideológicas do movimento. Por fim os analisando sob o olhar da contemporaneidade e levando em consideração a relação que os realizadores de ambos os filmes tem com o cinema, sua estrutura e os assuntos que buscam tratar em suas narrativas, e assim, compreender suas escolhas para um cinema de afeto. Defendendo a realização de outros cinemas que fujam de uma hierarquia e que permitam uma participação mais íntima de toda equipe nos processos de produção.

**Palavras-chave:** mumblecore. cinema contemporâneo. cinema gaúcho. cinema independente

**ABSTRACT**

The research for this article was conducted through the study of the independent film movement, *Mumblecore*, and also from the comprehension of contemporary according to Giorgio Agamben. Clarifying the specific characteristics of this movement and then exploring how they occur in a narrative belonging to him, through the analysis of the feature film *Tiny Furniture*, searching for connections between the independent production and the production from Rio Grande do Sul: *Eles Vieram e Roubaram sua Alma*. Considering specific characteristics of the movie, being a movie production from the state of Rio Grande do Sul, approaching or moving away from the ideological questions of the movement. Finally, analyzing them under the comprehension of the contemporary and taking into account the relationship that the filmmakers have with cinema, its structure and the subjects they seek to approach in their narratives, and thus understand their choices for a cinema of affection. Defending the realization of other cinemas that escape from a hierarchy and that allow a more intimate participation of all the team in the processes of production.

**Keywords:** mumblecore, contemporary cinema, cinema gaúcho, independent film.

## Introdução

O cinema ao longo de sua história tem se construído através de fases e movimentos, muitos deles acontecendo simultaneamente e se dividindo por escolhas temáticas, artísticas ou até de produção. Nesse viés surge no cinema independente americano recente um movimento denominado *Mumblecore*.

Por meio da compreensão desse movimento de realizadores e seus ideais para fazer cinema, como fala Pinto (2014, p. 16), os diretores pertencentes a esse movimento passaram a priorizar o espaço de troca e encontro, diferente da rigidez de um processo de cinema mais hierárquico, “é a experiência conjunta que vai dar o tom do caminho e, logo, do filme” (PARENTE, apud PINTO, *ibid*). Junto a isso explorar as escolhas na realização do filme gaúcho *Eles Vieram e Roubaram sua Alma* (DE BEM, 2016).

Assim, busca-se compreender por que esses cinemas são contemporâneos e quais são suas características que refletem em um modo de fazer cinema, de abordar temas íntimos, que se encontram nesse cinema jovem e que pretende explorar os recursos audiovisuais.

## Geração murmúrio

O movimento *Mumblecore*, surgido nos Estados Unidos em 2005, foi nomeado pelo técnico de som Eric Masunaga no festival South by Southwest (SXSW) daquele ano ao criticar a dificuldade de compreensão das falas de muitos dos filmes exibidos, esses filmes apresentavam dificuldades técnicas no som, atuações improvisadas e um roteiro mais dinâmico, com isso as falas pareciam murmuradas – a tradução de “mumble” para português é “murmúrio”. A partir disso percebem-se diversos filmes que foram sendo encaixados nesse movimento, não apenas pelo seu aspecto técnico do som e das atuações, mas também por narrativas que pareciam murmuradas, poucas coisas eram desenvolvidas, as narrativas eram mínimas e centravam nas dificuldades de jovens frustrados com suas vidas.

Apesar de apresentado como movimento por alguns críticos, e seus filmes possuírem escolhas narrativas e estéticas semelhantes, o *Mumblecore* não possui uma base de regras fechadas, o que se percebe é a escolha por produções baratas, onde a equipe assume diversas funções ao longo da produção e, nessa independência dos grandes

estúdios norte-americanos, os realizadores buscam produzir histórias que estejam ligadas a suas realidades e que priorizem experiências de troca.

“Eles são responsáveis por colocar a produção audiovisual em constante movimento, propondo novas formas de se representar e relacionar com essas histórias e seus personagens, explorando, desenvolvendo e expandindo os limites de formato, os limites estéticos, narrativos e temáticos do cinema. Eles também são responsáveis por repensar constantemente a relação entre a maneira de realizar um filme e seu formato e conteúdo.” (PINTO, 2014, p.1).

O cinema *Mumblecore* se constrói não somente pelas escolhas narrativas e estéticas, mas, principalmente, por buscar a quebra de estruturas hierarquizadas da produção do cinema, permite que todos se construam como parceiros da obra, dividem funções e, nesse coletivo, constroem narrativas que se aproximam da realidade vivida por todos aqueles que juntos se comprometeram a contar uma história.

“[...] simplesmente um movimento em busca de uma possibilidade de cinema, ou melhor, de novas possibilidades de cinema. Em busca de um fazer cinema que não tem seu olho na grande sala comercial, um fazer cinema que não se prende a formatos, um fazer cinema que descobre e que inventa aquilo de que precisa para existir, ao invés de correr atrás, numa tentativa frustrada de encaixar-se no que é formalmente determinado como fazer cinema.” (PINTO, 2014, p. 7).

### **Tensão mínima**

O filme *Mobília Mínima* (DUNHAM, 2010) mostra o retorno de Aura, interpretada pela diretora, para casa depois de ter graduado em cinema, frustrada com sua produção, tendo de maior sucesso um vídeo que publicou no YouTube, ela encara esse retorno para casa e os confrontos que já não estava mais acostumada a lidar. Acompanhamos então Aura, entre relacionamentos de uma noite, momentos de festas, onde em uma ela participa na casa de uma amiga e outra na qual sua irmã, interpretada pela irmã verdadeira da diretora, faz em casa sem sua permissão. Como ressalta Pinto (2014, p. 23) as festas são comuns nas histórias do movimento, costumam ser realizadas na casa de personagens que possuem intimidade com a protagonista, são situações utilizadas para mostrar os questionamentos desse personagem, de sua identidade e de pertencer ou não a um grupo. Porém os maiores conflitos em *Mobília Mínima* se dão pelo confronto da personagem com a própria mãe pelo sentimento de cobrança por parte dela



que Aura não estava mais acostumada e por lidar com a frustração causada pela falta de expectativa após se formar na faculdade. Como dito antes, o murmúrio está além de falas improvisadas, mas também em uma narrativa que se arrasta por acontecimentos do dia-a-dia, seguindo as frustrações da personagem ao lidar com responsabilidades que antes não eram vividas.

Esse filme reflete em muitos aspectos as características do *mumblecore*, a diretora realizou o filme quando tinha cerca de 24 anos, e é perceptível que traz uma intimidade muito grande para com a narrativa, ela está representando no filme uma realidade próxima, a frustração de jovens formados ou sem planos certos para o futuro. A câmera, que se divide entre na mão ou parada, apresenta em momentos planos que se dão longos e no qual os diálogos parecem seguir um rumo improvisado, o murmúrio surge nesses momentos, além disso a fotografia segue natural, nunca utilizada para realçar ou dar uma noção dramática.

Esse movimento [...] consiste em um grupo de filmes cujas características em comum passam por “diálogos improvisados e performances naturalistas, realizadas geralmente por não-atores. Os filme gravados com câmeras digitais, a utilização estética da câmera na mão, do verité-style e dos planos longos. Os orçamentos são mínimos. Os roteiros são articulados em torno de eventos do dia-a-dia. As histórias são, em geral, óbvias reflexões da vida dos diretores. A maioria dos personagens são brancos, estudados e estão em busca de empreendimentos criativos, quando não estão em busca uns dos outros. Eles são sensíveis, eles são sinceros” (VAN COUVERIN apud PINTO, 2014, p. 17).

O momento no qual Aura conversa com Jed, interpretado por Alex Karpovsky, que ela conheceu na festa de sua amiga, ressalta a presença dos murmúrios. Jed é outro jovem sem planos concretos, a conversa entre eles se dá de maneira espontânea, em fluxo, a câmera fica movendo por estar na mão e os planos são fechados no rosto de cada um, alternando entre plano e contraplano da conversa.

Apesar de ser um filme ficcional, o projeto chega a lembrar características de um produto documental, como em muitos filmes pertencentes ao movimento, pela presença dos diálogos improvisados, de não-atores, que nesse filme é alterada pela presença de pessoas íntimas à diretora, e de suas escolhas técnicas, mas também se aproxima desse aspecto por refletir em questões íntimas da sua realizadora, de maneira quase autobiográfica.

### O vídeo e o gaúcho

Tendo em vista que o movimento *mumblecore* possui uma especificidade sobre o cinema estadunidense, é possível notar características que se repetem em produções brasileiras, nesse caso, em especial no longa gaúcho *Eles Vieram e Roubaram sua Alma* (DE BEM; MARCON, 2016). O longa que retrata a história de um realizador de cinema frustrado tentando concluir seu filme apresenta, tanto na técnica quanto estética, características que remetem ao movimento norte-americano. Apesar disso é preciso compreender que o cinema no Brasil muito dificilmente se dá em processo industrial, como o norte americano, e que vem a depender de editais e leis de incentivo, questões que por si só já pontuam em algumas escolhas presentes na narrativa.

O filme possui questões distintas que remetem ao movimento, talvez ainda mais por ser uma produção gaúcha e por, quiçá, inadvertidamente olhar para o próprio passado do cinema regional, como aponta Dafne Pedroso em sua resenha (2009, p. 4) o cinema gaúcho já apresentava características contra uma produção industrial, ao falar de *Deu pra ti, anos 70* (ASSIS BRASIL; NADOTTI, 1981) demonstra

“as dificuldades de produção (equipamentos, orçamento, estrutura profissional) contribuíram para a constituição de uma estética característica do período, com destaque para a originalidade. O filme seria marcado por uma narrativa não-linear, que mistura ficção e fatos reais, planos longos, cortes secos, que a autora define em comparação dizendo que “estaria longe de ser uma superprodução hollywoodiana”” (PEDROSO, 2009, p. 4).

A câmera que em momentos se encontra na mão, a iluminação que trabalha o uso de luz natural do ambiente - parece ser realizada exclusivamente com o que se encontra no cenário e não possui uma ênfase dramática - a escolha da temática de jovens frustrados com sua realidade, produção ou falta de expectativa e também, de certo modo, com o próprio cinema, o próprio diretor, Daniel de Bem, quando começou o processo de gravação, em 2010, tinha 22 anos e recém se formara na faculdade de cinema, era uma história muito íntima, relacionável. Junto disso a utilização de não-atores, além dos próprios membros da equipe atuarem no filme, e seus personagens apresentarem conversas que se dão em fluxo, sem um objetivo dramático específico, onde nesses momentos a câmera funciona apenas como um observador daquilo que está acontecendo, ela se dá quase voyeurista, quase documental.

É também nesse olhar voyeurístico que a câmera de vídeo se faz presente e importante no filme, é através dela que Mateus, personagem principal do longa-metragem

e que é interpretado pelo diretor de fotografia Filipe Rossato, busca gravar um filme, chamado também de *Eles Vieram e Roubaram sua Alma*, e quando esses momentos em vídeo que Mateus produz aparecem na história servem para explorar o íntimo do personagem, a câmera é usada como motivo e como escape. É, por exemplo, através desse filme que ele grava que ele retoma contato com sua ex-namorada, mas principalmente é através da câmera de vídeo que vemos uma maior intimidade de Mateus, o caráter que Mateus dá para o vídeo vai além do registro, ele encara como seu “sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal)” (MACHADO, 2011, p. 173), os vídeos que ele produz em muitos momentos parecem documentais. Machado (2011, p.174) ressalta que o vídeo por suas questões técnicas não é recomendável para imagens muito abertas, e o realizador do longa compreende essas questões, ele usa o vídeo para momentos íntimos, de namorados, relações de família, pessoas dormindo e ao final, do próprio Mateus, com seu filme inacabado, essas imagens se misturam ao longo do filme, entre os momentos da câmera digital e da câmera de vídeo, um discurso vai sendo formado pela tentativa do realizador audiovisual produzir seu filme a todo custo.

É possível notar semelhanças entre *Eles Vieram e Roubaram sua Alma* e *Mobília Mínima*, os diálogos em fluxo, a câmera que se mantém observadora, inclusive a decupagem da cena da conversa de Aura com Jed se aproxima muito da conversa de Mateus com seu amigo Roberto no carro, a câmera se posiciona próxima a eles, instável, e com os planos fechados nos rostos, assim posicionando o espectador quase como um terceiro membro nessas conversas, ela se faz presente mesmo sem estar. Os conflitos também presentes nos dois filmes se aproximam, na relação dos dois personagens principais com sua família e o cinema, Aura que volta conviver com sua mãe, Mateus que se mantém afastado da sua, pela frustração por aquilo que já foi produzido de Aura ou pela tentativa de produção de Mateus, mas principalmente pela insatisfação que ambos apresentam com sua vida e futuro.

Outra característica que remete à *Mobília Mínima* e principalmente ao cinema *mumblecore* é aquilo que seu diretor ressaltou em uma conversa<sup>23</sup>, assim como nos filmes

---

<sup>23</sup> Realizei uma conversa com Daniel de Bem, diretor do longa-metragem *Eles Vieram e Roubaram sua Alma* (2016), por redes sociais através de troca de mensagens no qual perguntei sobre o processo de realização do filme e seus desafios. Entrevista concedida a Wagner Previtali. Via internet. 15.06.2017.

do movimento a constituição das equipes e a relação entre elas serviu para dar o tom ao filme, De Bem (2017) revela:

“A gente começou a gravar ele em 2010 sem nenhuma pretensão e com um roteiro em aberto, mais com conceitos e sensações em mente. Apesar de ter sido lançado somente em 2016, a gente não ficou exatamente seis anos gravando. Fizemos longos intervalos onde o filme ficava num limbo de decisões e reflexões (nesse meio tempo gravamos dois curtas, por exemplo). Eu e a Daiane Marcon, co-diretora, sempre tivemos essa ideia de um objetivo de filme, mas sempre aberto ao tempo e ao acaso. Atores improvisando, mínima decupagem pré-filmagens, e com o tempo fomos mudando personagens, acrescentando e tirando coisas. Temos mais de 1 hora de filme que caiu fora na montagem. O processo, mais do que uma filmagem sem hierarquia, foi uma filmagem de experiência, íamos descobrindo tudo com o desenrolar do processo. Como resultado profissional é um método bem perigoso, mas como nosso primeiro filme sentíamos essa vontade de botar a mão na massa acima de tudo. Eu nunca havia feito direção de foto antes, por exemplo. Então definitivamente a experiência peculiar dele está toda ali, em cada cena, em cada escolha (ou falta de) técnica, em cada improviso, e depois também, no processo da montagem, onde finalmente foi decidido o que seria o roteiro final do filme.”

A fala de De Bem em muitos aspectos se aproxima das escolhas do movimento *Mumblecore*, a decupagem mais livre, diálogos improvisados, mas principalmente demonstrando em como o filme modificou ao longo de seu processo de realização. Ele ressalta como a construção do filme permitiu muitas experiências de troca e como esse aspecto foi fundamental para o formato final que o produto adquiriu.

### **As sombras**

A escolha de aproximar um filme do movimento *Mumblecore* com um filme gaúcho se deu pela percepção de que ambos os filmes possuem uma contemporaneidade na maneira com que se relacionam em sua narrativa e seu fazer. Ao filmar de maneira naturalista jovens e sua relação com a arte, do cinema em específico, e demonstrar neles a falta de ambição por parte de Aura, que se encontra perdida após se formar, e de motivação por parte de Mateus, que não sabe direito onde quer chegar com o filme que produz, revela protagonistas que estão tentando descobrir qual o próximo passo, sem dar nenhum (PINTO, 2014, p.10).

Ambos os filmes olham para uma sombra em seus tempos, para esses jovens frustrados, sem expectativa e essa intimidade da relação entre quem está realizando o filme e o que está sendo exposto. Ao demonstrar a insatisfação e o incômodo nos personagens mostra eles desconexos de seu tempo, eles se inserem na definição de

contemporâneo de Agamben (2009, p.58) por justamente não se encaixarem em seu tempo, estarem perdidos e frustrados. O contemporâneo também se dá pelas escolhas dos realizadores pela maneira de olhar para essas narrativas, quase documental, observando os dias e dificuldades dos personagens.

“Os filmes - que têm um estilo intimista, chegando muitas vezes ao voyeurismo - lidam principalmente com a dificuldade de se comunicar e se relacionar com outras pessoas. Focados em acontecimentos do dia-a-dia, eles chamam atenção para fatos mundanos e corriqueiros do cotidiano e, apesar de contarem histórias, “são um tipo de documentário lírico da falta de articulação e inércia americanas” (DENBY, 2009). [...] Como em um documentário, onde muitas vezes o início de uma fala leva a situações não previstas, os diálogos dos filmes Mumblecore colocam seus personagens (e a câmera) num constante estado de alerta e de surpresa. Assim sendo, muitas vezes os enquadramentos não são trabalhados com o objetivo de criar um determinado efeito ou uma sensação sobre o espectador e, sem a antecipação da ação já prevista, a câmera, quase sempre na mão, procura o objeto a ser focado, descobrindo e desvendando as situações que surgem em sua frente.” (DENBY apud PINTO; PINTO, 2014, p. 23)

O contemporâneo, que se dá por um recorte no tempo, saindo da linha que limita passado e futuro, nas narrativas se dá também pelo recorte no tempo dos próprios protagonistas que, ao estarem num processo de inércia pós-faculdade e produção inacabada, se encontram nesse tempo fora do tempo, nesse limbo, entre as experiências passadas concretas e a não existência de um futuro certo, eles se tornam contemporâneos de seu próprio tempo, por não conseguirem pertencer ao tempo, mesmo que buscando isso.

“A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 58)

Os realizadores de ambos projetos mantêm fixo o olhar sobre o próprio tempo, olham para as sombras (AGAMBEN, 2009, p. 63-64) do nosso tempo que precisam ser exploradas, para os jovens frustrados e que se mantêm na inércia, a falta de planos e expectativas. Olham para o jovem com desejo de produção mas com ideias inacabadas e que, assim como o cinema, pretende experimentar e talvez vivenciar por essa experimentação, buscaram expor essas realidades de maneiras mais naturais possíveis, tornando a câmera mais um observador nessas narrativas. Ambos realizadores também olharam para seus próprios tempos e o próprio cinema e buscaram viabilizar histórias que

para eles tinham sua necessidade de serem contadas, formaram com suas relações de afeto meios para realizar seus projetos, dando um olhar ainda mais íntimo sobre aquilo que contavam, e dessa interação não hierarquizada permitiram a construção de suas histórias.

### **Considerações finais**

Considerando as especificidades de cada filme, buscou-se associar o cinema que está sendo produzido por jovens realizadores, esses que mesmo vindo de realidades tão distintas possuem produções que conversam entre si. Os dois filmes se relacionam como forma de resistência de um modo de fazer cinema industrial e hierarquizado, não se prendem a técnica e se defendem mais pela vontade de expressar e ser relacionável do que por um meio específico de contar uma história.

O filme de amanhã me parece mais pessoal que um romance individual e autobiográfico, como uma confissão, ou um diário. Os jovens cineastas se expressarão na primeira pessoa, relatando o que vivenciarem. Pode ser a história de seu primeiro amor ou do mais recente; de seu despertar político; a história de uma viagem; uma doença; do serviço militar; seu casamento; suas últimas férias... e será agradável porque será verdadeiro e novo... O filme de amanhã não será dirigido por funcionários públicos a serviço da câmera, mas por artistas, para quem fazer um filme constitui uma fantástica e emocionante aventura. O filme de amanhã se parecerá com a pessoa que o fez e o número de espectadores será proporcional ao número de amigos que o diretor tem. O filme de amanhã será um ato de amor. (TRUFFAUT apud PINTO, 2014)

Pensar então o cinema como forma de criar relações, permitir que o afeto esteja presente e que as histórias contadas sejam íntimas e modificadas por cada pessoa presente na equipe, cada personalidade que constrói a obra em conjunto. São propostas para um cinema que olha para si, para seus realizadores, e para histórias que cada um quer contar, permitir olhar para sua contemporaneidade e fazer uso dela, fazer uso da inadequação com o seu tempo para assim produzir aquilo que é por isso mesmo exatamente adequado de ser produzido, propor um olhar para suas sombras e ver a luz necessária para criar filmes.



## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Editora Argos, 2009.

ASSIS BRASIL, Giba; NADOTTI, Nelson. **Deu pra ti, Anos 70**. Brasil. Direção Giba Assis Brasil, Nelson Nadotti. 1981.

Daniel de Bem. Entrevista concedida. Via internet, junho de 2017.

DE BEM, Daniel; MARCON, Daiane. **Eles Vieram e Roubaram sua Alma**. Brasil. Direção: Daniel de Bem, Daiane Marcon. 2016.

DUNHAM, Lena. **Mobília Mínima**. Estados Unidos. Direção: Lena Dunham. Tiny Ponies. 2010.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 6ª ed. Campinas, SP:Papirus Editora, 2011.

PEDROSO, Dafne. Cinema Gaúcho: diversidades e inovações. **Revista FAMECOS**, v. 16, n. 40, 2009. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6328/4604>>.

Acesso em: 13.06.2017.

PINTO, Janaína do Nascimento Villas-Bôas. **THE MUMBLECORE KIDS: A nova geração do cinema independente americano**. Rascunho, v. 6, n. 10-11, 2014. Disponível em:

<<http://www.rascunho.uff.br/ojs/index.php/rascunho/article/view/82/56>>.

Acesso em: 13.06.2017.

## A EDUCAÇÃO EM PELOTAS DURANTE O PERÍODO BRIZOLA

### *THE EDUCATION IN PELOTAS DURING THE BRIZOLA'S PERIOD*

Weliton Barbosa Kuster  
Graduando/UFPEL  
welitonkuster@hotmail.com

Patrícia Weiduschadt  
Doutora/UFPEL  
prweidus@gmail.com

#### RESUMO

O presente trabalho procura apontar os meandros de um projeto de pesquisa que visa as consequências do programa educacional desenvolvido no governo de Leonel Brizola e denominado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” para a cidade de Pelotas. O estudo tenciona entender as mudanças ocorridas na Legislação Escolar da referida cidade a partir de 1964. Objetiva-se, com a escrita e o trabalho com os documentos, reconhecer as mudanças nas características presentes no âmbito educacional, dado que os documentos em questão fazem parte do período Brizola, sendo acordos firmados entre a prefeitura e Estado, em busca, justamente, de melhorias. Os resultados obtidos até o momento revelaram que os acordos, ou termos de convênio, firmados para melhoria do sistema de ensino na cidade de Pelotas foram assinados, a exceção de um, no dia 20 de março de 1964, no Gabinete de Estado do Ministério da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul entre o município e a capital (Porto Alegre) e representam que a principal preocupação do governo da época era oportunizar o ensino a todas as crianças do município em quantidade, sem que a qualidade desse mesmo ensino fosse discussão em pauta.

**Palavras-chave:** Período Brizola. Instrução Pública. Termos de Acordo.

#### ABSTRACT

The hereby article intends to bring the specifics of a research project which targets the outcomes of an educational program developed during the Leonel Brizola's period called “No children without a school in Rio Grande do Sul” at the city of Pelotas. The study has the proposition of understanding changes regarding the School Legislation from the aforementioned city since 1964. Along with writing and paperwork, the objective is to acknowledge changes in aspects found on the educational score, since the documents here discussed belong to the Brizola's period and represent agreements settled between the city hall and the State which main goal is to generate improvements in the area. The results obtained so far revealed that the agreements, or contract terms, established in order to enhance the teaching system in the city of Pelotas were all signed in except of one, in March 20<sup>th</sup>, 1964, at State Cabinet of Culture and Education Ministry of Rio Grande do Sul between the city and the capital (Porto Alegre) and represent that the major concern was to make the education available and accessible to every youngling in town, without minding its quality.

**Keywords/:** Brizola's period, Public Instruction, Contract Terms.

## **Introdução**

Este trabalho possui por objetivo construir algumas análises traçadas a partir de uma pesquisa que tem como objeto o Governo de Leonel Brizola no Estado do Rio Grande do Sul (1959-1963) e as influências das chamadas políticas brizolistas para a educação no município de Pelotas. Esta proposta de investigação estabeleceu-se a partir de projetos de pesquisa aliados a ações de Iniciação Científica e Mestrado Acadêmico, ambas ligadas ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE) que é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas que desenvolve trabalhos em História da Educação que perpassam pela graduação indo até o doutoramento.

Considerando-se a amplitude deste projeto, neste escrito permaneceremos na análise da política educativa estadual a partir da proposta de expansão do ensino primário, profundamente divulgada pelo governo Brizola e os entrelaces desta com as municipalidades. Objetivando oportunizar o acesso a educação a todas as crianças do Rio Grande do Sul, o governo de Leonel Brizola dedicou-se a promover um intenso diálogo entre os municípios do Rio Grande do Sul e a capital do mesmo estado, Porto Alegre, a fim de identificar quais eram as principais demandas educacionais que necessitavam de maiores cuidados. Desta forma, as Prefeituras Municipais de inúmeras cidades gaúchas, entre as quais Pelotas está inserida, passaram a assinar acordos com a capital, por intermediação do Ministério da Educação e Cultura, para que as intervenções desejadas passassem a, com efeito, acontecer.

Para que esta pesquisa tivesse a possibilidade de ser desenvolvida, procurou-se apoio no acervo pertencente ao setor de Atos e Ofícios da Prefeitura Municipal de Pelotas. Tal acervo aglomera toda a documentação original das realizações que ocorreram através dos anos, incluídas nos chamados Livros de Leis e Decretos originalmente assinados e disponíveis para estudo e também para auxiliar no próprio trabalho dos funcionários da Prefeitura Municipal. Os documentos analisados eram voltados exclusivamente para a Educação e apresentaram a tentativa que o Governo Brizola conduziu na busca por possibilitar, a todas as crianças do município, o acesso ao ensino.

A primeira etapa do processo metodológico da pesquisa se compôs na ida ao acervo e no manejo dos Livros de Leis e Decretos que são catalogados anualmente. Por incluir em todas as realizações do município, uma seleção se fazia necessária. O critério escolhido

para realizar a citada seleção era a busca por informações referentes somente a educação como, por exemplo, aprovações de orçamentos anuais, Legislação Municipal e, especificadamente, os Termos de Acordo que se firmaram no recorte temporal aqui estabelecido.

O segundo estágio do processo metodológico compreendeu a montagem de todos os documentos nos formatos eletrônicos World e PDF para favorecer a análise e exposição desses mesmos. Para que as referidas análises desses dados pudessem ser construídas, num primeiro momento, realizou-se a construção de tabelas de sistematização contendo itens como ano, nome do decreto, palavras-chave e uma pequena descrição do documento. Este processo contribuiu para que pudéssemos estruturar categorias de análise. Feito isso, o desafio seguinte era realizar pequenas descrições e apontamentos, em forma de texto, em que se atribuíam todas as características dos documentos.

Especificamos acima as principais etapas já realizadas no processo de constituição desta pesquisa. Contudo, realizar análise a fim de construir interpretações históricas exigem mais do que manuseio das fontes e dos dados encontrados a partir destas. É preciso estudo, reflexões e articulação entre categorias de análise, lugar social e narrativas temporais. Tendo em vista tal desafio passamos a narrar o primeiro desafio de escrita a que nos propomos: análise de acordos legislativos com vistas a efetivação no município de Pelotas do programa estadual “Nenhuma Criança Sem Escola no RS”.

Para isso, fazemos uso da análise documental de cunho historiográfico buscando compreender os acordos estabelecidos entre as duas esferas. Na primeira parte deste trabalho nos detemos a descrever do projeto educativo proposto pelo governo estadual. Passamos então a narrar o processo de trabalho com as fontes e primeiras análises. Por fim, traçamos algumas conclusões sobre tais fazeres.

### **A expansão do ensino primário no estado do Rio Grande do Sul**

As escolas do Governo Brizola ou, como eram popularmente chamadas, as Brizoletas, surgem na década de 1960 através da promulgação do programa estadual chamado “Nenhuma Criança sem Escola no RS” que tinha como principal finalidade expandir o ensino primário do estado para que a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de 7 aos 14 anos, fosse possível. Para além disso, buscava-se também erradicar o analfabetismo que estava impactando diretamente os índices nacionais. As

escolas construídas dentro desse programa possuíam uma estrutura bem semelhante: eram produzidas em madeira e possuíam uma ou duas salas de aula.

De acordo com Quadros (2002) as Brizoletas caracterizavam o símbolo do governo e do próprio governo Leonel Brizola, ocupante do cargo na época. A escola refletia a “[...] Projeção do urbano sobre o rural, missionárias da civilização urbana, as escolas vinham imbuídas de um sentido modernizador e traziam consigo uma missão civilizatória e integradora [...]” (QUADROS, 2002, p. 63). A orientação pedagógica vigente acompanhava os princípios do chamado Ruralismo Pedagógico<sup>24</sup> que concebia o espaço rural como local de atraso e do desconhecimento, ao qual o mundo urbano deveria intervir para que o desenvolvimento desejado pudesse ser, de fato, alcançado.

A proposta educativa que o governo estadual deste período visualizava baseava-se no princípio de que era indispensável a intervenção estatal para que o processo de civilização do povo fosse realizado de forma satisfatória com vias a incentivar a colaboração com o progresso do próprio Estado, ou seja, do projeto de nação e de identidade brasileira. No estado do Rio Grande do Sul as Brizoletas surgem e multiplicam-se com o compromisso de representarem o ‘limiar de uma nova etapa de progresso nos pampas’. Nessa perspectiva, a educação é, mais uma vez, utilizada como instrumento estratégico de controle pelo Estado. Segundo a análise de Quadros (2001):

Uma vez que Brizola não buscava a subversão da ordem, para o sujeito se integrar nessa sociedade moderna e capitalista, precisava ser educado, civilizado e preparado. De posse do instrumental técnico e cultural que a educação pode oferecer e com um trabalho, o cidadão alcançaria oportunidades de ascensão e de valorização social e, ao mesmo tempo, possibilitaria ao Estado atingir seu objetivo maior: superar o subdesenvolvimento e alcançar uma sociedade mais justa, “isenta de conflitos e livre de antagonismos irreconciliáveis”; uma sociedade marcada, enfim, pela harmonia. (p. 9 e 10).

---

<sup>24</sup> Algumas referências sobre Ruralismo Pedagógico:

BELO, R. A. de. “Notas sobre a educação rural”. *Cultura Política*. Rio de Janeiro, 4(38), mar, 1944: 164-7.

DAMASCENO, M. N. ; TERRIEN, J. (Coord) *Educação e Escola no Campo*. 1 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

PEREIRA, M. M. “Rápida análise da Educação Primária em geral: sugestões sobre a educação primária na Zona Rural”. In: ABE, *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 175-9.

VIANA, D. K. V. “Haverá diferença entre os objetivos gerais da educação ministrada nos dois tipos de escola: rural e urbana?” In: ABE, *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944: 107-10.

Como política pública, de gestão do sistema educacional, a Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961 referendava essa proposta de que a educação escolar deveria cumprir com o papel salvacionista da condição de atraso, promovendo com os saberes técnicos o desenvolvimento da nação brasileira. A “nova” escola era, sobretudo, uma projeção do urbano sobre o rural que deveria servir de modelo para toda a comunidade no que tange a educação de qualidade, que buscava incorporar o rural ao urbano. Em síntese o espaço rural compreendido como um lugar atrasado cognitivamente e cientificamente.

Houve grande investimento para construção, ampliação, reforma e inauguração de prédios escolares por todas as regiões do Rio Grande do Sul. A extinção das antigas escolas comunitárias foi uma das consequências do programa Nenhuma Criança sem Escola no RS, pois este último concretizava uma política de intervenção do Estado nas formas de pensar e fazer educação em espaços escolares. Afinal, o mundo rural era considerado um mundo atrasado e o agricultor um sujeito que necessitava ser educado para o desenvolvimento.

No município de Pelotas é no ano de 1960 que o estado do Rio Grande do Sul passa a firmar convênios para a execução do plano de expansão do ensino primário por meio da promulgação da Lei nº 1.000 de 17 de outubro de 1960. No texto inicial da citada lei encontra-se o que segue exposto: “[...] firmou-se o presente Acordo Especial, para execução, no referido Município, do Plano de Expansão do Ensino Primário, de forma a permitir a eliminação do “déficit” escolar e o melhor rendimento do sistema do ensino primário municipal [...]” (p.01). É nesse contexto que a política de escola pública começa a concretizar-se nos espaços rurais como realidade de fato. De acordo com o que está sinalizado na Cláusula 1ª do acordo conseguimos visualizar o espaço do campo como espaço prioritário da expansão:

[...] o Estado do Rio Grande do Sul e o Município de Pelotas acordam levar o ensino primário às zonas mais remotas do interior, o mais rápido possível, num programa de execução descentralizada e através de cooperação recíproca, dentro das bases expressas no presente Acordo Especial. (p.01).

Os acordos, ou termos de convênio, que acompanham a promulgação da Lei enfatizam a necessidade da construção de mais escolas, o que claramente representa a preocupação que o projeto possuía em oportunizar o ensino em quantidade, não obstante,



a qualidade deste mesmo ensino não é salientada em nenhum dos acordos. No próximo tópico especificaremos um pouco mais essa relação.

### **A expansão do Ensino Primário em Pelotas**

Toda realidade é histórica, pois é, todavia, prática humana, logo passível de historicidade. Entretanto, para ser objeto da historiografia tais práticas dependem de uma interpretação histórica e de um sistema de referência, pois os fatos históricos só se constituem quando há atribuição de sentido na objetividade. Os documentos apresentam-se, nesse sentido, como materiais essenciais ao ofício do historiador, cabendo a este a tarefa de tornar pensáveis os documentos (Certeau, 1982).

Buscando tornar pensáveis as fontes documentais, o processo de análise problematiza a produção dos documentos em fontes históricas por entender que “[...]. A identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a identidade e a autoconsciência da pesquisa histórica”. (RAGAZZINI, 2001, p.14).

Entretanto, como já mencionado nesse escrito, não basta apenas ter o acesso as fontes para produzir narrativas históricas. São as perguntas que o historiador faz aos documentos que lhe conferem sentido a sua produção. Sendo assim, o ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas sim a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é indispensável porque elas não falam por si. São testemunhas, vestígios que respondem, inquietam e movimentam as perguntas que lhe são apresentadas.

A partir disso, elencamos alguns dos questionamentos que nos levaram a problematizar as fontes em análise: de que formas o governo estadual articulou a expansão do ensino primário nos municípios? Sob que condições o acordo se deu com o município de Pelotas? Quais seriam as atribuições de cada esfera? Por quanto tempo foram estabelecidos os acordos?

Buscando interpretar este contexto nos detemos a analisar 07 documentos disponíveis junto ao Salão de Atos e Ofícios da Prefeitura Municipal de Pelotas. Estes documentos tratam da implementação do plano de expansão promovido pelo governo do

**Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas**  
*Eixo: Jovens Pesquisadores*

estado dentro do município. O quadro abaixo sistematiza de maneira geral o conteúdo de tais fontes.

**Quadro 1: Termos de convênio firmados entre o governo do estado do Rio Grande do Sul e a prefeitura municipal de Pelotas**

<b>Título do Documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de Páginas</b>	<b>Conteúdo</b>
Celebração de convênio com o governo do Estado para a execução do Plano de Expansão do Ensino Primário	1960	1	Fica homologado o convênio celebrado com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretária da Educação e Cultura, para execução do Plano de Expansão do Ensino Primário.
Termo de Acordo para a execução do Plano de Expansão do Ensino Primário	1960	3	Termo de Acordo firmado para Expansão do Ensino Primário de forma a permitir a eliminação do “déficit” escolar e o melhor funcionamento do sistema de ensino primário municipal
Termo de Convênio para Aquisição de Material Escolar	1964	2	O Ministério da Educação e Cultura pagou a importância de cinco milhões de cruzeiros para aquisição exclusiva de material a ser utilizado em obras escolares
Termo de Convênio para Obras e Equipamentos Escolares	1964	2	O Ministério da Educação e Cultura transferiu trinta e três milhões de cruzeiros para aquisição de materiais para também serem utilizados em obras escolares
Termo de Convênio para Manutenção do Sistema Escolar	1964	2	O Ministério da Educação e Cultura, utilizando o Fundo Nacional do Ensino Primário, transferiu a Pelotas o valor de cinquenta milhões de cruzeiros para manutenção, expansão e melhoria do Ensino
Termo de Convênio para Pagamento de Professores	1964	2	O Ministério da Educação e Cultura, as contas da Unidade Orçamentária do Departamento Nacional da Educação, transferiu a Pelotas o valor de cinquenta milhões de cruzeiros para Pagamento de Professores
Termo de Convênio para Suplementação de Vencimento de Professores Primários	1964	2	O Ministério da Educação e Cultura pagou a Prefeitura Municipal de Pelotas a quantia de trinta e quatro milhões e oitocentos mil cruzeiros para suplementação de vencimento de professores primários

**Fonte:** Construído pelos autores.

Os sete termos de convênio firmados para a melhoria do sistema de ensino na cidade de Pelotas foram assinados, a exceção dos dois primeiros apontados no quadro acima, no dia 20 de março de 1964, no Gabinete de Estado do Ministério da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Compreendemos que o governo representado por Leonel Brizola

findou-se em 1963. Sobretudo, os documentos assinados em 1964 são acordos que davam continuidade ao estabelecido no primeiro acordo apresentado de expansão do ensino primário datado de 1960. Desse modo, justifica-se analisarmos tais acordos pois o termo inicial previa o investimento do Governo Estadual por um período de cinco anos.

Como já anunciado, pretendemos, sobretudo, sistematizar os dados e primeiras hipóteses/análises que traçamos no desenvolvimento da pesquisa com vistas a traçar prosseguimentos a mesma. Desta forma, neste momento do texto passamos a compartilhar com o leitor dados e considerações gerais acerca do material colocado no quadro acima. É preciso considerar que estamos trabalhando com a redação final dos acordos. Ou seja, com os documentos oficializados por ambas as partes. Queremos salientar com isto que a partir da documentação em análise não é possível problematizar como ocorreram a negociação dos termos dos acordos. Muito embora, no campo das especulações, possamos elencar questões e imaginar possíveis cenários durante o processo de elaboração das hipóteses e problemas de pesquisa.

Os documentos em análise possuíam especificações próprias e eram compostos por cláusulas que definiam, com clareza, quais obrigações pertenciam ao Estado e quais ao Município. O texto da Lei nº 1.000 (1960) que promulgou o acordo para execução do Plano de Expansão no município de Pelotas enfatizava que ao Governo do Estado do RS cabia “[...] contribuir com os meios financeiros necessários à construção e equipamento dos prédios escolares” (p. 01-02). Cabendo a este repassar ao município a contribuição mensal para provimento de bases dos vencimentos do professorado municipal e para remuneração do corpo docente admitido dentro do Plano de Expansão.

A mesma lei estabelece ainda que o município de Pelotas ficaria responsável por subsidiar o provimento de pessoal docente, a administração do ensino e condições financeiras e de transporte ao Grupo de Supervisão. Tal grupo seria constituído por professores do quadro do estado com função de fiscalizar a atividade docente nas novas unidades escolares.

O Termo de Acordo que buscava a Expansão Decentralizada do Ensino Primário e os que tratavam da Aquisição de Materiais para obras escolares consistiam no diálogo entre Município e Estado, o primeiro informava ao segundo a cerca de suas deficiências no que tange a prédios escolares e salas de aula e, assim, o Estado interferia com benefícios técnicos e financeiros para a realização das obras. A Comissão Estadual de

Prédios Escolares (Cepe) foi um órgão de colaboração entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Secretaria de Obras Públicas e foi a instituição que coordenou o plano de expansão. Seguramente, essa iniciativa representou indícios de organização escolar planejada, relações entre a estrutura física e a possibilidade de organização do espaço escolar já podem ser consideradas, como proposto por Frago e Escolano:

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (1998, p.54).

É perceptível que estes termos buscavam o aumento dos espaços escolares. Com a construção de mais prédios e salas de aula, a possibilidade de aumento no número de matrículas seria, como era o objetivo, uma consequência.

A Concessão de Bolsas de Estudo se dava através da transferência de professores e do repasse de verbas para a construção ou manutenção dos prédios das fundações que mantinham instituições particulares, em troca de vagas para alunos vindos de escolas públicas. O decreto n. 10.598, de 14 de julho de 1959, autorizava a concessão de bolsas de estudo para o curso primário a partir do terceiro ano. A intervenção do Estado no Ensino Médio e Técnico também ocorrera, na área do ensino secundário, o governo observou a falta de escolas desse nível, e então criou o programa “Um ginásio para cada município”, para preencher tal deficiência. Na cidade de Pelotas/RS não fora diferente, com um Termo de Convênio firmando em 20 de março de 1964 para aquisição de material para o Ginásio Pelotense.

O financiamento para todos esses programas proveio de quatro departamentos: a) recursos orçamentários; b) recursos do II plano de obras vinculados a educação; c) recursos provenientes do repasse do Fundo Nacional do Ensino Primário; d) recursos do fundo social da Agencia Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (QUADROS, 2002, p.75).

Gostaríamos ainda de destacar dois aspectos presentes nos diferentes acordos: a ênfase na quantificação dos espaços escolares e em “espaços mais remotos”. O principal objetivo do Plano de Expansão do Ensino Primário era a construção de prédios escolares. Tendo isto em vista, é coerente que os acordos estabelecidos preconizassem o investimento na edificação de prédios escolares. Desta forma, a ênfase de todos os

acordos está na expansão quantitativa dos espaços escolares enfatizando-se a construção de salas de aula para atendimento de classes de ensino primário. Não há preocupação com a qualidade do ensino ministrado nas escolas, com as condições formativas do professor ou mesmo materiais didático-pedagógicos. São acordos que pensam a estrutura do prédio em que se inaugurará uma escola, mas não o suporte pedagógico necessário ao investimento de uma boa qualidade educacional.

Embora, como dito anteriormente, fosse previsto o estabelecimento de um Grupo de Supervisão com vias a fiscalização da atuação de docentes e do ensino ofertado não há menção ao que seriam considerados parâmetros educacionais adequados. Ou ainda desejados no contexto mais amplo de ensino primário e de estratégias para amenizar o déficit apontado pela própria política aqui discutida em tal nível de ensino.

A necessidade imediata de ampliação da rede de escolas no espaço rural era apontada com maior intensidade. Nesse sentido, os acordos indicam que “os espaços mais remotos” deveriam ser primeiro atendidos na organização da execução do Plano de Expansão. Inferimos que esta urgência está ligada a compreensão do espaço do campo como local de atraso e a ideia de necessária modernização destes espaços. Afinal, o desenvolvimento do país era identificado com o rompimento do atraso e com a modernização da sociedade. Para tanto, era considerado preciso “[...] preparar e civilizar o povo na sua marcha para a sociedade moderna.” (QUADROS, 2002, p.50).

Estudos como os realizados por Arroyo (2007) e Munarim (2006), indicam que o campo historicamente foi visto como lugar do atraso a ser superado. Tal perspectiva impulsionou em diferentes épocas políticas sociais e educativas centradas no modelo urbano de ser, produzir e viver. Estas privilegiam as demandas das cidades e tem este espaço como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa. Em suma, um exemplo a ser seguido. Em contrapartida, reforça-se neste contexto o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, como uma realidade que precisa ser superada. Os princípios do Ruralismo Pedagógico dos anos 1930 ainda se mantinham neste período.

### **Considerações finais**

Com base nisso, o resultado obtido se deu através do estudo dos Termos de Acordo que se firmaram entre a capital, Porto Alegre, e o município de Pelotas, no ano de 1964 e



deixaram claro que o projeto denominado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” tinha por objetivo proporcionar vagas e estrutura, sem que a qualidade do ensino que estava para ser inserido assumisse alguma preocupação.

Em síntese, o estado, no caso de obras, deveria fornecer o dinheiro para as construções, realizar a fiscalização das mesmas e fornecer os projetos para execução. Ao município, cabia realizar, no caso das obras, as construções de acordo com os projetos, efetuar as prestações de contas do dinheiro investido e divulgar, através da imprensa, a implantação das obras. Ao município era atribuída também a gestão administrativa das escolas, contratos de professores, equipamentos necessários para o cotidiano do fazer escolar e manutenção das escolas. O que se visualiza concretamente é a extensão da responsabilidade da oferta de educação pública a esfera da municipalidade

A cidade de Pelotas/RS dispõe de outro grande acervo que possui diferentes possibilidades em pesquisa histórica. Tal acervo pertence a Biblioteca Pública Municipal e reúne os antigos jornais que circulavam na cidade em um período de 140 anos. O referido acervo representa uma das muitas possibilidades de desdobramento dessa investigação enquanto pesquisa continuada. O trabalho de pesquisa em cima desse material já está iniciada e seu objetivo é entender como se deu a divulgação do Projeto de Expansão Descentralizada do Ensino Primário visto que por muitas vezes os Termos de Acordo sinalizaram o dever do Município em divulgar, através da sua imprensa, a implementação das obras que estavam se efetivando. Tal atitude certamente contribuiu muito para a popularização das brizoletas dentro do Estado como um todo.

Concluimos este escrito com a certeza de que a pesquisa em história da educação necessita do respaldo documental, do apoio das fontes históricas, uma vez que estas estão articuladas a um contexto histórico específico e auxiliam a compreendermos a historicidade de diferentes tempos e lugares. Nesse sentido, compreendemos que os arquivos de documentos legislativos se caracterizam por ser representado por contextos de normas, prescrições e obrigações que nos permitem conhecer e melhor compreender as características dos projetos de educação, das concepções educativas nos planos de governo, compreender elementos característicos da gestão do município e das secretarias de educação. Ousamos afirmar que tais documentos e instrumentos de gestão escolar são importantes suportes de memória das instituições. Os acervos que guardam tais



documentos são lugares de memória representativos da história de uma instituição, bem como da história educacional local e nacional.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores (as) de campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jun. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FRAGO, Antonio Vinão; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DPeA, 1998.

MUNARIM, Antônio. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília/MDA, 2006.

PEREIRA FILHO, Francisco José Bicudo. *Caros Amigos e o resgate da imprensa alternativa no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2004.

QUADROS, Claudemir de. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959–1963)* / Claudemir de Quadros – Santa Maria: Ed. UFSM, 2002.

\_\_\_\_\_. *Brizoletas: A Ação do Governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande Do Sul (1959-1963)*. Revista TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

RAGAZZINI, Dario. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* In: *Educar*: Curitiba, n. 18, p.13-28, 2001.

O I Encontro Internacional de Pesquisa em Ciências Humanas teve como objetivo principal proporcionar um espaço de debate e intercâmbio de conhecimento gerado por pesquisas voltadas a interdisciplinaridade nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. O evento parte do princípio da ausência de discussões e espaço de contato que permitam a troca produtiva de conhecimento entre profissionais da ciências humanas.

Entendemos como propósito do evento agregar, incluir toda e qualquer forma de contribuição científica e acadêmica no âmbito das ciências humanas, mais precisamente no campo interdisciplinar, pretendendo ampliar a análise de cada elemento individual e buscar o parecer específico de sua especialidade.

ISBN 978-859354805-5

